Thelma de Carvalho Guimarães

MODERNA EM AÇÃO

PORTUGUÊS

MANUAL DO PROFESSOR



VOLUME
III
ENSINO MÉDIO
3º ANO

Área de conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

Componente curricular:
Língua Portuguesa

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
PNLD 2026 - ENSINO MÉDIO
Código da coleção:
0002 P26 01 01 201 810

MODERNA

Thelma de Carvalho Guimarães

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharela em Letras (Português) pela Universidade de São Paulo. Autora de livros didáticos.

MODERNA EM AÇÃO

PORTUGUÊS

VOLUME III

ENSINO MÉDIO – 3º ANO

Área de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias
Componente curricular: Língua Portuguesa

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição
São Paulo, 2024

MODERNA

Edição executiva: Maria do Carmo Fernandes Branco
Edição de texto: Natalie Magarian, Caio Maringoli Marabesi, Lygia Roncel, Glaucia Amaral
Assessoria técnico-pedagógica: Salete Toledo, Shirley Goulart, Erika F. Coachman
Assistência editorial: Elizangela Marques
Gerência de planejamento editorial e revisão: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero, Mônica Rodrigues de Lima
Revisão: Ana Cortazzo, Elza Doring, Maristela Carrasco, Renata Palermo, Renato da Rocha, Sirlene Prignolato, Tatiana Malheiro, Vera Rodrigues
Gerência de *design*, produção gráfica e digital: Patricia Costa
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Bruno Tonel, Filipe Dias, Vinicius Rossignol
Capa: Everson de Paula, Paula Miranda Santos
Colagem digital: Paula Miranda Santos
Foto: Roman Samborskyi/Shutterstock; Yeti studio/Shutterstock
Coordenação de produção gráfica: Aderson Oliveira
Coordenação de arte: Alexandre Lugó, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Beatriz Akemi Shimabukuro
Editoração eletrônica: Casa de Ideias
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Cristina Mota
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitosa, Vânia Maia
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Marcio H. Kamoto
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Organização dos objetos digitais: Caio Maringoli Marabesi
Elaboração dos objetos digitais: Caio Maringoli Marabesi, Flávia Bosqueiro

---

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

Guimarães, Thelma de Carvalho
Moderna em ação português / Thelma de Carvalho Guimarães. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2024.

3º ano : ensino médio : volume III.
Componente curricular: Língua portuguesa.
Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias
ISBN 978-85-16-14071-7 (aluno)
ISBN 978-85-16-14072-4 (professor)

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

24-227733 CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa : Ensino médio 469.07

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados.

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 – Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Canal de atendimento: 0303 663 3762
www.moderna.com.br
2024
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

APRESENTAÇÃO

Seja o protagonista!

O Ensino Médio mudou e está mais sintonizado com as vivências e os interesses dos jovens. Nesta obra, você encontrará atividades e práticas que buscam conversar com a sua realidade e com o uso que você já faz da Língua Portuguesa e de todas as linguagens.

Partiremos de textos e mídias que estão presentes em seu cotidiano – como *memes*, colagens, vídeos e *podcasts* – para desenvolver novas competências e habilidades. O objetivo é capacitá-lo para ser um leitor e um ouvinte/espectador mais crítico, principalmente de informações e opiniões que circulam no contexto digital.

Além disso, você vai ampliar seu repertório cultural ao apreciar obras das literaturas de diferentes países, principalmente da literatura brasileira. Acompanhadas de contextualizações e roteiros de análise, essas leituras vão ajudá-lo a explorar suas raízes culturais e desenvolver seu senso estético. Lendo com autonomia, você ficará apto para aprender cada vez mais.

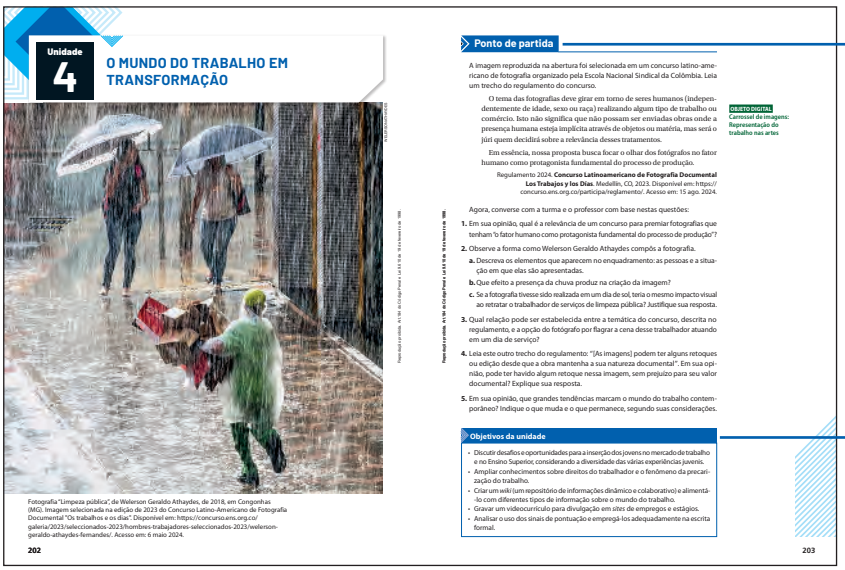
Esperamos que, ao terminar o estudo desta obra, você tenha construído aprendizagens que possam ajudá-lo a inserir-se no mercado de trabalho, a atuar de forma ética e responsável na sociedade e, em última instância, a realizar plenamente seu potencial.

Bons estudos!

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

CONHEÇA SEU LIVRO

Este livro está organizado em quatro unidades, cada uma delas composta de dois capítulos. Confira as seções que estruturam as unidades e os capítulos e seus objetivos.


Unidade 4
O MUNDO DO TRABALHO EM TRANSFORMAÇÃO
Ponto de partida
Objetivos da unidade
202
203

Ponto de partida

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

Objetivos da unidade

Esse boxe mostra seus objetivos de aprendizagem. Fique de olho nessas metas: elas serão retomadas ao fim da unidade, para que você avalie em que medida conseguiu atingi-las.

Abertura de unidade

A abertura de cada unidade traz um texto multissemiótico – isto é, um texto que produz sentidos por meio de diferentes linguagens. Esse texto vai disparar suas primeiras reflexões sobre os temas da unidade.

Capítulo

Há dois capítulos por unidade, estruturados de modo similar, porém com o acréscimo da seção **Gramática e expressividade** no segundo deles.

Leitura e reflexão

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


CAPÍTULO 1
O sertão e o sertanejo de Guimarães Rosa
Leitura e reflexão I: *Campo geral* – o sertão pelo olhar de um menino
ZOOM Gerações do Modernismo
18
19

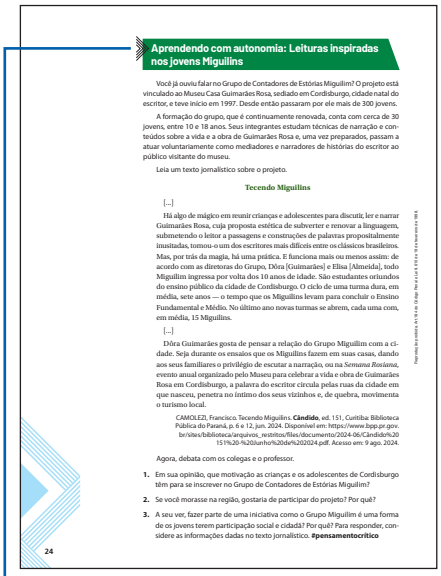
ZOOM

Nesse boxe, você encontra a biografia dos autores e das autoras dos textos analisados. Também pode haver explicações sobre a escola literária em que a obra se insere ou outros detalhes importantes para seu estudo.

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

Cuide bem deste livro para que outros colegas possam estudar com ele. Lembre-se de fazer anotações e escrever as respostas no caderno.

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



Aprendendo com autonomia: Leituras inspiradas nos jovens Migullins

Você já ouviu falar no Grupo de Contadores de Estórias Migullim? O projeto está vinculado ao Museu Casa Guimarães Rosa, sediado em Cordisburgo, cidade natal do escritor, e teve início em 1997. Desde então passaram por ele mais de 300 jovens.

A formação do grupo, que é continuamente renovada, conta com cerca de 30 jovens, entre 10 e 18 anos. Seus integrantes estudam técnicas de narração e conteúdos sobre a vida e a obra de Guimarães Rosa e, uma vez preparados, passam a atuar voluntariamente como mediadores e narradores de histórias do escritor ao público visitante do museu.

Leia um texto jornalístico sobre o projeto.

Tecendo Migullins

[...]

Há algo de mágico em reunir crianças e adolescentes para discutir, ler e narrar Guimarães Rosa, cuja proposta estética de subverter e renovar a linguagem, submetendo o leitor a passagens e construções de palavras propositalmente inusitadas, tomou-o um dos escritores mais difíceis entre os clássicos brasileiros. Mas, por trás da magia, há uma prática. E funciona mais ou menos assim: de acordo com as diretoras do Grupo, Dóra [Guimarães] e Elisa [Almeida], todo Migullim ingressa por volta dos 10 anos de idade. São estudantes oriundos do ensino público da cidade de Cordisburgo. O ciclo de uma turma dura, em média, sete anos — o tempo que os Migullins levam para concluir o Ensino Fundamental e Médio. No último ano novas turmas se abrem, cada uma com, em média, 15 Migullins.

[...]

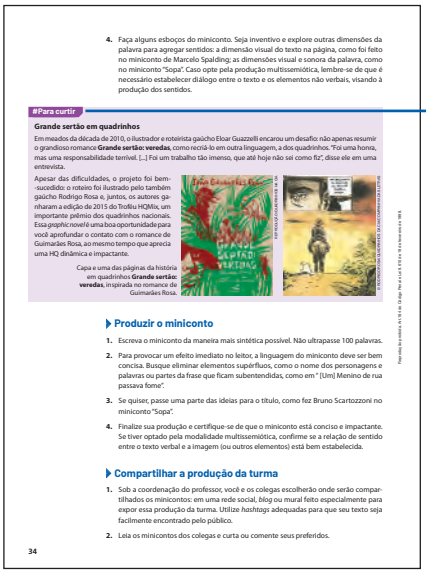
Dóra Guimarães gosta de pensar a relação do Grupo Migullim com a cidade. Seja durante os ensaios que os Migullins fazem em suas casas, dando aos seus familiares o privilégio de escutar a narração, ou na *Semana Rosiana*, evento anual organizado pelo Museu para celebrar a vida e obra de Guimarães Rosa em Cordisburgo, a palavra do escritor circula pelas ruas da cidade em que nasceu, penetra no íntimo dos seus vizinhos e, de quebra, movimenta o turismo local.

CAMOLEZI, Francisco. *Tecendo Migullins*. **Cândido**, ed. 151, Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, p. 6 e 12, jun. 2024. Disponível em: https://www.bpp.pr.gov.br/sites/biblioteca/arquivos_restritos/files/documento/2024-06/Candido%20151%20-%20Junho%20de%202024.pdf. Acesso em: 9 ago. 2024.

Agora, debata com os colegas e o professor.

1. Em sua opinião, que motivação as crianças e os adolescentes de Cordisburgo têm para se inscrever no Grupo de Contadores de Estórias Migullim?
2. Se você morasse na região, gostaria de participar do projeto? Por quê?
3. A seu ver, fazer parte de uma iniciativa como o Grupo Migullim é uma forma de os jovens terem participação social e cidadã? Por quê? Para responder, considere as informações dadas no texto jornalístico. **#pensamentocrítico**

24



4. Faça alguns esboços do miniconto. Seja inventivo e explore outras dimensões da palavra para agregar sentidos: a dimensão visual do texto na página, como foi feito no miniconto de Marcelo Spalding; as dimensões visual e sonora da palavra, como no miniconto "Sopa". Caso opte pela produção multissemiótica, lembre-se de que é necessário estabelecer diálogo entre o texto e os elementos não verbais, visando à produção dos sentidos.

#Para curtir

Grande sertão em quadrinhos

Em meados da década de 2010, o ilustrador e roteirista gaúcho Eloar Guazzelli encarou um desafio: não apenas resumir o grandioso romance **Grande sertão: veredas**, como recriá-lo em outra linguagem, a dos quadrinhos. "Foi uma honra, mas uma responsabilidade terrível. [...] Foi um trabalho tão imenso, que até hoje não sei como fiz", disse ele em uma entrevista.

Apesar das dificuldades, o projeto foi bem-sucedido: o roteiro foi ilustrado pelo também gaúcho Rodrigo Rosa e, juntos, os autores ganharam a edição de 2015 do Troféu HQMix, um importante prêmio dos quadrinhos nacionais. Essa *graphic novel* é uma boa oportunidade para você aprofundar o contato com o romance de Guimarães Rosa, ao mesmo tempo que aprecia uma HQ dinâmica e impactante.

Capa e uma das páginas da história em quadrinhos **Grande sertão: veredas**, inspirada no romance de Guimarães Rosa.

Produzir o miniconto

1. Escreva o miniconto da maneira mais sintética possível. Não ultrapasse 100 palavras.
2. Para provocar um efeito imediato no leitor, a linguagem do miniconto deve ser bem concisa. Busque eliminar elementos supérfluos, como o nome dos personagens e palavras ou partes da frase que ficam subentendidas, como em " [Um] Menino de rua passava fome".
3. Se quiser, passe uma parte das ideias para o título, como fez Bruno Scartozzoni no miniconto "Sopa".
4. Finalize sua produção e certifique-se de que o miniconto está conciso e impactante. Se tiver optado pela modalidade multissemiótica, confirme se a relação de sentido entre o texto verbal e a imagem (ou outros elementos) está bem estabelecida.

Compartilhar a produção da turma

1. Sob a coordenação do professor, você e os colegas escolherão onde serão compartilhados os minicontos: em uma rede social, *blog* ou mural feito especialmente para expor essa produção da turma. Utilize *hashtags* adequadas para que seu texto seja facilmente encontrado pelo público.
2. Leia os minicontos dos colegas e curta ou comente seus preferidos.

34

#PARA CURTIR

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

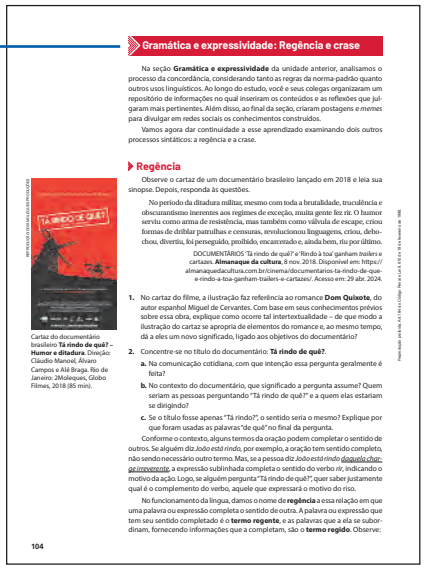
Práticas em ação

Nesse momento, você utilizará os conhecimentos construídos ao longo da unidade e participará de práticas de linguagem que façam sentido em sua realidade. Os projetos preveem momentos de investigação, reflexão, criação e intervenção na realidade.

Aprendendo com autonomia

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Você já ouviu falar em metodologias ativas? São formas de aprender em que você tem papel ativo, assumindo o protagonismo nos seus estudos. Essa seção fornece um roteiro para você se engajar nas atividades e atingir as metas propostas.



Gramática e expressividade: Regência e crase

Na seção **Gramática e expressividade** da unidade anterior, analisamos o processo da concordância, considerando tanto as regras da norma-padrão quanto outros usos linguísticos. Ao longo do estudo, você e seus colegas organizaram um repositório de informações no qual inseriram os conteúdos e as reflexões que julgaram mais pertinentes. Além disso, ao final da seção, criaram postagens e *memes* para divulgar em redes sociais os conhecimentos construídos.

Vamos agora dar continuidade a esse aprendizado examinando dois outros processos sintáticos: a regência e a crase.

Regência

Observe o cartaz de um documentário brasileiro lançado em 2018 e leia sua sinopse. Depois, responda às questões.

No período da ditadura militar, mesmo com toda a brutalidade, truculência e obscurantismo inerentes aos regimes de exceção, muita gente fez rir. O humor serviu como arma de resistência, mas também como válvula de escape, criou formas de driblar patrulhas e censuras, revolucionou linguagens, criou, derrubou, divertiu, foi perseguido, proibido, encarcerado e, ainda bem, ria por último.

DOCUMENTÁRIOS "Tá rindo de quê?" e "Rindo à toa" ganham trailers e cartazes. **Almanaque da cultura**, 8 nov. 2018. Disponível em: https://almanaquedacultura.com.br/cinema/documentarios-ta-rindo-de-que-e-rindo-a-toa-ganham-trailers-e-cartazes/. Acesso em: 29 abr. 2024.

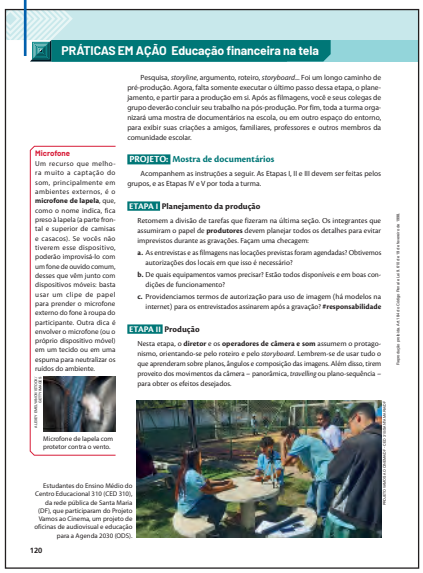
Cartaz do documentário brasileiro **Tá rindo de quê? – Humor e ditadura**. Direção: Cláudio Manoel, Álvaro Campos e Alê Braga. Rio de Janeiro: 2Moleques, Globo Filmes, 2018 (85 min).

1. No cartaz do filme, a ilustração faz referência ao romance **Dom Quixote**, do autor espanhol Miguel de Cervantes. Com base em seus conhecimentos prévios sobre essa obra, explique como ocorre tal intertextualidade – de que modo a ilustração do cartaz se apropria de elementos do romance e, ao mesmo tempo, dá a eles um novo significado, ligado aos objetivos do documentário?
2. Concentre-se no título do documentário: **Tá rindo de quê?**.
   a. Na comunicação cotidiana, com que intenção essa pergunta geralmente é feita?
   b. No contexto do documentário, que significado a pergunta assume? Quem seriam as pessoas perguntando "Tá rindo de quê?" e a quem elas estariam se dirigindo?
   c. Se o título fosse apenas "Tá rindo?", o sentido seria o mesmo? Explique por que foram usadas as palavras "de quê" no final da pergunta.

Conforme o contexto, alguns termos da oração podem completar o sentido de outros. Se alguém diz *João está rindo*, por exemplo, a oração tem sentido completo, não sendo necessário outro termo. Mas, se a pessoa diz *João está rindo daquela charge irreverente*, a expressão sublinhada completa o sentido do verbo *rir*, indicando o motivo da ação. Logo, se alguém pergunta "Tá rindo de quê?", quer saber justamente qual é o complemento do verbo, aquele que expressará o motivo do riso.

No funcionamento da língua, damos o nome de **regência** a essa relação em que uma palavra ou expressão completa o sentido de outra. A palavra ou expressão que tem seu sentido completado é o **termo regente**, e as palavras que a ela se subordinam, fornecendo informações que a completam, são o **termo regido**. Observe:

104



PRÁTICAS EM AÇÃO Educação financeira na tela

Pesquisa, *storyline*, argumento, roteiro, *storyboard*... Foi um longo caminho de pré-produção. Agora, falta somente executar o último passo dessa etapa, o planejamento, e partir para a produção em si. Após as filmagens, você e seus colegas de grupo deverão concluir seu trabalho na pós-produção. Por fim, toda a turma organizará uma mostra de documentários na escola, ou em outro espaço do entorno, para exibir suas criações a amigos, familiares, professores e outros membros da comunidade escolar.

Microfone

Um recurso que melhora muito a captação do som, principalmente em ambientes externos, é o **microfone de lapela**, que, como o nome indica, fica preso à lapela (a parte frontal e superior de camisas e casacos). Se vocês não tiverem esse dispositivo, poderão improvisá-lo com um fone de ouvido comum, dessas que vêm junto com dispositivos móveis: basta usar um clipe de papel para prender o microfone externo do fone à roupa do participante. Outra dica é envolver o microfone (ou o próprio dispositivo móvel) em um tecido ou em uma espuma para neutralizar os ruídos do ambiente.

Microfone de lapela com protetor contra o vento.

PROJETO: Mostra de documentários

Acompanhem as instruções a seguir. As Etapas I, II e III devem ser feitas pelos grupos, e as Etapas IV e V por toda a turma.

ETAPA I Planejamento da produção

Retomem a divisão de tarefas que fizeram na última seção. Os integrantes que assumiram o papel de **produtores** devem planejar todos os detalhes para evitar imprevistos durante as gravações. Façam uma checagem:

a. As entrevistas e as filmagens nas locações previstas foram agendadas? Obtivemos autorizações dos locais em que isso é necessário?
b. De quais equipamentos vamos precisar? Estão todos disponíveis e em boas condições de funcionamento?
c. Providenciamos termos de autorização para uso de imagem (há modelos na internet) para os entrevistados assinarem após a gravação? **Responsabilidade**

ETAPA II Produção

Nesta etapa, o **diretor** e os **operadores de câmera e som** assumem o protagonismo, orientando-se pelo roteiro e pelo *storyboard*. Lembrem-se de usar tudo o que aprenderam sobre planos, ângulos e composição das imagens. Além disso, tirem proveito dos movimentos da câmera – panorâmica, *travelling* ou plano-sequência – para obter os efeitos desejados.

Estudantes do Ensino Médio do Centro Educacional 310 (CED 310), da rede pública de Santa Maria (DF), que participaram do Projeto Vamos ao Cinema, um projeto de oficinas de audiovisual e educação para a Agenda 2030 (ODS).

120

Gramática e expressividade

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

Produção

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

Produção: Verbetes para o *wiki* da turma

Nesta seção, você e seus colegas vão incrementar o *wiki* da turma sobre o mundo do trabalho, incluindo novas categorias e verbetes relacionados às profissões. Reúnam-se em grupo e sigam estas instruções.

Contexto de produção

O quê: produção de verbetes.
Para quê: construir um *wiki* sobre profissões.
Para quem: comunidade escolar (ou público em geral, conforme definição prévia).
Onde: espaço virtual.

Planejar o *wiki*

1. Retomem o *wiki* criado na seção **Aprendendo com autonomia: Um *wiki* sobre o mundo do trabalho** e verifiquem os verbetes existentes.
2. Agora, vocês criarão verbetes para a categoria "Profissões". Decidam coletivamente em quais subcategorias ela se dividirá e o que cada uma delas conterá. Uma sugestão é seguir a divisão das economias emergentes que vocês conheceram na seção anterior (do cuidado, verde, digital e criativa) e acrescentar a subcategoria "Outras" para carreiras que não se encaixam nesses conjuntos.
3. Em seguida, organizem-se em grupos e distribuam as profissões entre os grupos, conforme os interesses de cada um. Cada grupo deve criar pelo menos três verbetes, de preferência para categorias distintas.
4. Definam um cronograma para que todos os grupos finalizem a quantidade de verbetes combinada. Durante a produção dos verbetes, não se esqueçam de que o trabalho deve ser colaborativo – todos no grupo responsabilizam-se por buscar informações, bem como escrever e editar o texto. **#cooperação**
5. Acompanhem, a seguir, algumas orientações específicas para o trabalho.

Observar modelo de verbete sobre "Profissões"

Acompanhem um exemplo de quais informações podem ser inseridas nos verbetes sobre "Profissões".

O nome da **ocupação** ou **profissão** compõe o título do verbete.

Desenho de animação

Uma **introdução** com um ou dois parágrafos oferece um panorama da profissão.

O curso de Desenho de Animação ou Cinema de Animação é uma graduação na área de Audiovisual que visa formar profissionais capazes de compreender os processos de criação, além de desenvolver e gerir projetos de animação. A graduação ainda aborda a produção de histórias em quadrinhos e animações para suportes audiovisuais em 2D e 3D.

Com foco essencialmente prático, o curso tem a finalidade de fornecer controle total sobre as diversas atividades envolvidas no desenvolvimento de imagens e animações digitais. A graduação pesquisa desde a criação de storyboards e ilustração digital, até a concepção, modelagem e animação de personagens, cobrindo também atividades de áudio.

[...]

Vocês podem inserir **imagens** que representem o cotidiano da profissão. Para o desenhista de animação, foi escolhida uma fotografia que mostra o uso da mesa digitalizadora, equipamento comum na profissão.



Exemplo de uso da mesa digitalizadora.

217

No tópico **O curso**, podem ser indicados os principais conteúdos e disciplinas da grade curricular, bem como as habilidades esperadas do egresso (concluinte do curso).

O curso

A Matriz Curricular do curso capacita o aluno para atuar no campo profissional aperfeiçoando competências artísticas e criativas nos processos de desenvolvimento de projetos. A metodologia aplicada durante os estudos passa pela compreensão da animação e suas técnicas, processos, linguagem, desenho, a história da animação e dos processos tecnológicos.

A grade conta com disciplinas como: Animação Digital, Criação de Personagem e Pós-produção, entre outros. Sendo assim, o egresso do curso será capaz de elaborar, criar, planejar e projetar um filme de animação. Os alunos também aprendem a criar e adaptar um roteiro de animação para ambientes analógicos e digitais.

Duração média

4 anos – 8 semestres

No tópico **Mercado de trabalho**, vocês podem inserir informações e exemplos sobre áreas em que o profissional pode atuar, bem como indicar se o mercado está crescendo ou diminuindo.

Mercado de trabalho

A computação gráfica está presente em quase todos os setores da economia. É possível perceber o uso desta tecnologia nas produções em cinemas, televisão, *videogames* e internet, por exemplo. Graças aos bons resultados de bilheteria alcançados por produções que usaram intensivamente o recurso da computação gráfica, o mercado está se ampliando rapidamente. No Brasil, há um grande número de profissionais em potencial que está atendendo a demanda de produtos do mercado interno e externo, o índice de desemprego é quase zero.

Observando o uso massivo desta tecnologia no exterior, é possível perceber que somente nos últimos anos as empresas brasileiras de propaganda receberam um enorme retorno que pode ser obtido em campanhas publicitárias com animações e imagens geradas por computador.

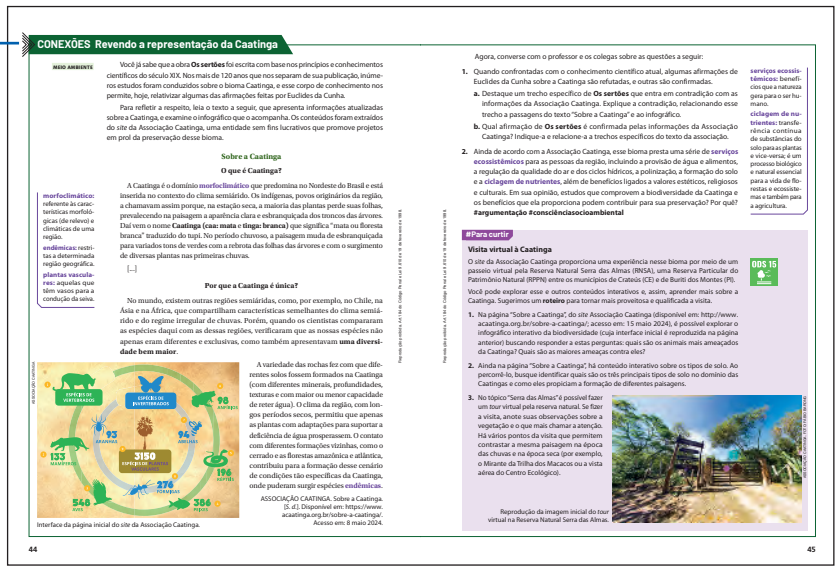
BATISTA, Rafael. Desenho de animação. **Supervestibular**, [201-]. Disponível em: https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/guia-de-profissoes/desenho-animacao.htm. Acesso em: 8 fev. 2024.

6. Lembrem-se de inserir *hyperlinks* em palavras-chave do texto, remetendo a conteúdos externos ou a outros verbetes.
7. Ao fim do prazo acordado, o comitê organizador do *wiki* (formado na seção **Aprendendo com autonomia**) deve analisar a produção da turma, verificando se os verbetes seguem o Livro de Estilo e se estão inseridos na subcategoria correta.
8. Após fazer os ajustes necessários, o comitê organizador, com o auxílio dos demais colegas, deve divulgar o *wiki* para a comunidade escolar e/ou para o público em geral, conforme a combinação inicial. Para tanto, é possível fazer cartazes, postagens nas redes sociais etc.
9. Revejam as categorias criadas na seção **Aprendendo com autonomia** e verifiquem o que falta. Continuem alimentando o *wiki* com informações relevantes, como modalidades de formação e de trabalho, legislação trabalhista etc.

218

Conexões

O objetivo dessa seção é ajudá-lo a desenvolver estratégias para ler textos de outras áreas com mais proficiência. Além de atividades de análise, você às vezes será convidado a realizar atividades práticas, como pesquisas e produções textuais.



CONEXÕES Revendo a representação da Caatinga

MEIO AMBIENTE

Você já sabe que a obra **Os sertões** foi escrita com base nos princípios e conhecimentos científicos do século XIX. Nos mais de 120 anos que nos separam de sua publicação, inúmeros estudos foram conduzidos sobre o bioma Caatinga, e esse corpo de conhecimento nos permite, hoje, relativizar algumas das afirmações feitas por Euclides da Cunha.

Para refletir a respeito, leia o texto a seguir, que apresenta informações atualizadas sobre a Caatinga, e examine o infográfico que o acompanha. Os conteúdos foram extraídos do site da Associação Caatinga, uma entidade sem fins lucrativos que promove projetos em prol da preservação desse bioma.

Sobre a Caatinga

O que é Caatinga?

A Caatinga é o domínio **morfoclimático** que predomina no Nordeste do Brasil e está inserida no contexto do clima semiárido. Os indígenas, povos originários da região, a chamavam assim porque, na estação seca, a maioria das plantas perde suas folhas, prevalecendo na paisagem a aparência clara e esbranquiçada dos troncos das árvores. Daí vem o nome **Caatinga (caa: mata e tinga: branca)** que significa "mata ou floresta branca" traduzido do tupi. No período chuvoso, a paisagem muda de esbranquiçada para variados tons de verdes com a rebrota das folhas das árvores e com o surgimento de diversas plantas nas primeiras chuvas.

[...]

morfoclimáticos: referente às características morfológicas (de relevo) e climáticas de uma região.
endêmicas: restritas a determinada região geográfica.
plantas vasculares: aquelas que têm vasos para a condução da seiva.

Por que a Caatinga é única?

No mundo, existem outras regiões semiáridas, como, por exemplo, no Chile, na Ásia e na África, que compartilham características semelhantes do clima semiárido e do regime irregular de chuvas. Porém, quando os cientistas compararam as espécies daqui com as dessas regiões, verificaram que as nossas espécies não apenas eram diferentes e exclusivas, como também apresentavam **uma diversidade bem maior**.

Interface da página inicial do site da Associação Caatinga.

A variedade das rochas fez com que diferentes solos fossem formados na Caatinga (com diferentes minerais, profundidades, texturas e com maior ou menor capacidade de reter água). O clima da região, com longos períodos secos, permitiu que apenas as plantas com adaptações para suportar a deficiência de água prosperassem. O contato com diferentes formações vizinhas, como o cerrado e as florestas amazônica e atlântica, contribuiu para a formação desse cenário de condições tão específicas da Caatinga, onde puderam surgir espécies **endêmicas**.

ASSOCIAÇÃO CAATINGA. Sobre a Caatinga. [*S. d.*]. Disponível em: https://www.acaatinga.org.br/sobre-a-caatinga/. Acesso em: 8 maio 2024.

Agora, converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir:

1. Quando confrontadas com o conhecimento científico atual, algumas afirmações de Euclides da Cunha sobre a Caatinga são refutadas, e outras são confirmadas.
   a. Destaque um trecho específico de **Os sertões** que entra em contradição com as informações da Associação Caatinga. Explique a contradição, relacionando esse trecho a passagens do texto "Sobre a Caatinga" e ao infográfico.
   b. Qual afirmação de **Os sertões** é confirmada pelas informações da Associação Caatinga? Indique-a e relacione-a a trechos específicos do texto da associação.
2. Ainda de acordo com a Associação Caatinga, esse bioma presta uma série de **serviços ecossistêmicos** para as pessoas da região, incluindo a provisão de água e alimentos, a regulação da qualidade do ar e dos ciclos hídricos, a polinização, a formação do solo e a **ciclagem de nutrientes**, além de benefícios ligados a valores estéticos, religiosos e culturais. Em sua opinião, estudos que comprovem a biodiversidade da Caatinga e os benefícios que ela proporciona podem contribuir para sua preservação? Por quê? **#argumentação #consciênciasocioambiental**

serviços ecossistêmicos: benefícios que a natureza gera para o ser humano.
ciclagem de nutrientes: transferência contínua de substâncias do solo para as plantas e vice-versa; é um processo biológico e natural essencial para a vida de flora e ecossistemas e também para a agricultura.

#Para curtir

Visita virtual à Caatinga

O site da Associação Caatinga proporciona uma experiência nesse bioma por meio de um passeio virtual pela Reserva Natural Serra das Almas (RNSA), uma Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) entre os municípios de Crateús (CE) e de Buriti dos Montes (PI).

ODS 15

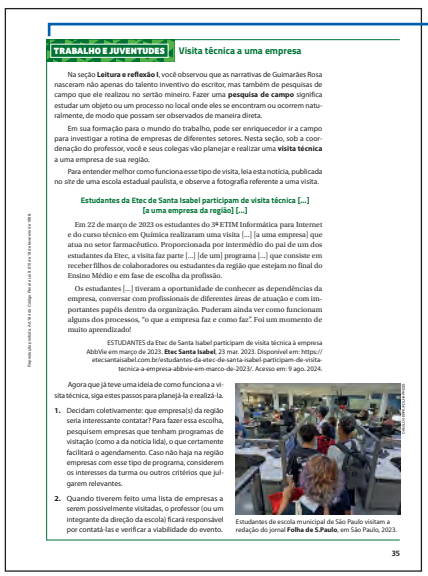
Você pode explorar esse e outros conteúdos interativos e, assim, aprender mais sobre a Caatinga. Sugerimos um **roteiro** para tornar mais proveitosa e qualificada a visita.

1. Na página "Sobre a Caatinga", do site Associação Caatinga (disponível em: http://www.acaatinga.org.br/sobre-a-caatinga/; acesso em: 15 maio 2024), é possível explorar o infográfico interativo da biodiversidade (cuja interface inicial é reproduzida na página anterior) buscando responder a estas perguntas: quais são os animais mais ameaçados da Caatinga? Quais são as maiores ameaças contra eles?
2. Ainda na página "Sobre a Caatinga", há conteúdo interativo sobre os tipos de solo. Ao percorrê-lo, busque identificar quais são os três principais tipos de solo no domínio das Caatingas e como eles propiciam a formação de diferentes paisagens.
3. No tópico "Serra das Almas" é possível fazer um tour virtual pela reserva natural. Se fizer a visita, anote suas observações sobre a vegetação e o que mais chamar a atenção. Há vários pontos da visita que permitem contrastar a mesma paisagem na época das chuvas e na época seca (por exemplo, o Mirante da Trilha dos Macacos ou a vista aérea do Centro Ecológico).

Reprodução da imagem inicial do tour virtual na Reserva Natural Serra das Almas.

Trabalho e juventudes

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



TRABALHO E JUVENTUDES Visita técnica a uma empresa

Na seção **Leitura e reflexão I**, você observou que as narrativas de Guimarães Rosa nasceram não apenas do talento inventivo do escritor, mas também de pesquisas de campo que ele realizou no sertão mineiro. Fazer uma **pesquisa de campo** significa estudar um objeto ou um processo no local onde eles se encontram ou ocorrem naturalmente, de modo que possam ser observados de maneira direta.

Em sua formação para o mundo do trabalho, pode ser enriquecedor ir a campo para investigar a rotina de empresas de diferentes setores. Nesta seção, sob a coordenação do professor, você e seus colegas vão planejar e realizar uma **visita técnica** a uma empresa de sua região.

Para entender melhor como funciona esse tipo de visita, leia esta notícia, publicada no site de uma escola estadual paulista, e observe a fotografia referente a uma visita.

Estudantes da Etec de Santa Isabel participam de visita técnica [...] [a uma empresa da região] [...]

Em 22 de março de 2023 os estudantes do 3º ETIM Informática para Internet e do curso técnico em Química realizaram uma visita [...] [a uma empresa] que atua no setor farmacêutico. Proporcionada por intermédio do pai de um dos estudantes da Etec, a visita faz parte [...] [de um] programa [...] que consiste em receber filhos de colaboradores ou estudantes da região que estejam no final do Ensino Médio e em fase de escolha da profissão.

Os estudantes [...] tiveram a oportunidade de conhecer as dependências da empresa, conversar com profissionais de diferentes áreas de atuação e com importantes papéis dentro da organização. Puderam ainda ver como funcionam alguns dos processos, "o que a empresa faz e como faz". Foi um momento de muito aprendizado!

ESTUDANTES da Etec de Santa Isabel participam de visita técnica à empresa Abbvie em março de 2023. **Etec Santa Isabel**, 23 mar. 2023. Disponível em: https://etecsantaisabel.com.br/estudantes-da-etec-de-santa-isabel-participam-de-visita-tecnica-a-empresa-abbvie-em-marco-de-2023/. Acesso em: 9 ago. 2024.

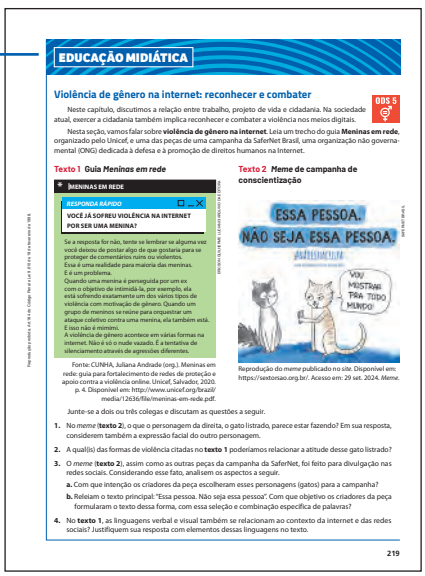
Agora que já teve uma ideia de como funciona a visita técnica, siga estes passos para planejá-la e realizá-la.

1. Decidam coletivamente: que empresa(s) da região seria interessante contatar? Para fazer essa escolha, pesquisem empresas que tenham programas de visitação (como a da notícia lida), o que certamente facilitará o agendamento. Caso não haja na região empresas com esse tipo de programa, considerem os interesses da turma ou outros critérios que julgarem relevantes.
2. Quando tiverem feito uma lista de empresas a serem possivelmente visitadas, o professor (ou um integrante da direção da escola) ficará responsável por contatá-las e verificar a viabilidade do evento.

Estudantes da escola municipal de São Paulo visitam a redação do jornal **Folha de S.Paulo**, em São Paulo, 2023.

Educação midiática

Essa seção discute fenômenos e fatos relacionados às mídias contemporâneas e às tecnologias digitais. Você participará de práticas que o ajudarão a compreender o impacto da tecnologia na vida das pessoas e, ao mesmo tempo, aprender a usar as ferramentas digitais com ética e responsabilidade.



EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Violência de gênero na internet: reconhecer e combater

ODS 5

Neste capítulo, discutimos a relação entre trabalho, projeto de vida e cidadania. Na sociedade atual, exercer a cidadania também implica reconhecer e combater a violência nos meios digitais.

Nesta seção, vamos falar sobre **violência de gênero na internet**. Leia um trecho do guia **Meninas em rede**, organizado pelo Unicef, e uma das peças de uma campanha da SaferNet Brasil, uma organização não governamental (ONG) dedicada à defesa e à promoção de direitos humanos na Internet.

Texto 1 Guia *Meninas em rede*

MENINAS EM REDE

RESPONDA RÁPIDO

VOCÊ JÁ SOFREU VIOLÊNCIA NA INTERNET POR SER UMA MENINA?

Se a resposta for não, tente se lembrar se alguma vez você deixou de postar algo de que gostaria para se proteger de comentários ruins ou violentos. Essa é uma realidade para maioria das meninas. É e um problema.
Quando uma menina é perseguida por um ex com o objetivo de intimidá-la, por exemplo, ela está sofrendo exatamente um dos vários tipos de violência com motivação de gênero. Quando um grupo de meninos se reúne para organizar um ataque coletivo contra uma menina, ela também está. E isso não é mimimi.
A violência de gênero acontece em várias formas na internet. Não é só o nude vazado. É a tentativa de silenciamento através de agressões diferentes.

Fonte: CUNHA, Juliana Andrade (org.). Meninas em rede: guia para fortalecimento de redes de proteção e apoio contra a violência online. Unicef, Salvador, 2020. p. 4. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/media/12636/file/meninas-em-rede.pdf.

Texto 2 Meme de campanha de conscientização

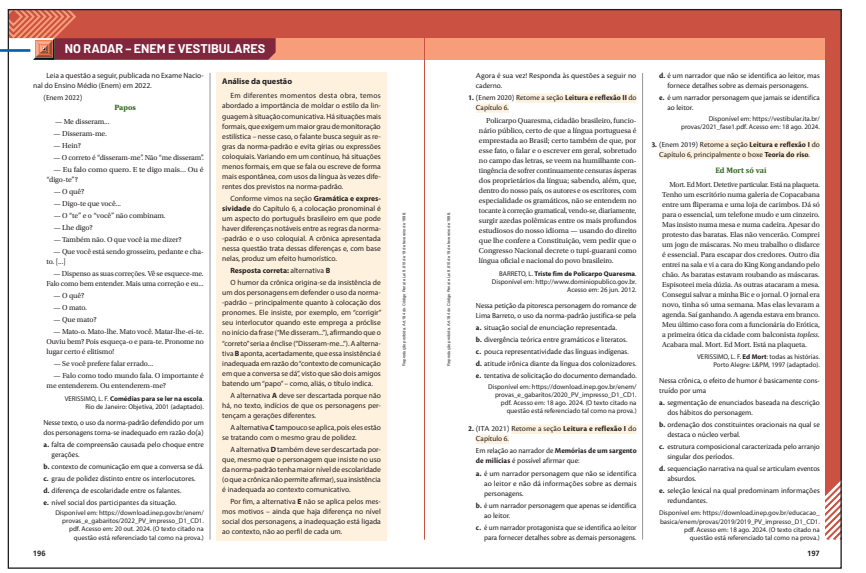
Reprodução do *meme* publicado no site. Disponível em: https://vaotonao.org.br/. Acesso em: 29 set. 2024. *Meme*.

Junte-se a dois ou três colegas e discutam as questões a seguir.

1. No *meme* (**texto 2**), o que o personagem da direita, o gato listrado, parece estar fazendo? Em sua resposta, considerem também a expressão facial do outro personagem.
2. A qual(is) das formas de violência citadas no **texto 1** poderíamos relacionar a atitude desse gato listrado?
3. O *meme* (**texto 2**), assim como as outras peças da campanha da SaferNet, foi feito para divulgação nas redes sociais. Considerando esse fato, analisem os aspectos a seguir.
   a. Com que intenção os criadores da peça escolheram esses personagens (gatos) para a campanha?
   b. Releiam o texto principal: "Essa pessoa. Não seja essa pessoa". Com que objetivo os criadores da peça formularam o texto dessa forma, com essa seleção e combinação específica de palavras?
4. No **texto 1**, as linguagens verbal e visual também se relacionam ao contexto da Internet e das redes sociais? Justifiquem sua resposta com elementos dessas linguagens no texto.

No radar

Essa seção ajuda você a se preparar para avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os vestibulares. As questões trazem a indicação da parte da unidade que você pode retomar, caso queira revisar os conhecimentos ou aprofundar-se em algum tópico.



NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES

Leia a questão a seguir, publicada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2022.

(Enem 2022)

Papos

— Me disseram...
— Disseram-me.
— Hein?
— O correto é "disseram-me". Não "me disseram".
— Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é "digo-te"?
— O quê?
— Digo-te que você...
— O "te" e o "você" não combinam.
— Lhe digo?
— Também não. O que você ia me dizer?
— Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. [...]
— Dispenso as suas correções. Vê-se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
— O quê?
— O mato.
— Que mato?
— Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem? Pois esqueça-o e para-te. Pronome no lugar certo é ehtisno!
— Se você prefere falar errado...
— Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?

VERISSIMO, L. F. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 (adaptado).

Nesse texto, o uso da norma-padrão defendido por um dos personagens torna-se inadequado em razão do(a)
a. falta de compreensão causada pelo choque entre gerações.
b. contexto de comunicação em que a conversa se dá.
c. grau de polidez distinto entre os interlocutores.
d. diferença de escolaridade entre os falantes.
e. nível social dos participantes da situação.

Disponível em: https://downloadinep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 20 out. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

Análise da questão

Em diferentes momentos desta obra, temos abordado a importância de moldar o estilo da linguagem à situação comunicativa. Há situações mais formais, que exigem um maior grau de monitoração estilística – nesse caso, o falante busca seguir as regras da norma-padrão e evita gírias ou expressões coloquiais. Variando em um contínuo, há situações menos formais, em que se fala ou escreve de forma mais espontânea, com usos da língua às vezes diferentes dos previstos na norma-padrão.

Conforme vimos na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 6, a colocação pronominal é um aspecto do português brasileiro em que pode haver diferenças notáveis entre as regras da norma-padrão e o uso coloquial. A crônica apresentada nessa questão trata dessas diferenças e, com base nelas, produz um efeito humorístico.

Resposta correta: alternativa **B**

O humor da crônica origina-se da insistência de um dos personagens em defender o uso da norma-padrão – principalmente quanto à colocação dos pronomes. Ele insiste, por exemplo, em "corrigir" seu interlocutor quando este emprega a próclise no início da frase ("Me disseram..."), afirmando que o "correto" seria a ênclise ("Disseram-me..."). A alternativa **B** aponta, acertadamente, que essa insistência é inadequada em razão do "contexto de comunicação em que a conversa se dá", visto que são dois amigos batendo um "papo" – como, aliás, o título indica.

A alternativa **A** deve ser descartada porque não há, no texto, indícios de que os personagens pertençam a gerações diferentes.

A alternativa **C** tampouco se aplica, pois eles estão se tratando com o mesmo grau de polidez.

A alternativa **D** também deve ser descartada porque, mesmo que o personagem que insiste no uso da norma-padrão tenha maior nível de escolaridade (o que a crônica não permite afirmar), sua insistência é inadequada ao contexto comunicativo.

Por fim, a alternativa **E** não se aplica pelos mesmos motivos – ainda que haja diferença no nível social dos personagens, a inadequação está ligada ao contexto, não ao perfil de cada um.

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

1. (Enem 2020) Retome a seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 6.

Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil, certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se veem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua; sabendo, além, que, dentro do nosso país, os autores e os escritores, com especialidade os gramáticos, não se entendem no tocante à correção gramatical, vendo-se, diariamente, surgir azedas polêmicas entre os mais profundos estudiosos do nosso idioma — usando do direito que lhe confere a Constituição, veio pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi-guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro.

BARRETO, L. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 26 jun. 2012.

Nessa petição da pitoresca personagem do romance de Lima Barreto, o uso da norma-padrão justifica-se pela
a. situação social de enunciação representada.
b. divergência teórica entre gramáticos e literatos.
c. pouca representatividade das línguas indígenas.
d. atitude irônica diante da língua dos colonizadores.
e. tentativa de solicitação do documento demandado.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

2. (ITA 2021) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do Capítulo 6.

Em relação ao narrador de **Memórias de um sargento de milícias** é possível afirmar que:
a. é um narrador personagem que não se identifica ao leitor e não dá informações sobre as demais personagens.
b. é um narrador personagem que apenas se identifica ao leitor.
c. é um narrador protagonista que se identifica ao leitor para fornecer detalhes sobre as demais personagens.
d. é um narrador que não se identifica ao leitor, mas fornece detalhes sobre as demais personagens.
e. é um narrador personagem que jamais se identifica ao leitor.

Disponível em: https://vestibularita.br/provas/2021_fase1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

3. (Enem 2019) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do Capítulo 6, principalmente o boxe **Teoria do riso**.

Ed Mort só vai

Mort. Ed Mort. Detetive particular. Está na plaqueta. Tenho um escritório numa galeria de Copacabana entre um fliperama e uma loja de carimbos. Dá só para o essencial, um telefone mudo e um cinzeiro. Mas insisto numa mesa e numa cadeira. Apesar do protesto das baratas. Elas não vencerão. Comprei um jogo de máscaras. No meu trabalho o disfarce é essencial. Para escapar dos credores. Outro dia entrei na sala e vi a cara do King Kong andando pelo chão. As baratas estavam roubando as máscaras. Espistorei meia dúzia. As outras atacaram a mesa. Consegui salvar a minha Bic e o jornal. O jornal era novo, tinha só uma semana. Mas elas levaram a agenda. Sai ganhando. A agenda estava em branco. Meu último caso fora com a funcionária do Erótica, a primeira dita da cidade com balconista *topless*. Acabara mal. Mort. Ed Mort. Está na plaqueta.

VERISSIMO, L. F. **Ed Mort**: todas as histórias. Porto Alegre: L&PM, 1997 (adaptado).

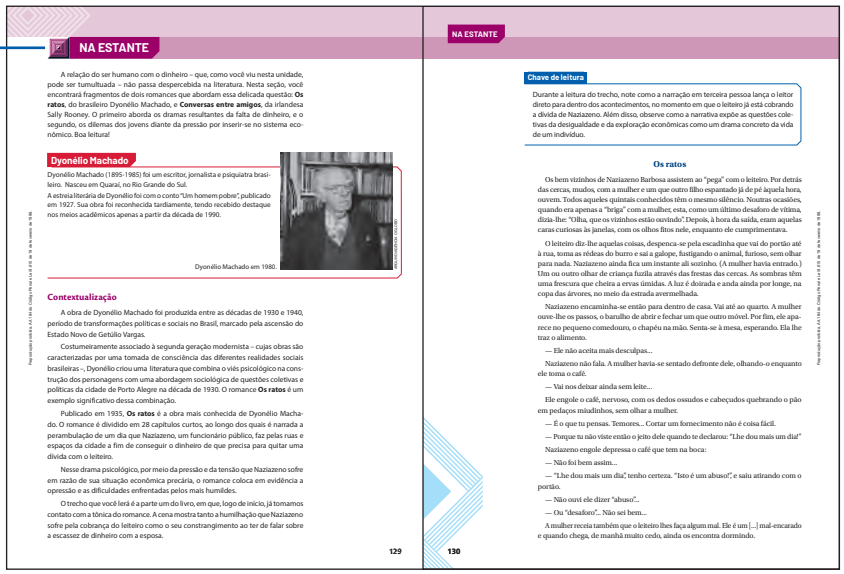
Nessa crônica, o efeito de humor é basicamente construído por uma
a. segmentação de enunciados baseada na descrição dos hábitos do personagem.
b. ordenação dos constituintes oracionais na qual se destaca o núcleo verbal.
c. estrutura composicional caracterizada pelo arranjo singular dos períodos.
d. sequenciação narrativa na qual se articulam eventos absurdos.
e. seleção lexical na qual predominam informações redundantes.

Disponível em: https://downloadinep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/2019_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

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

Na estante

Já ouviu falar na expressão "ler por prazer"? Essa seção pretende proporcionar a você a experiência de ler textos literários no seu ritmo, segundo suas preferências. Presente no final de cada unidade, oferece muitas opções de autores, gêneros e estilos diversos para você explorar e descobrir do que mais gosta quando o assunto é literatura.



NA ESTANTE

A relação do ser humano com o dinheiro – que, como você viu nesta unidade, pode ser tumultuada – não passa despercebida na literatura. Nesta seção, você encontrará fragmentos de dois romances que abordam essa delicada questão: **Os ratos**, do brasileiro Dyonélio Machado, e **Conversas entre amigos**, da irlandesa Sally Rooney. O primeiro aborda os dramas resultantes da falta de dinheiro, e o segundo, os dilemas dos jovens diante da pressão por inserir-se no sistema econômico. Boa leitura!

Dyonélio Machado

Dyonélio Machado (1895-1985) foi um escritor, jornalista e psiquiatra brasileiro. Nasceu em Quaraí, no Rio Grande do Sul.
A estreia literária de Dyonélio foi com o conto "Um homem pobre", publicado em 1927. Sua obra foi reconhecida tardiamente, tendo recebido destaque nos meios acadêmicos apenas a partir da década de 1990.

Dyonélio Machado em 1986.

Contextualização

A obra de Dyonélio Machado foi produzida entre as décadas de 1930 e 1940, período de transformações políticas e sociais no Brasil, marcado pela ascensão do Estado Novo de Getúlio Vargas.

Costumeiramente associado à segunda geração modernista – cujas obras são caracterizadas por uma tomada de consciência das diferentes realidades sociais brasileiras –, Dyonélio criou uma literatura que combina o viés psicológico na construção dos personagens com uma abordagem sociológica de questões coletivas e políticas da cidade de Porto Alegre na década de 1930. O romance **Os ratos** é um exemplo significativo dessa combinação.

Publicado em 1935, **Os ratos** é a obra mais conhecida de Dyonélio Machado. O romance é dividido em 28 capítulos curtos, ao longo dos quais é narrada a perambulação de um dia que Naziazeno, um funcionário público, faz pelas ruas e espaços da cidade a fim de conseguir o dinheiro de que precisa para quitar uma dívida com o leiteiro.

Nesse drama psicológico, por meio da pressão e da tensão que Naziazeno sofre em razão de sua situação econômica precária, o romance coloca em evidência a opressão e as dificuldades enfrentadas pelos mais humildes.

O trecho que você lerá é a parte um do livro, em que, logo de início, já tomamos contato com a tônica do romance. A cena mostra tanto a humilhação que Naziazeno sofre pela cobrança do leiteiro como o seu constrangimento ao ter de falar sobre a escassez de dinheiro com a esposa.

129

NA ESTANTE

Chave de leitura

Durante a leitura do trecho, note como a narração em terceira pessoa lança o leitor direto para dentro dos acontecimentos, no momento em que o leiteiro já está cobrando a dívida de Naziazeno. Além disso, observe como a narrativa expõe as questões coletivas da desigualdade e da exploração econômicas como um drama concreto da vida de um indivíduo.

Os ratos

Os bem vizinhos de Naziazeno Barbosa assistem ao "pega" com o leiteiro. Por detrás das cercas, mudos, com a mulher e um que outro filho espantado já de pé àquela hora, ouvem. Todos aqueles quintais conhecidos têm o mesmo silêncio. Noutras ocasiões, quando era apenas a "briga" com a mulher, esta, como um último desafogo de vítima, dizia-lhe: "Olha, que os vizinhos estão ouvindo". Depois, à hora da saída, eram aquelas caras curiosas às janelas, com os olhos fitos nele, enquanto ele cumprimentava.

O leiteiro diz-lhe aquelas coisas, despenca-se pela escadinha que vai do portão até à rua, toma as rédeas do burro e sai a galope, fustigando o animal, furioso, sem olhar para nada. Naziazeno ainda fica um instante ali sozinho. (A mulher havia entrado.) Um ou outro olhar de criança fuzila através das frestas das cercas. As sombras têm uma frescura que cheira a ervas úmidas. A luz é doirada e anda ainda por longe, na copa das árvores, no meio da estrada avermelhada.

Naziazeno encaminha-se então para dentro de casa. Vai até ao quarto. A mulher ouve-lhe os passos, o barulho de abrir e fechar um que outro móvel. Por fim, ele aparece no pequeno comedouro, o chapéu na mão. Senta-se à mesa, esperando. Ela lhe traz o almoço.

— Ele não aceita mais desculpas...

Naziazeno não fala. A mulher havia-se sentado defronte dele, olhando-o enquanto ele toma o café.

— Vai nos deixar ainda sem leite...

Ele engole o café, nervoso, com os dedos ossudos e cabeçudos quebrando o pão em pedaços miúdinhos, sem olhar a mulher.

— É o que tu pensas. Temores... Cortar um fornecimento não é coisa fácil.

— Porque tu não viste então o jeito dele quando te declarou: "Lhe dou mais um dia"

Naziazeno engole depressa o café que tem na boca:

— Não foi bem assim...

— "Lhe dou mais um dia", tenho certeza. "Isto é um abuso!", e saiu atirando com o portão.

— Não ouvi ele dizer "abuso!"...

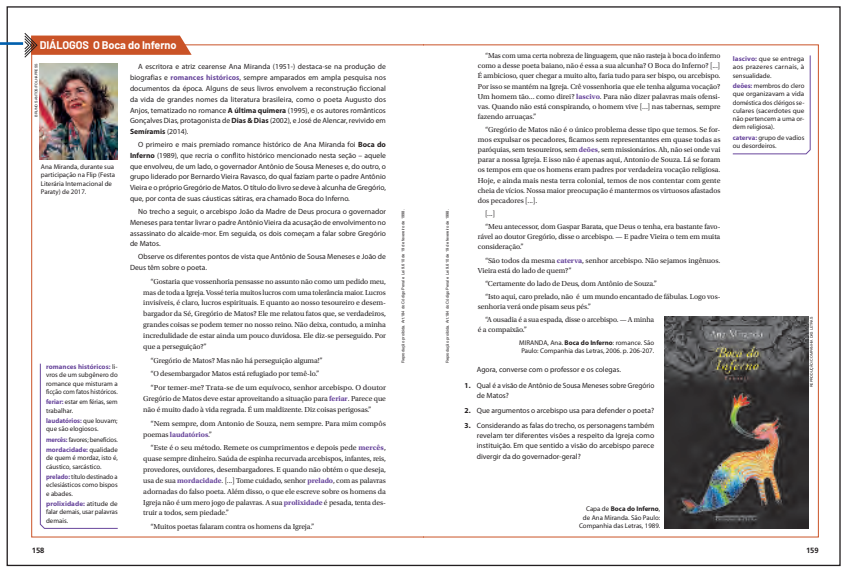
— Ou "desaforo"... Não sei bem...

A mulher receia também que o leiteiro lhes faça algum mal. Ele é um [...] mal-encarado e quando chega, de manhã muito cedo, ainda os encontra dormindo.

130

Diálogos

Esse boxe apresenta poemas, pinturas, fotografias, práticas corporais e outras produções diversas que mantêm um diálogo intertextual com o texto ou tema que você está analisando.



DIÁLOGOS O Boca do Inferno

Ana Miranda, durante sua participação na Flip (Festa Literária Internacional de Paraty) de 2017.

A escritora e atriz cearense Ana Miranda (1951-) destaca-se na produção de biografias e **romances históricos**, sempre amparados em ampla pesquisa nos documentos da época. Alguns de seus livros envolvem a reconstrução ficcional da vida de grandes nomes da literatura brasileira, como o poeta Augusto dos Anjos, tematizado no romance **A última quimera** (1995), e os autores românticos Gonçalves Dias, protagonista de **Dias & Dias** (2002), e José de Alencar, revivido em **Semiramis** (2014).

O primeiro e mais premiado romance histórico de Ana Miranda foi **Boca do Inferno** (1989), que recria o conflito histórico mencionado nesta seção – aquele que envolveu, de um lado, o governador Antônio de Sousa Meneses e, do outro, o grupo liderado por Bernardo Vieira Ravasco, do qual faziam parte o padre Antônio Vieira e o próprio Gregório de Matos. O título do livro se deve à alcunha de Gregório, que, por conta de suas clausticas sátiras, era chamado Boca do Inferno.

No trecho a seguir, o arcebispo João da Madre de Deus procura o governador Meneses para tentar livrar o padre Antônio Vieira da acusação de envolvimento no assassinato do alcaide-mor. Em seguida, os dois começam a falar sobre Gregório de Matos.

Observe os diferentes pontos de vista que Antônio de Sousa Meneses e João de Deus têm sobre o poeta.

"Gostaria que vossenhoria pensasse no assunto não como um pedido meu, mas de toda a Igreja. Vossê teria muitos lucros com uma tolerância maior. Lucros invisíveis, é claro, lucros espirituais. E quanto ao nosso tesoureiro e desembargador da Sé, Gregório de Matos? Ele me relatou fatos que, se verdadeiros, grandes coisas se podem temer no nosso reino. Não deixa, contudo, a minha incredulidade de estar ainda um pouco duvidosa. Ele diz-se perseguido. Por que a perseguição?"

"Gregório de Matos? Mas não há perseguição alguma!"

"O desembargador Matos está refugiado por temê-lo."

"Por temer-me? Trata-se de um equívoco, senhor arcebispo. O doutor Gregório de Matos deve estar aproveitando a situação para **ferias**. Parece que não é muito dado à vida regrada. É um maldizente. Diz coisas perigosas."

"Nem sempre, dom Antonio de Souza, nem sempre. Para mim compôs poemas **laudatórios**."

"Este é o seu método. Remete os cumprimentos e depois pede **mercês**, quase sempre dinheiro. Saída de espinha recurvada arcebispos, infantes, reis, provedores, ouvidores, desembargadores. E quando não obtém o que deseja, usa de sua **mordacidade**. [...] Tome cuidado, senhor **prelado**, com as palavras adornadas do falso poeta. Além disso, o que ele escreve sobre os homens da Igreja não é um mero jogo de palavras. A sua **prolixidade** é pesada, tenta destruir a todos, sem piedade."

"Muitos poetas falaram contra os homens da Igreja."

"Mas com uma certa nobreza de linguagem, que não rasteja à boca do inferno como a desse poeta baiano, não é essa a sua alcunha? O Boca do Inferno? [...] É ambicioso, quer chegar a muito alto, faria tudo para ser bispo, ou arcebispo. Por isso se mantém na Igreja. Crê vossenhoria que ele tenha alguma vocação? Um homem tão... como direi? **lascivo**. Para não dizer palavras mais ofensivas. Quando não está conspirando, o homem vive [...] nas tabernas, sempre fazendo arruaças."

"Gregório de Matos não é o único problema desse tipo que temos. Se formos expulsar os pecadores, ficamos sem representantes em quase todas as paróquias, sem tesoureiros, sem **deões**, sem missionários. Ah, não sei onde vai parar a nossa Igreja. E isso não é apenas aqui, Antonio de Souza. Lá se foram os tempos em que os homens eram padres por verdadeira vocação religiosa. Hoje, e ainda mais nesta terra colonial, temos de nos contentar com gente cheia de vícios. Nossa maior preocupação é mantermos os virtuosos afastados dos pecadores [...].

[...]

"Meu antecessor, dom Gaspar Barata, que Deus o tenha, era bastante favorável ao doutor Gregório, disse o arcebispo. — E padre Vieira o tem em muita consideração."

"São todos da mesma **caterva**, senhor arcebispo. Não sejamos ingênuos. Vieira está do lado de quem?"

"Certamente do lado de Deus, dom Antônio de Souza."

"Isto aqui, caro prelado, não é um mundo encantado de fábulas. Logo vossenhoria verá onde pisam seus pés."

"A ousadia é a sua espada, disse o arcebispo. — A minha é a compaixão."

MIRANDA, Ana. **Boca do Inferno**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 208-207.

romances históricos: livros de um subgênero do romance que misturam a ficção com fatos históricos.
ferias: estar em férias, sem trabalhar.
laudatórios: que louvam; que são elogiosos.
mercês: favores; benefícios.
mordacidade: qualidade de quem é mordaz, isto é, cáustico, sarcástico.
prelado: título destinado a eclesiásticos como bispos e abades.
prolixidade: atitude de falar demais, usar palavras demais.

lascivo: que se entrega aos prazeres carnais, à sensualidade.
deões: membros do clero que organizavam a vida doméstica dos clérigos seculares (sacerdotes que não pertencem a uma ordem religiosa).
caterva: grupo de vadios ou desordeiros.

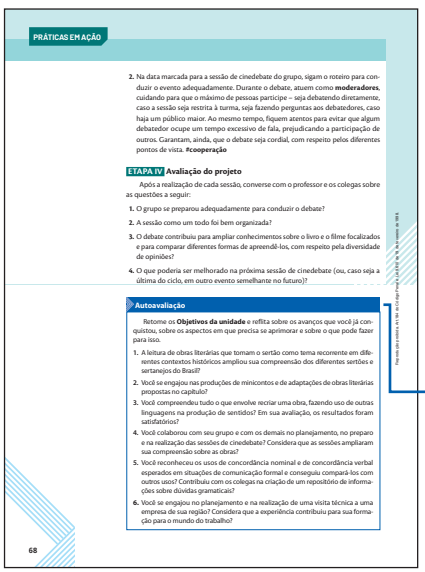
Agora, converse com o professor e os colegas.

1. Qual é a visão de Antônio de Sousa Meneses sobre Gregório de Matos?
2. Que argumentos o arcebispo usa para defender o poeta?
3. Considerando as falas do trecho, os personagens também revelam ter diferentes visões a respeito da Igreja como instituição. Em que sentido a visão do arcebispo parece divergir da do governador-geral?

Capa do **Boca do Inferno**, de Ana Miranda. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

158

159



PRÁTICAS EM AÇÃO

2. Na data marcada para a sessão de cinedebate do grupo, sigam o roteiro para conduzir o evento adequadamente. Durante o debate, atuem como **moderadores**, cuidando para que o máximo de pessoas participe – seja debatendo diretamente, caso a sessão seja restrita à turma, seja fazendo perguntas aos debatedores, caso haja um público maior. Ao mesmo tempo, fiquem atentos para evitar que algum debatedor ocupe um tempo excessivo de fala, prejudicando a participação de outros. Garantam, ainda, que o debate seja cordial, com respeito pelos diferentes pontos de vista. **#cooperação**

ETAPA IV **Avaliação do projeto**

Após a realização de cada sessão, converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir:

1. O grupo se preparou adequadamente para conduzir o debate?
2. A sessão como um todo foi bem organizada?
3. O debate contribuiu para ampliar conhecimentos sobre o livro e o filme focalizados e para comparar diferentes formas de apreendê-los, com respeito pela diversidade de opiniões?
4. O que poderia ser melhorado na próxima sessão de cinedebate (ou, caso seja a última do ciclo, em outro evento semelhante no futuro)?

Autoavaliação

Retome os **Objetivos da unidade** e reflita sobre os avanços que você já conquistou, sobre os aspectos em que precisa se aprimorar e sobre o que pode fazer para isso.

1. A leitura de obras literárias que tomam o sertão como tema recorrente em diferentes contextos históricos ampliou sua compreensão dos diferentes sertões e sertanejos do Brasil?
2. Você se engajou nas produções de minicontos e de adaptações de obras literárias propostas no capítulo?
3. Você compreendeu tudo o que envolve recriar uma obra, fazendo uso de outras linguagens na produção de sentidos? Em sua avaliação, os resultados foram satisfatórios?
4. Você colaborou com seu grupo e com os demais no planejamento, no preparo e na realização das sessões de cinedebate? Considera que as sessões ampliaram sua compreensão sobre as obras?
5. Você reconheceu os usos de concordância nominal e de concordância verbal esperados em situações de comunicação formal e conseguiu compará-los com outros usos? Contribuiu com os colegas na criação de um repositório de informações sobre dúvidas gramaticais?
6. Você se engajou no planejamento e na realização de uma visita técnica a uma empresa de sua região? Considera que a experiência contribuiu para sua formação para o mundo do trabalho?

68

Autoavaliação ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Esse boxe, que aparece no final de cada unidade, vai ajudá-lo a refletir sobre seu desempenho em relação aos objetivos propostos. Você terá a oportunidade de avaliar quais metas já atingiu, o que ainda precisa desenvolver e quais ações pode tomar para isso.

Ícones utilizados

Temas Contemporâneos Transversais

Estes ícones sinalizam que o assunto abordado está relacionado a um tema contemporâneo relevante para a sua formação como cidadão.

MEIO AMBIENTE · ECONOMIA · SAÚDE · CIDADANIA E CIVISMO · MULTICULTURALISMO · CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Objetos Educacionais Digitais

Estes ícones sinalizam a disponibilidade de recursos digitais que vão enriquecer a sua aprendizagem sobre os temas estudados.

OBJETO DIGITAL Infográfico: Eduardo Coutinho documentarista

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

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Vamos conhecer os **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**?

Em 2015, na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, nos Estados Unidos, foi assinada a **Agenda 2030**, que estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que visam orientar metas globais a serem alcançadas até 2030, com a finalidade de enfrentar os desafios ambientais, políticos e econômicos do presente e assegurar dignidade a todas as pessoas.

Os 193 Estados-membros da ONU, incluindo o Brasil, comprometeram-se a implementar esse plano de ação global em colaboração com governos, empresas, instituições e sociedade civil. O monitoramento e a avaliação dessas ações exigem cooperação e engajamento de todos os setores da sociedade.



ODS 1

ERRADICAÇÃO DA POBREZA

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



ODS 2

FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL

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



ODS 3

SAÚDE E BEM-ESTAR

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



ODS 4

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

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



ODS 5

IGUALDADE DE GÊNERO

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



ODS 6

ÁGUA POTÁVEL E SANEAMENTO

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



ODS 7

ENERGIA LIMPA E ACESSÍVEL

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



ODS 8

TRABALHO DECENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO

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

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

RELEITURA DOS ÍCONES DA ONU POR VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE



ODS 9

INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA

Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e incentivar a inovação.



ODS 10

REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países.



ODS 11

CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

Tornar as cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis.



ODS 12

CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS

Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis.



ODS 13

AÇÃO CONTRA A MUDANÇA GLOBAL DO CLIMA

Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos.



ODS 14

VIDA NA ÁGUA

Conservar e usar de forma responsável os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.



ODS 15

VIDA TERRESTRE

Proteger e restaurar ecossistemas terrestres, gerenciar florestas, combater a desertificação, reverter a degradação do solo e preservar a biodiversidade.



ODS 16

PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES EFICAZES

Fomentar sociedades pacíficas e inclusivas, garantir o acesso à justiça e construir instituições eficazes e responsáveis em todos os níveis.



ODS 17

PARCERIAS E MEIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 22 set. 2024.

Neste livro, indicaremos os ODS sempre que houver propostas, temas ou conceitos que possam ser conectados a eles.

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

RELEITURA DOS ÍCONES DA ONU POR VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE

SUMÁRIO

Unidade 1 **NAS TRAMAS DO NARRAR** 16

CAPÍTULO 1 **O sertão e o sertanejo de Guimarães Rosa** 18

Leitura e reflexão I: ***Campo geral*** **– o sertão pelo olhar de um menino** 18

Texto: Fragmento de **Campo geral**, João Guimarães Rosa 20

Aprendendo com autonomia: **Leituras inspiradas nos jovens Miguilins** 24

O que será preciso fazer individualmente? 25

O que será preciso fazer coletivamente? 25

O que será preciso fazer em grupos? 26

Sugestões para tornar a leitura em voz alta mais expressiva 26

Leituras expressivas pelos grupos e roda de conversa 27

Leitura e reflexão II: ***Grande sertão: veredas***, **a obra-prima de Rosa** 28

Texto: Fragmento de **Grande sertão: veredas**, João Guimarães Rosa 28

DIÁLOGOS **Os indígenas do sertão** 30

Produção: **Miniconto** 31

Ler e analisar minicontos 31

Ampliar repertório de minicontos 33

Planejar o miniconto 33

Produzir o miniconto 34

Compartilhar a produção da turma 34

TRABALHO E JUVENTUDES **Visita técnica a uma empresa** 35

CAPÍTULO 2 **Outros sertões e sertanejos** 37

Leitura e reflexão I: **O sertão e o sertanejo de Euclides da Cunha** 37

Fragmentos de **Os sertões**, Euclides da Cunha 38

Texto 1: Parte 1 A terra: trecho do Capítulo IV 38

As caatingas 38

Texto 2: Parte 2 O homem: trecho do Capítulo III 40

O sertanejo 40

DIÁLOGOS **Canudos em cordel** 42

A história fará sua homenagem à figura de Antônio Conselheiro, Ivanildo Vilanova 42

CONEXÕES **Revendo a representação da Caatinga** 44

Sobre a Caatinga 44

Gramática e expressividade: **Concordância** 46

Concordância nominal 46

Concordância verbal 48

Casos especiais de concordância verbal 49

Silepse ou concordância ideológica 50

Concordância e variação linguística 51

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

Dando continuidade ao repositório de informações da turma 53
Divulgando conhecimentos sobre concordância 54
Leitura e reflexão II: O sertão de Graciliano na literatura e no cinema 56
Texto 1: Fragmento de **Vidas secas**, Graciliano Ramos 57
Mudança 57
Texto 2: Graciliano Ramos e o cinema 58
DIÁLOGOS O sertão de João Cabral de Melo Neto em diferentes mídias e linguagens 61
Fragmento da HQ de **Morte e vida severina**, Miguel Falcão 61
Fragmento de **Morte e vida severina**, João Cabral de Melo Neto 62
Produção: Releitura do sertão em diferentes mídias 64
Planejar e produzir a adaptação 64
Compartilhar a produção da turma 64
PRÁTICAS EM AÇÃO Cinema e literatura na escola 65
Projeto: Sessões de cinedebate 65
Autoavaliação 68
NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES 69
NA ESTANTE 72
Ruth Guimarães, **Água funda** 72
Itamar Vieira Junior, **Torto arado** 75

Unidade 2 EU E MINHA GRANA 78

CAPÍTULO 3 Primeiras ideias para um documentário 80
Leitura e reflexão I: Educação financeira – o que é isso? 80
Texto: Reportagem sobre a pesquisa "A relação do brasileiro com o dinheiro" 80
Como é a relação do brasileiro com dinheiro? Nova pesquisa traz dados, *insights* e perfis de comportamento, Mônica Carvalho 80
Aprendendo com autonomia: Uma autoanálise de sua relação com o dinheiro 83
O que você já sabe? 83
CONEXÕES Educação financeira e matemática 85
Texto 1: Wanessa Camargo revela hábito de parcelar tudo no cartão de crédito: afinal, isso é bom ou ruim? 85
Texto 2: Entenda os juros 86
Leitura e reflexão II: Um mergulho nos documentários 89
Texto 1: Fragmentos do livro **Introdução ao documentário** 89
Como os documentários representam o mundo, Bill Nichols 89
Texto 2: Modos do documentário, segundo Bill Bichols 92
Produção: *Storyline* e argumento 95
Conhecer a *storyline* e o argumento 95
Pesquisar informações 96
Escrever e revisar a *storyline* e o argumento 97

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

CAPÍTULO 4 **A linguagem cinematográfica** 98
Leitura e reflexão I: **Composição e sequenciação das imagens no documentário** 98
Texto: Glossário cinematográfico 98
Glossário, Sérgio Vaz 98
Aprendendo com autonomia: **Análise de recursos sonoros e imagéticos em documentários** 102
Som, Sérgio Puccini 102
Gramática e expressividade: **Regência e crase** 104
Regência 104
Regência nominal 105
Regência verbal 105
Regência e variação linguística 107
Crase 111
Quando empregar o acento indicativo de crase 113
Quando não empregar o acento indicativo de crase 114
Finalização do repositório de informações da turma 114
Leitura e reflexão II: **Roteiros de documentários** 115
Texto: Roteiros dos documentários **Se fosse ontem, eu lembrava** e **Ñañike** 116
Produção: **Roteiro e *storyboard*** 118
Preparar um esboço do roteiro 118
Escrever o roteiro e criar o *storyboard* 118
Revisar o roteiro e o *storyboard* 119
PRÁTICAS EM AÇÃO **Educação financeira na tela** 120
Projeto: Mostra de documentários 120
Autoavaliação 122
EDUCAÇÃO MIDIÁTICA **Videominutos sobre golpes financeiros** 123
Texto 1: Não caia nessa: golpe do falso pagamento é mais comum em compra *on-line* 123
Texto 2: *Site* que oferece "peneira" em nome da Federação de Futebol é falso 123
Texto 3: Drauzio Varella vendendo colágeno? Como *deep fakes* estão sendo usados para golpes 124
NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES 127
NA ESTANTE 129
Dyonélio Machado, **Os ratos** 129
Sally Rooney, **Conversas entre amigos** 132

Unidade 3 **O RISO E O PENSAMENTO CRÍTICO** 134

CAPÍTULO 5 **Para rir e refletir** 136
Leitura e reflexão I: **O auto através dos tempos** 136
Texto 1: Fragmento do **Auto da barca do Inferno**, Gil Vicente 136
Texto 2: Fragmento do **Auto da Compadecida**, Ariano Suassuna 141
Aprendendo com autonomia: **Pesquisa em acervo digital e reconto de narrativas** 147
DIÁLOGOS ***Casos do Romualdo*: um anti-herói gaúcho** 150
Quinta de São Romualdo, Simões Lopes Neto 150

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

Leitura e reflexão II: Sátira e humor no Brasil colônia 152
Texto 1: Soneto de Gregório de Matos (I) 154
À cidade da Bahia 154
Texto 2: Soneto de Gregório de Matos (II) 156
À despedida do mau governo que fez este governador 157
DIÁLOGOS O Boca do Inferno 158
Boca do Inferno, Ana Miranda 158
CONEXÕES Relações luso-britânicas e consequências para o Brasil 160
Texto 1: Declínio da Supremacia Portuguesa até 1640 160
Texto 2: "Devolve nosso ouro": a discussão histórica por trás do *meme* usado por brasileiros contra Portugal 161
Produção: Debate de opinião 164
Planejar coletivamente o debate 164
Informar-se sobre o tema "limites do humor" 165
Analisar a construção da argumentação oral 167
Participar do debate 170

CAPÍTULO 6 A criação do humor 171
Leitura e reflexão I: Leonardo, o primeiro malandro 171
Memórias de um sargento de milícias: um romance urbano peculiar 171
Uma obra difícil de classificar 172
Texto: Fragmento de **Memórias de um sargento de milícias**, Manuel Antônio de Almeida 174
Progresso e atraso 174
Gramática e expressividade: Colocação pronominal 177
Princípio da colocação pronominal 177
Colocação pronominal com formas verbais simples 179
Emprego da ênclise 179
Emprego da próclise 180
Emprego da mesóclise 181
Colocação pronominal com locuções verbais 183
Análise da colocação pronominal em um texto humorístico 184
Organização das informações 184
Leitura e reflexão II: Riso e melancolia em Lima Barreto 185
Texto 1: Conto de Lima Barreto 186
A cartomante, Lima Barreto 186
Texto 2: Fragmento de **Triste Fim de Policarpo Quaresma**, Lima Barreto 188
A lição de violão 188
Produção: Roteiro de esquete adaptado 190
Selecionar o texto a ser adaptado 190
OPÇÃO A: Recriar **Auto da barca do Inferno** 191
OPÇÃO B: Adaptar o conto A cartomante (ou outro conto ou crônica) 192
Revisar e finalizar o roteiro 193

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

PRÁTICAS EM AÇÃO **Comédia na escola** ... 194
Projeto: Festival de Esquetes Humorísticos ... 194
Autoavaliação ... 195
NO RADAR – **ENEM E VESTIBULARES** ... 196
NA ESTANTE ... 198
Martins Pena, **Quem casa, quer casa** ... 198

Unidade 4 **O MUNDO DO TRABALHO EM TRANSFORMAÇÃO** ... 202

CAPÍTULO 7 **As juventudes e suas aspirações** ... 204
Leitura e reflexão I: **Algumas perspectivas das juventudes** ... 204
Texto 1: Reportagem sobre iniciativa de jovem da zona rural ... 204
Juventude pelo campo, Maiara Marinho ... 204
Texto 2: Artigo de opinião dirigido a jovens periféricos ... 206
O jovem, o trampo, a dança das engrenagens e o alimento para a alma, Lucas Vale ... 206
Texto 3: Reportagem sobre inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho ... 207
Pessoas com deficiência têm dificuldades de inserção no mercado de trabalho, Samara Bandeira ... 207
Aprendendo com autonomia: **Um *wiki* sobre o mundo do trabalho** ... 210
O que vocês farão? ... 211
Leitura e reflexão II: **Pensar o futuro** ... 212
Texto 1: Reportagem que divulga estudo sobre juventudes brasileiras e trabalho ... 213
Estudo avalia situação das juventudes e traça possibilidades para acesso a profissões do futuro, Vinícius de Oliveira e Marina Lopes ... 213
Texto 2: Quadro sobre pesquisa que relaciona economias emergentes, habilidades requisitadas e carreiras do futuro ... 215
Produção: **Verbetes para o *wiki* da turma** ... 217
Planejar o *wiki* ... 217
Observar modelo de verbete sobre "Profissões" ... 217
EDUCAÇÃO MIDIÁTICA **Violência de gênero na internet: reconhecer e combater** ... 219
Texto 1: Guia **Meninas em rede** ... 219
Texto 2: *Meme* de campanha de conscientização ... 219

CAPÍTULO 8 **Entre a flexibilidade e a precarização** ... 221
Leitura e reflexão I: **Direitos do trabalhador** ... 221
Texto 1: Artigo de opinião sobre novas modalidades de trabalho ... 221
O emprego, o trabalho e as profissões estão mudando. E a regulamentação?, Paulo Feldmann ... 221
Texto 2: Charge de Bennet ... 224
CONEXÕES **Zygmunt Bauman e o trabalho líquido** ... 226
Fragmento do livro **Modernidade líquida**, Zygmunt Bauman ... 226
Gramática e expressividade: **Pontuação** ... 228
Vírgula ... 229
Emprego da vírgula entre os termos da oração ... 230
Casos em que a vírgula não deve ser empregada ... 232

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

Emprego da vírgula entre as orações 232
Ponto e vírgula 234
Travessão 235
Reticências 235
Parênteses 236
Aspas 237
Outros sinais de pontuação 237
Análise da pontuação em um trecho de reportagem 238
Leitura e reflexão II: Empreendedorismo 240
Texto: Empreendedorismo jovem 240
Produção: Videocurrículo 242
Planejar o videocurrículo 242
Gravar e editar 243
Publicar 243
PRÁTICAS EM AÇÃO Uma Feira de Profissões na escola 244
Projeto: Feira de Profissões 244
Autoavaliação 245
NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES 246
NA ESTANTE 249
José Lins do Rego, **O moleque Ricardo** 249
Jeferson Tenório, **Estela sem Deus** 252

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS 255

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

SUMÁRIO DOS OBJETOS DIGITAIS

Mapa clicável: O caminho da Boiada de Rosa e o cerrado 21
Vídeo: Figuras de sintaxe 51
Infográfico: O Cinema Novo e a literatura brasileira 60
Vídeo: A linguagem cinematográfica: enquadramentos e planos 100
Infográfico: Eduardo Coutinho documentarista 115
Carrossel de imagens: Dramaturgos em cena 146
Vídeo: Onde posicionar os pronomes? 184
***Podcast*:** A obra de Lima Barreto 185
Carrossel de imagens: Representação do trabalho nas artes 203
Mapa clicável: Os jovens e o mercado de trabalho 204
***Podcast*:** A Educação de Jovens e Adultos (EJA) 206
Carrossel de imagens: Robôs em diferentes setores 213
Vídeo: Economia verde 214
Infográfico: Inteligência artificial 216
Infográfico: Trabalho digno 222
***Podcast*:** Trabalho análogo à escravidão 224
***Podcast*:** Consolidação das Leis do Trabalho 225

Unidade 1

NAS TRAMAS DO NARRAR



ANA STEWART/TAMBELLINI FILMES

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

Cena do filme **Mutum** (2007), com direção de Sandra Kogut e fotografia de Mauro Pinheiro Jr. Inspirado no livro **Campo geral**, de Guimarães Rosa, ele é ambientado no sertão mineiro.



PHOTO 12/ALAMY/FOTOARENA © TAMBELLINI FILMES

Cena do filme **Mutum** (2007) com o protagonista, Thiago (à direita), e seu irmão, Felipe.

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

Ponto de partida

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP03, EM13LP14, EM13LP50

Observe as imagens e converse com os colegas e o professor.

1. As imagens de abertura apresentam duas cenas do filme **Mutum**, baseado em **Campo geral**, uma das novelas publicadas originalmente na obra **Corpo de baile** (1956), de Guimarães Rosa (1908-1967). O nome do filme é uma referência ao lugar onde vive o protagonista, Thiago, com sua família, no sertão de Minas Gerais. Thiago representa o menino Miguilim, personagem do livro de Guimarães Rosa.

a. Descreva as cenas que as imagens retratam. Que sensações e emoções você associa a elas, considerando a composição das cenas (personagem, cenário, figurino, cores e luz)?

b. Com base em suas impressões, o que é possível antecipar sobre o universo de Thiago, o personagem em destaque nas cenas?

2. O que você conhece sobre a obra de Guimarães Rosa? Sabe que importância o sertão mineiro e sua cultura têm na obra desse autor?

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

Objetivos da unidade

- Ler e analisar trechos de romances que tomam o sertão como um tema recorrente em nossa literatura.
- Ampliar a compreensão dos modos como a literatura pode construir, expressar e representar aspectos da identidade e da cultura brasileiras.
- Participar de atividades colaborativas envolvendo leituras de diferentes romances.
- Produzir minicontos que dialoguem com as temáticas e obras de Guimarães Rosa e releituras de **Morte e vida severina**, de João Cabral de Melo Neto, envolvendo outras mídias.
- Apreciar e discutir filmes que recriam romances da literatura brasileira.
- Planejar e realizar sessões de cinedebate.
- Reconhecer os usos de concordância nominal e de concordância verbal esperados em situações de comunicação formal, comparando-os com outros usos.
- Participar do planejamento e da realização de visita técnica a uma empresa da região, com o objetivo de conhecer sua organização e seus processos produtivos.

CAPÍTULO 1

O sertão e o sertanejo de Guimarães Rosa

O sertão é um *tópos* na literatura brasileira. Isso quer dizer que ele é um tema considerado importante, explorado em diversas obras. Nesta unidade, você e a turma vão ler textos que os levarão a diferentes sertões literários, para discutir como eles representam e expressam traços das identidades e culturas brasileiras.

Neste capítulo, você lerá trechos de obras de Guimarães Rosa, aprofundando-se em uma delas por meio de uma leitura programada, visando à preparação de uma leitura expressiva. Ao final do capítulo, vocês produzirão, em duplas ou individualmente, um miniconto que dialogue com as temáticas universais tratadas nas obras estudadas do escritor mineiro.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP13, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP52

Caso tenha trabalhado o primeiro e o segundo volumes desta coleção com a turma, ajude os estudantes a resgatarem os conhecimentos que construíram sobre a Semana de Arte Moderna e a primeira geração modernista no Capítulo 6 (Unidade 3, volume 1) e sobre a poesia de Carlos Drummond de Andrade no Capítulo 5 (Unidade 3, volume 2). Recorde também as leituras de Fernando Pessoa (autor identificado com o Modernismo português) que realizaram nos Capítulos 5 e 6 (Unidade 3, volume 2).

Leitura e reflexão I: *Campo geral* – o sertão pelo olhar de um menino

Em momentos anteriores desta obra, você conheceu alguns nomes do Modernismo brasileiro, como os escritores Mário de Andrade e Oswald de Andrade e os pintores Candido Portinari e Tarsila do Amaral. Além disso, teve a oportunidade de apreciar poemas de outro autor modernista, Carlos Drummond de Andrade. Nesta unidade, você vai conhecer mais alguns escritores ligados a esse importante movimento artístico-literário.

A produção dos escritores que enfocaremos aqui tende a ser classificada como **prosa regionalista**. O regionalismo na literatura brasileira se manifesta de diferentes formas e assume características variadas, dependendo do contexto sócio-histórico e do estilo de cada escritor. O regionalismo romântico de José de Alencar em **O sertanejo** (1875), o de Franklin Távora em **O cabeleira** (1876) e o de Visconde de Taunay em **Inocência** (1872) – já bem diferentes entre si – distanciam-se do regionalismo de Euclides da Cunha em **Os sertões** (1902) ou de prosadores modernistas da chamada Geração de 30, como Rachel de Queiroz em **O quinze** (1930), Graciliano Ramos em **São Bernardo** (1934) e **Vidas secas** (1938) e José Lins do Rego em **Fogo morto** (1943).

Na discussão de abertura deste capítulo, você viu que, em **Campo geral**, João Guimarães Rosa conduz o leitor ao sertão mineiro, à pequena e isolada região de Mutum, onde vivem Miguilim e sua família. O sertão e seus personagens são espaço e matéria das narrativas rosianas. Considerado um dos grandes nomes da nossa literatura de todos os tempos, o escritor tem sido a maior referência da prosa regionalista modernista da Geração de 45 (veja mais no boxe ***Zoom* Gerações do Modernismo**).

Regionalismo: um conceito em discussão

Embora o termo **regionalismo** ainda seja frequentemente utilizado para referir-se à produção de alguns autores modernistas das gerações de 1930 e 1945, seu uso para a produção literária contemporânea é contestado. Afinal, quando se fala em "regionalismo", dá-se a entender que haveria um "centro", e o que estaria fora dele seria o *regional*.

Para saber mais sobre essa discussão, leia a reportagem "Fora do eixo: autores e autoras refletem sobre o rótulo de 'literatura regional'", publicada no *site* Nonada Jornalismo.

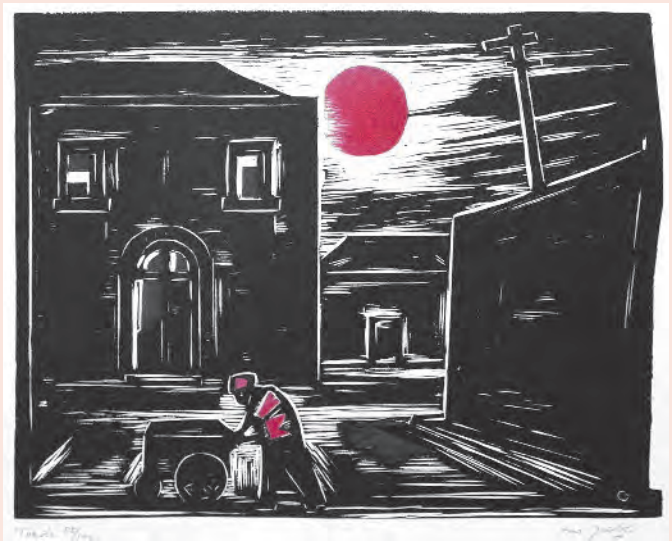
Disponível em: https://www.nonada.com.br/2023/11/fora-de-eixo-autores-e-autoras-refletem-sobre-o-rotulo-de-literatura-regional/. Acesso em: 5 maio 2024.

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

ZOOM Gerações do Modernismo

Você se lembra do que aprendeu anteriormente nesta obra sobre a Semana de Arte Moderna de 1922 e seu caráter vanguardista e **disruptivo**, que pareceu até chocante para boa parte do público? Os artistas que deram início ao Modernismo no Brasil – Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Manuel Bandeira, Menotti Del Picchia, Ronald de Carvalho e Raul Bopp, entre outros – formam aquilo que se convencionou chamar de Primeira Geração do Modernismo ou **Geração de 22**, ou mesmo **fase heroica**, por sua força combativa.

Na década seguinte, inicia-se uma fase de amadurecimento do movimento, que não precisa mais defender tão aguerridamente seus ideais (por exemplo, a liberdade temática e formal), pois estes já estavam consolidados no meio artístico. Em vez disso, essa segunda geração, chamada **Geração de 30**, volta seu olhar para as graves crises que afetavam o Brasil e o mundo, como a quebra da Bolsa de Valores de Nova York (1929) e a crise no mercado de café brasileiro que ela ajudou a aprofundar.



PROJETO GOELDI - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

GOELDI, Oswaldo. **Tarde**. 1954. Xilogravura, 40 × 50 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Na Geração de 30, prosadores como Rachel de Queiroz, do Ceará, Jorge Amado, da Bahia, José Lins do Rego, da Paraíba, Graciliano Ramos, de Alagoas, e Erico Verissimo, do Rio Grande do Sul, revelam faces do Brasil que até então passavam despercebidas para muitos leitores no eixo Rio-São Paulo. Além de voltar-se para a crítica social, essa segunda geração de modernistas também se preocupa com questões filosóficas e espirituais, principalmente na poesia, em que se destacam Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Cecília Meireles e Vinicius de Moraes.

Por fim, a última geração modernista, a **Geração de 45**, é marcada pela profunda investigação da alma humana, que se reflete principalmente na prosa urbana, intimista, de Clarice Lispector, e na literatura regionalista de Guimarães Rosa. Também se destacam nessa última fase Ariano Suassuna e Lygia Fagundes Telles.

Confira a xilogravura **Tarde**, do carioca Oswaldo Goeldi (1895-1961), um dos artistas que se destacaram nas fases mais maduras do Modernismo. Apesar de ter tido contato com os vanguardistas da Geração de 22, Goeldi só começou a publicar seus trabalhos a partir de 1930. O cotidiano dos bairros pobres, com suas casas modestas e ruas mal-iluminadas, são temas constantes em seu trabalho.

Observe como, nessa obra, o contraste entre as cores – o preto predominante, o branco no céu, no chão e nos contornos das figuras e o vermelho intenso no sol e em outros detalhes – confere nobreza e encanto ao cotidiano de um vendedor ambulante, que empurra seu carrinho após mais uma jornada de trabalho.

Se os regionalismos diferem no tempo e na autoria, em que se diferencia o tratamento que Guimarães Rosa dá aos sertanejos do tratamento que lhes dão outros escritores? O que caracteriza o sertão recriado pelo trabalho de linguagem de Guimarães Rosa? Um primeiro diferencial do regionalismo rosiano diz respeito ao lugar que o sertão e o sertanejo ocupam em sua prosa, o modo como o escritor dá voz à fala particular do sertanejo. Ele faz isso trazendo para a narrativa uma linguagem própria, alimentada tanto pelas variantes orais do interior de Minas Gerais como pelas inovações em diferentes níveis da língua – lexical, semântico e sintático. Essa marca de estilo do autor é uma das origens da ideia de que suas obras são difíceis de ler. A seguir, você vai poder verificar se concorda com essa ideia ao ler um trecho da novela **Campo geral**, na qual o filme **Mutum** foi baseado.

disruptivo: que interrompe ou suspende o curso normal de um processo; que causa ruptura ou quebra de continuidade.

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

Nessa narrativa, o sertão é representado pelo lugarejo Mutum. O narrador escolhe abordar a vida sertaneja com foco em Miguilim, uma criança de oito anos. É por meio do olhar, da visão de mundo, da percepção, dos sentimentos e pensamentos de Miguilim que o leitor vai adentrando o sertão, sua cultura, e deparando com temas universais, como o amor, a fé e a morte.

No trecho que você vai ler, o narrador revela emoções e sentimentos de Miguilim diante da morte de seu irmão Dito. Antes de morrer, Dito havia contado a Miguilim: "Eu tive inveja de você, porque o Papaco-o-Paco fala Miguilim me dá um beijim... e não aprendeu a falar meu nome...". Observe, no trecho a seguir, como a fala fora de hora do papagaio desencadeia a confusão de emoções de Miguilim e a incompreensão delas pelo pai. Depois, converse com os colegas orientado pelas questões propostas.

Texto Fragmento de *Campo geral*

E um dia, então, de repente, quando ninguém mais não mandava nem ensinava, o Papaco-o-Paco gritou: — "Dito, Expedito! Dito, Expedito!" Exaltado com essa satisfação: ele tinha levado tempo tão durado, sozinho em sua cabeça, para se acostumar de aprender a produzir aquilo. Miguilim não soube o rumo nenhum do que estava sentindo. Todos **ralhavam** com Papaco-o-Paco, para ele tornar a se esquecer depressa do que tanto estava gritando. E outras coisas desentendidas, que o Papaco-o-Paco sempre experimentava baixo para si, aquele **grol**, Miguilim agora às vezes duvidava que vontade fossem de um querer dizer. Aí, Miguilim quis ir até lá na subida para a Laje da Ventação, saber as **corujas-batuqueiras**; não tinha medo dos espinhos de cobra. Mas o entrar do cupim estava sem dono. — "Coruja se mudou: estão num buraco de tatú, naquela grota..." — o vaqueiro Salúz estava explicando, tinha achado, deviam de ser as mesmas. Mas lá na grota Miguilim não queria ir espiar. Nem queria ouvir os berros da vaca Acabrita e da vaca Dabradiça. Nem inventar mais estórias. Nem ver, quando ele retornou, o luar da lua-cheia.

— "Diacho, de menino, **carece** de trabalhar, fazer alguma coisa, é disso que carece!" — o Pai falava, que **redobrava**: xingando e nem olhando Miguilim. Mãe o defendia, vagarosa, dizia que ele tinha muito sentimento. — "**Uma pôia**!" — o Pai **desabusava** mais. — "O que ele quer é sempre ser mais do que nós, é um menino que despreza os outros e se dá muitos penachos. Mais bem que já tem prazo para ajudar em coisa que sirva, e **calejar** os dedos, endurecer casco na sola dos pés, engrossar esse corpo!" Devagarzinho assim, só suspiro, Mãe calava a boca. E Vovó Izidra **secundava**, porque achava que, ele Miguilim solto em si, ainda podia ficar prejudicado da mente do juízo.

Daí por diante, não deixavam o Miguilim parar quieto. Tinha de ir debulhar milho no paiol, capinar canteiro de horta, buscar cavalo no pasto, tirar cisco nas grades de madeira do **rego**. Mas Miguilim queria trabalhar, mesmo. O que ele tinha pensado, agora, era que devia copiar de ser igual como o Dito. Mas não sabia imitar o Dito, não tinha poder. O que ele estava — todos diziam — era ficando sem-vergonha. Comia muito, se empanzinava, queria deitar no chão, depois do almoço. — "Levanta, Miguilim! Vai catar gravetos para a Rosa!" Lá ia Miguilim, **retardoso**; tinha medo de cobra. Medo de morrer, tinha; mesmo a vida sendo triste. Só que não recebia mais medo das pessôas. Tudo era bobagem, o que acontecia e o que não acontecia, assim como o Dito tinha morrido, tudo de repente se acabava em nada. **Remancheava**. E ele mesmo achava que não gostava mais de ninguém, estirava uma raiva quieta de todos.

ROSA, João Guimarães. **Campo geral**. São Paulo: Global, 2019. p. 104-105.

ralhavam: do verbo *ralhar*, repreender severamente.

grol: um neologismo criado pelo autor para expressar o som do papagaio, uma onomatopeia.

corujas-batuqueiras: aves de hábitos noturnos, que também podem ser vistas em dias nublados.

carece: do verbo *carecer*, precisar.

redobrava: no contexto da narrativa, expressa a continuidade da fala do pai, sem considerar as demais.

uma pôia: regionalismo para expressar pessoa preguiçosa.

desabusava: dizia desaforos.

calejar: machucar a pele, formando calos.

secundava: do verbo *secundar*, dar apoio ou sustentação (à ideia de alguém).

rego: vala de água.

retardoso: neologismo criado pelo autor para expressar a lentidão das ações de Miguilim.

remancheava: do verbo *remanchear*, tardar em fazer alguma coisa; embromar.

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

#Para curtir

A viagem pelos sertões

Para dar voz ao sertão e ao sertanejo, Guimarães Rosa realizou ampla pesquisa de campo. Acompanhando o transporte de uma boiada durante 14 dias, o autor acumulou experiências: conviveu com os vaqueiros, conheceu detalhes do Cerrado, de sua fauna e flora, além de aprender sobre a cultura sertaneja. O resultado dessa vivência foi registrado pelo autor em sete cadernetas de viagem.

Ao assistir à reportagem "O sertão de Guimarães Rosa", produzida pelo programa **Caminhos da reportagem**, da TV Brasil, você vai conhecer localidades e paisagens da viagem feita por João Guimarães Rosa em 1952, como parte de seu processo de criação das obras **Corpo de baile** e **Grande sertão: veredas**, publicadas em 1956.

Disponível em: https://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportagem/episodio/o-sertao-de-guimaraes-rosa. Acesso em: 6 mar. 2024.



EUGÊNIO SILVA/REVISTA O CRUZEIRO/ACERVO JORNAL ESTADO DE MINAS

Guimarães Rosa, entre vaqueiros, durante sua jornada pelo sertão mineiro em 1952.

1. Quais foram os desafios na leitura do trecho do texto? A que você os atribui? **#autoconhecimento**

2. Quais foram as reações de Miguilim à fala do papagaio? E quais foram as reações dos familiares dele?

3. O que essas diferentes reações indicam sobre o sentimento de cada pessoa em relação ao episódio?

4. O **discurso indireto livre** é um dos recursos estéticos usados para que o narrador conte a história da perspectiva de Miguilim. Como já vimos anteriormente, no discurso indireto livre não há fronteiras definidas que separem a voz do narrador da voz do personagem, uma vez que não aparecem as indicações do discurso reportado, ou seja, não há travessões nem aspas, tampouco verbos *dicendi* – *disse*, *vociferou*, *exclamou*, entre outros – que demarquem as vozes.

a. Identifique um trecho em que o discurso indireto livre é usado em contraste com o **discurso indireto** (falas incorporadas ao discurso do narrador).

b. Que efeito o uso do discurso indireto livre produz na narrativa?

c. Em que passagem os sentimentos de Miguilim são reconhecidos por ele mesmo e nomeados em discurso indireto livre?

5. Como você se sentiria se estivesse no lugar de Miguilim, tendo perdido uma pessoa próxima e amada? Acredita que experimentaria sentimentos semelhantes aos dele? Explique sua resposta. **#autoconhecimento #empatia**

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

OBJETO DIGITAL
Mapa clicável:
O Caminho da Boiada de Rosa e o cerrado

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

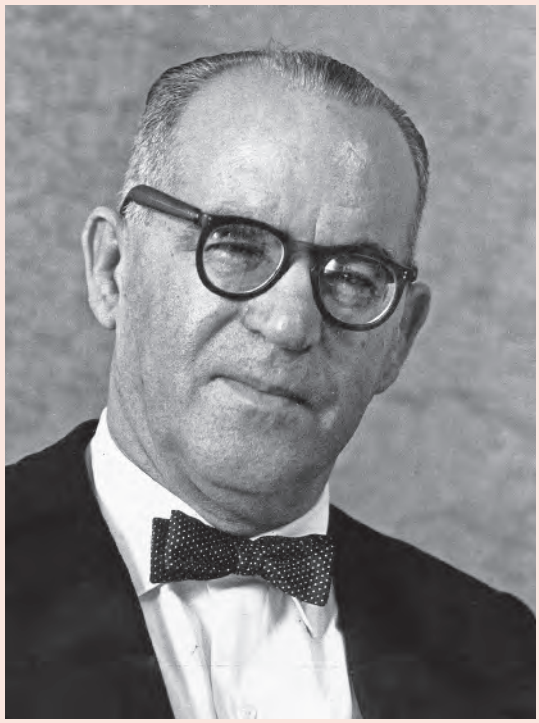
ZOOM João Guimarães Rosa

João Guimarães Rosa nasceu em 27 de junho de 1908 em Cordisburgo, no interior de Minas Gerais, onde iniciou seus estudos primários. Em 1918 mudou-se para Belo Horizonte e formou-se médico em 1930, ano em que também se casou com Lígia Cabral Pena, com quem teve duas filhas. Em 1947, João casou-se com sua segunda esposa, Aracy Moebius de Carvalho, com quem permaneceu até a sua morte.

Seu interesse por línguas surgiu ainda na infância e ele se tornou poliglota: dominava, além do português, outras seis línguas, e tinha conhecimento de muitas outras, como tupi, sueco, holandês, grego, latim, húngaro, hebraico e japonês. Foi o grande conhecimento construído por meio do estudo desses idiomas que possibilitou a Guimarães alcançar o alto grau de inventividade na linguagem. Além de exercer a profissão de sua formação e de dedicar-se à literatura, ele também atuou como diplomata. Durante a Segunda Guerra Mundial, assumiu o cargo de cônsul-adjunto na Alemanha, onde, em 1942, foi preso, depois que o Brasil rompeu relações com o país. Liberto no final do mesmo ano, seguiu para Bogotá e depois para Paris, onde permaneceu de 1946 a 1951. Foi nesse período que passou a se dedicar com mais afinco à escrita.

Sua obra de estreia foi **Sagarana** (1946), uma coletânea de contos nos quais o autor demonstra um profundo conhecimento da vegetação do Cerrado e das variedades linguísticas do português da região. O romance **Grande sertão: veredas** (1956) é considerado sua obra-prima. Além de um grande romancista, Guimarães Rosa foi um exímio contista, e seu poder máximo de condensar um enredo pode ser observado na coletânea de contos **Tutameia** (1967).

Guimarães faleceu no Rio de Janeiro, em 19 de novembro de 1967, três dias depois de tomar posse de sua cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL).



REVISTA O CRUZEIRO/ACERVO JORNAL ESTADO DE MINAS

Guimarães Rosa na década de 1950.

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

6. Em outros momentos da narrativa, o narrador opta pelo uso do **discurso direto** (falas reproduzidas tais como seriam ditas pelos personagens) ou do discurso indireto.

a. No trecho lido, o uso desses dois tipos de discurso está marcando as vozes de que personagens?

b. Que recursos gráficos foram usados para demarcar o discurso direto?

c. Em sua opinião, por que o autor usou esses recursos gráficos na marcação do discurso direto?

7. Além do emprego dos três tipos de discurso para dar voz às personagens, Guimarães Rosa adota no texto a linguagem do sertanejo, as marcas do falar que o singularizam, por meio da experimentação linguística.

a. Um dos aspectos em que essa experimentação linguística se manifesta é o uso de construções sintáticas incomuns. Identifique construções frasais pouco usuais (por exemplo, com termos deslocados ou na ordem invertida) no trecho lido e experimente colocá-las na ordem direta.

b. Outro aspecto marcante na linguagem de **Campo geral** é o vocabulário incomum, com **regionalismos**, **arcaísmos** e **neologismos**. Dê exemplos, extraídos do trecho lido, de palavras pouco usuais, que tornam a linguagem mais expressiva e evocam o universo do sertanejo.

8. Releia o trecho a seguir, observando o advérbio em destaque:

> Mas lá na grota Miguilim não queria ir espiar. **Nem** queria ouvir os berros da vaca Acabrita e da vaca Dabradiça. **Nem** inventar mais estórias. **Nem** ver, quando ele retornou, o luar da lua-cheia.

De que modo o uso da **anáfora** (repetição de um vocábulo no início de frases sucessivas) colabora para expressar as emoções de Miguilim?

9. No trecho apresentado é possível encontrar indícios do modelo de família patriarcal – na qual as relações de poder são hierarquizadas e o controle e a autoridade estão na figura do patriarca (o chefe de família, o homem, o mais velho). Como a narrativa caracteriza esse modelo de família patriarcal?

10. Em vista dessa breve experiência de leitura, compartilhe com os colegas:

a. O que o trecho possibilita compreender sobre a vida dos personagens? Você diria que as questões abordadas são restritas à experiência de uma criança ou de uma família que vive no sertão? Explique. **#pensamentocrítico**

b. Em que medida a discussão que você e seus colegas fizeram sobre o texto o ajudou a entender melhor o estilo do escritor?

ZOOM O regionalismo universal de Guimarães Rosa

Outra marca do regionalismo de Guimarães Rosa está relacionada aos temas e ao enfoque que o escritor dá a eles. Ainda que na obra do autor haja uma visão crítica sobre os problemas sociais, diferentemente do regionalismo da Geração de 30 – sobre o qual você saberá mais no próximo capítulo –, no regionalismo de Rosa os problemas enfrentados pelos personagens não estão intrinsecamente relacionados ao contexto histórico e social do lugar no qual a narrativa está ambientada. Como você pode observar por meio da experiência de leitura do trecho de **Campo geral**, as questões tematizadas na novela – como a morte, o amor, a dor da perda, a incompreensão – são universais, transcendem o contexto.

As narrativas rosianas dão voz a todo e qualquer sertanejo – mães, pais, crianças, vaqueiros, jagunços, em sua maioria analfabetos – e, por meio dessas vozes sertanejas, apresenta reflexões filosóficas e metafísicas sobre a natureza humana, o destino, a justiça e as forças místicas.

#Para curtir

Cadernos de Literatura Brasileira

Você pode saber mais sobre a vida e a produção de Guimarães Rosa acessando o volume dedicado a ele na série **Cadernos de Literatura Brasileira**, publicada pelo Instituto Moreira Salles. O volume apresenta estudos sobre a obra, manuscritos e registros fotográficos de Rosa e do sertão. Há também uma foto de um dos cadernos de viagem do autor, no qual ele fazia anotações e desenhos sobre a flora dos lugares por onde passava.

Disponível em: https://issuu.com/ims_instituto_moreira_salles/docs/clb_guimar__es_rosa. Acesso em: 7 mar. 2024.



REPRODUÇÃO/INSTITUTO MOREIRA SALLES

Capa do volume dedicado a Guimarães Rosa.

Regionalismos, arcaísmos, neologismos

Regionalismos são usos da língua característicos de certa região, como as diferentes variantes que, em partes diversas do país, designam certo tipo de pão: *pão francês*, *pão de sal*, *cacetinho*, *pão jacó* etc.

Arcaísmos são palavras, expressões, construções sintáticas ou significações que deixaram de ter uso frequente em certo momento da evolução de uma língua. Por exemplo, o tratamento *Vossa Mercê* é um arcaísmo no atual momento histórico da língua portuguesa, pois foi substituído ao longo do tempo por *vosmecê* e, depois, por *você*.

Já **neologismos** são palavras e expressões novas no léxico, sejam elas tomadas de outros idiomas (*fake news*, *shippar*), sejam formadas com recursos da própria língua (*cachorródromo*, *sextar*). Também são considerados neologismos os novos sentidos atribuídos a palavras já existentes, como o uso do substantivo *laranja* para referir-se a um indivíduo cujo nome é usado em negócios fraudulentos.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP16, EM13LP24, EM13LP46, EM13LP47

Aprendendo com autonomia: Leituras inspiradas nos jovens Miguilins

Você já ouviu falar no Grupo de Contadores de Estórias Miguilim? O projeto está vinculado ao Museu Casa Guimarães Rosa, sediado em Cordisburgo, cidade natal do escritor, e teve início em 1997. Desde então passaram por ele mais de 300 jovens.

A formação do grupo, que é continuamente renovada, conta com cerca de 30 jovens, entre 10 e 18 anos. Seus integrantes estudam técnicas de narração e conteúdos sobre a vida e a obra de Guimarães Rosa e, uma vez preparados, passam a atuar voluntariamente como mediadores e narradores de histórias do escritor ao público visitante do museu.

Leia um texto jornalístico sobre o projeto.

Tecendo Miguilins

[...]

Há algo de mágico em reunir crianças e adolescentes para discutir, ler e narrar Guimarães Rosa, cuja proposta estética de subverter e renovar a linguagem, submetendo o leitor a passagens e construções de palavras propositalmente inusitadas, tornou-o um dos escritores mais difíceis entre os clássicos brasileiros. Mas, por trás da magia, há uma prática. E funciona mais ou menos assim: de acordo com as diretoras do Grupo, Dôra [Guimarães] e Elisa [Almeida], todo Miguilim ingressa por volta dos 10 anos de idade. São estudantes oriundos do ensino público da cidade de Cordisburgo. O ciclo de uma turma dura, em média, sete anos — o tempo que os Miguilins levam para concluir o Ensino Fundamental e Médio. No último ano novas turmas se abrem, cada uma com, em média, 15 Miguilins.

[...]

Dôra Guimarães gosta de pensar a relação do Grupo Miguilim com a cidade. Seja durante os ensaios que os Miguilins fazem em suas casas, dando aos seus familiares o privilégio de escutar a narração, ou na *Semana Rosiana*, evento anual organizado pelo Museu para celebrar a vida e obra de Guimarães Rosa em Cordisburgo, a palavra do escritor circula pelas ruas da cidade em que nasceu, penetra no íntimo dos seus vizinhos e, de quebra, movimenta o turismo local.

CAMOLEZI, Francisco. Tecendo Miguilins. **Cândido**, ed. 151, Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, p. 6 e 12, jun. 2024. Disponível em: https://www.bpp.pr.gov.br/sites/biblioteca/arquivos_restritos/files/documento/2024-06/Cândido%20151%20-%20Junho%20de%202024.pdf. Acesso em: 9 ago. 2024.

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

Agora, debata com os colegas e o professor.

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

1. Em sua opinião, que motivação as crianças e os adolescentes de Cordisburgo têm para se inscrever no Grupo de Contadores de Estórias Miguilim?
2. Se você morasse na região, gostaria de participar do projeto? Por quê?
3. A seu ver, fazer parte de uma iniciativa como o Grupo Miguilim é uma forma de os jovens terem participação social e cidadã? Por quê? Para responder, considere as informações dadas no texto jornalístico. **#pensamentocrítico**



RONALDO ALVES/MUSEU CASA GUIMARÃES ROSA

Jovens do Grupo Miguilim do Museu Casa Guimarães Rosa, situado em Cordisburgo (MG), em 2022.

Agora você vai ter a oportunidade de vivenciar, na prática, a experiência de ser um Miguilim. Com os colegas e o professor, você vai planejar e realizar sessões de leitura expressiva da obra **Campo geral**, de Guimarães Rosa, inspiradas no trabalho realizado pelo Grupo de Contadores de Estórias Miguilim. **#fruiçãoestética #comunicação**

O que será preciso fazer individualmente?

1. Você deverá realizar a leitura parcial ou integral da novela **Campo geral**. Essa leitura será programada e seguirá um cronograma preparado pelo professor.
2. Durante a leitura das partes definidas na programação, você deverá utilizar um diário de leitura para registrar suas impressões sobre o trecho lido, bem como suas dúvidas e os desafios de compreensão.
3. Nas datas marcadas, você participará com seu grupo da leitura expressiva e da roda de conversa subsequente (leia o último tópico desta seção), usando as anotações do seu diário como apoio.

Esclareça que, mesmo que a atividade não preveja a leitura integral da obra, cada estudante deverá ler não apenas a parte atribuída a seu grupo, mas também as dos outros grupos. Com antecedência, você definirá todas as partes a serem lidas e o cronograma da leitura.

O que será preciso fazer coletivamente?

Com o professor e os colegas, ajude a definir os seguintes pontos:

1. Com que periodicidade serão feitas as leituras expressivas?
2. Em quantos grupos a turma se organizará para ensaiar e realizar as leituras?
3. Que partes da novela serão lidas e que grupo lerá cada parte?

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

O que será preciso fazer em grupos?

1. Cada grupo definirá o integrante que vai ler cada trecho da parte da novela que lhe foi atribuída.

2. Juntos, os integrantes do grupo devem preparar e ensaiar a leitura expressiva. Confira a seguir algumas sugestões sobre como conduzir essa parte do trabalho.

Sugestões para preparar uma leitura expressiva

Você sabe o que é uma **leitura expressiva**? Geralmente, entende-se por essa expressão a leitura em voz alta de um texto (que pode ser memorizado ou efetivamente lido) na qual o orador busca cativar a atenção da audiência por meio de recursos da **voz** – como entonação, pausas e variação de ritmo – e da **linguagem corporal** – como gestos e expressões faciais.

Leia algumas dicas para a preparação de uma leitura expressiva.

Sugestões para tornar a leitura em voz alta mais expressiva

1 – Familiarize-se com a história

Somente ao conhecer bem o texto você conseguirá interpretá-lo com propriedade. Sem ter lido a história inteira ao menos uma ou duas vezes, será difícil falar com segurança e fluência. Além disso, a leitura fluirá melhor se você der a entonação correta, respeitando a pontuação e o clima emocional do discurso.

2 – Diferencie as vozes dos personagens e do narrador

Depois de entender bem o texto, decida qual será o tom de voz específico para cada personagem e para o narrador. Você pode se inspirar em filmes, peças de teatro ou criar vozes mais originais que combinem com suas capacidades vocais. O importante é ser consistente: mantenha a mesma voz para cada personagem do começo ao fim.

3 – Ajuste a velocidade de leitura

A velocidade da leitura deve ser adequada ao tipo de texto, assim como às circunstâncias, aos sentimentos e à personalidade dos personagens em uma narrativa. Isso ajuda a dar mais vida à história e a captar a atenção do ouvinte.

4 – Use expressões faciais durante a leitura

As expressões faciais não só tornam a leitura mais divertida e empolgante, como também influenciam a qualidade da sua voz, ajudando-a a se ajustar ao que está sendo dito. Por exemplo, franzir as sobrancelhas e fechar levemente a boca pode dar o tom de uma fala ameaçadora, enquanto uma expressão de espanto e a boca aberta combinam com a fala de alguém surpreso.

5 – Incorpore sons à leitura

Adicionar efeitos sonoros, como o som de uma porta batendo, o ranger de uma madeira, o uivo do vento ou até o gotejar de uma torneira, pode tornar a leitura mais dinâmica e imersiva, trazendo vida aos trechos literários.

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

6 – Use objetos para dar dinamismo à leitura

O uso moderado de objetos cênicos pode ser uma forma eficaz de tornar a história mais envolvente. Se a narrativa mencionar um objeto comum, como uma flor, uma colher ou uma sacola, tê-lo em mãos pode criar um efeito teatral que prende ainda mais a atenção do público.

Fonte: LEITE, Sara de Almeida. 6 sugestões para tornar a leitura em voz alta mais expressiva. **Porto Editora**, [202-]. Disponível em: https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver/?id=117067&langid=1. Acesso em: 9 ago. 2024.

Leituras expressivas pelos grupos e roda de conversa

A leitura expressiva do trecho definido para cada grupo deverá ser seguida de uma roda de conversa, em que a turma discutirá as seguintes questões:

1. O grupo usou os recursos da voz e da linguagem corporal adequadamente, propiciando uma leitura atraente e dinâmica? Algo poderia ser melhorado em uma próxima oportunidade?
2. Os colegas acompanharam a leitura do grupo com atenção e respeito?
3. Preparar-se para a leitura expressiva e realizá-la ajudou os integrantes do grupo a compreender melhor o texto de Guimarães Rosa? Expliquem.

Por fim, depois que todos os grupos tiverem se apresentado, conversem sobre a possibilidade de realizar as leituras em sessões programadas, abertas à comunidade escolar.

No Capítulo 5, os estudantes realizarão leituras expressivas de textos teatrais e recontos de narrativas. Será uma oportunidade para retomarem os conhecimentos e as habilidades construídos nesta seção e aprimorarem-se, corrigindo eventuais falhas que tenham sido detectadas neste momento, seja na leitura dos textos, seja na escuta atenta e respeitosa dos colegas.

#Para curtir

"Lá do cerrado"

Na canção "Lamento sertanejo", composta por Gilberto Gil e Dominguinhos, o eu lírico expressa seu desenraizamento na cidade grande, trazendo em versos o que o define como alguém "lá do cerrado". A canção faz parte do álbum **Refazenda**, que foi lançado em 1975 pela gravadora WEA. Vários artistas a interpretaram. Procure conhecer como cada um deles escolheu um arranjo e um estilo para expressar o lamento do sertanejo. **#repertóriocultural**

REPRODUÇÃO/PHILIPS



Capa do álbum **Refazenda**, de Gilberto Gil.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP06, EM13LP07, EM13LP52

Linguagens em integração

Experimente uma forma de contato diferente com a obra de Guimarães Rosa no Tema 14 de seu livro de Arte: na seção **Diálogos**, é analisada e discutida uma inovadora exposição sobre **Grande sertão: veredas**.

Leitura e reflexão II: *Grande sertão: veredas*, a obra-prima de Rosa

Publicado em 1956, **Grande sertão: veredas**, o único romance escrito por Guimarães Rosa, causou forte impacto na crítica e no público, em razão do alto grau de inovação tanto no tratamento da linguagem quanto na abordagem do sertão e do sertanejo.

O romance inicia-se com o encontro entre um visitante – de quem o leitor só sabe ser um homem letrado e que possivelmente é inspirado no próprio João Guimarães Rosa – e um ex-jagunço, agora fazendeiro, Riobaldo, em sua propriedade, na beira do rio São Francisco. Como um rio de memória, toda a narrativa será composta das lembranças de Riobaldo, cujo nome já evoca um rio baldio, vazio, a ser preenchido por sua história. Como se também nós, leitores, fôssemos seus interlocutores, vamos atravessando esse rio, sertão afora, conhecendo as experiências do ex-jagunço; a cultura e a organização política da vida dos bandos, às margens do Estado; suas dúvidas metafísicas sobre a existência ou não do diabo; sua amizade e seu amor por Reinaldo/Diadorim.

Para criar a voz desse narrador, o autor imprime toda a sua inventividade com a língua: sua escrita combina aspectos da oralidade e da língua portuguesa arcaica, além de neologismos, **onomatopeias** e inversões na ordem sintática da oração. Assim, a travessia pelo romance é também para o leitor uma experiência de linguagem, como se estivéssemos a ler em uma língua diferente, com feições da língua portuguesa.

Leia o trecho inicial do romance, observando como, por meio da voz de Riobaldo, toda essa inventividade se manifesta na **tessitura** do texto.

onomatopeias: figuras de linguagem pelas quais se busca reproduzir, com os recursos da língua, sons naturais, como ruídos e vozes de animais.

tessitura: organização, modo como se interligam as partes de um todo.

demo: diabo.

prascóvio: variante de *pacóvio*, que significa simplório, ignorante.

abusões: crenças em coisas fantasiosas; superstições.

Urucúia: rio que nasce nos chapadões de Goiás e adentra Minas Gerais, pelo município de Buritis. Deságua no rio São Francisco.

Toleima: teimosia.

Corinto: município mineiro.

Curvelo: município mineiro vizinho a Corinto.

arredado: afastado.

arrocho de autoridade: metonimicamente, perseguição do poder policial.

Texto Fragmento de *Grande sertão: veredas*

— Nonada. Tiros que o senhor ouviu foram de briga de homem não, Deus esteja. Alvejei mira em árvore, no quintal, no baixo do córrego. Por meu acerto. Todo dia isso faço, gosto; desde mal em minha mocidade. Daí, vieram me chamar. Causa dum bezerro: um bezerro branco, erroso, os olhos de nem ser — se viu —; e com máscara de cachorro. Me disseram; eu não quis avistar. Mesmo que, por defeito como nasceu, arrebitado de beiços, esse figurava rindo feito pessoa. Cara de gente, cara de cão: determinaram — era o **demo**. Povo **prascóvio**. Mataram. Dono dele nem sei quem for. Vieram emprestar minhas armas, cedi. Não tenho **abusões**. O senhor ri certas risadas... Olhe: quando é tiro de verdade, primeiro a cachorrada pega a latir, instantaneamente — depois, então, se vai ver se deu mortos. O senhor tolere, isto é o sertão. Uns querem que não seja: que situado sertão é por os campos-gerais a fora a dentro, eles dizem, fim de rumo, terras altas, demais do **Urucúia**. **Toleima**. Para os de **Corinto** e do **Curvelo**, então, o aqui não é dito sertão? Ah, que tem maior! Lugar sertão se divulga: é onde os pastos carecem de fechos; onde um pode torar dez, quinze léguas, sem topar com casa de morador; e onde criminoso vive seu cristo-jesus, **arredado** do **arrocho de autoridade**. O Urucúia vem dos montões oestes. Mas, hoje, que na beira dele, tudo dá — fazendões de fazendas, almargem de vargens de bom render, as vazantes; culturas que vão de mata em mata, madeiras de grossura, até ainda virgens dessas lá há. O gerais corre em volta. Esses gerais são sem tamanho. Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniães... O sertão está em toda a parte.

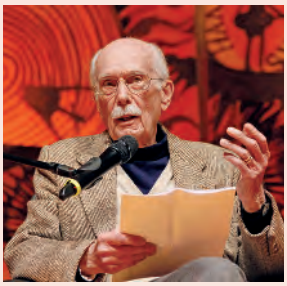
ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 5.

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

ZOOM Entrevista com especialista

A dificuldade de "enquadrar" a obra de Guimarães Rosa na estética da prosa regionalista moderna da Geração de 30 levou críticos como Antonio Candido e Alfredo Bosi a se aprofundarem no estudo do romance **Grande sertão: veredas** para ressignificarem o regionalismo rosiano. Para entender melhor sobre o assunto, você pode assistir à entrevista de Antonio Candido na qual o especialista fala sobre o processo criativo de Guimarães Rosa e as rupturas provocadas por sua obra na literatura de seu tempo. **#conhecimento**

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nn9YMb6S7VQ. Acesso em: 7 ago. 2024.



MARCIA FOLETTO/AGÊNCIA O GLOBO

Antonio Candido, na mesa de abertura da Flip 2011 (Festa Literária de Paraty).

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

1. A expressão *nonada*, que marca o início da narrativa, é um arcaísmo, ou seja, uma palavra que caiu em desuso. Entretanto, é possível inferir o sentido dela no contexto da conversa do narrador com seu interlocutor. Que sentido é esse? A que o narrador se refere ao utilizar essa palavra?

2. Alguns dos recursos usados na construção da linguagem da narrativa são os jogos sonoros, por meio de **assonâncias** e **aliterações**, além do que o crítico literário Alfredo Bosi classifica como *ousadias mórficas*, que marcam a criação de neologismos.

a. Releia o trecho a seguir, observando o jogo sonoro construído pelas palavras em destaque:

> Causa dum **bezerro**: um **bezerro** branco, **erroso**, os olhos de nem ser — se viu —; e com máscara de cachorro.

Quais fonemas se repetem no trecho, realçando sua expressividade?

b. Explique qual foi o processo de formação usado na criação do neologismo *erroso*.

c. Considerando a descrição do animal feita pelos moradores locais, que sentidos você atribui ao neologismo *erroso*, nesse contexto?

3. A frase "O senhor tolere, isto é o sertão" marca a posição que o narrador assume em relação ao que conta. Que imagem de si o narrador pretende criar para seu ouvinte? Ele tem as mesmas crendices das pessoas locais?

4. No trecho, o narrador compartilha com seu interlocutor uma controvérsia que existe nas localidades da região sobre o que é e o que não é sertão.

a. O que o narrador pensa a respeito dessa controvérsia e que frase sintetiza sua posição?

b. Que aspectos naturais, culturais e políticos se integram na definição que o narrador dá ao sertão?

c. Ditos populares costumam expressar definições cristalizadas, o senso comum. Por exemplo: "Deus ajuda quem cedo madruga". Releia este trecho:

> Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniães...

Nesse período, podem ser identificadas duas construções que atuam como ditos populares, na voz do narrador. Quais são? Elas se equivalem em sentido? Explique.

d. No trecho "pão ou pães, é questão de opiniães...", há uma quebra de expectativa em relação à construção da frase. Explique.

e. Essa quebra de expectativa contribui de algum modo para sintetizar a controvérsia abordada pelo narrador? Justifique sua resposta.

assonâncias: repetições de um ou mais fonemas vocálicos em um enunciado, a fim de produzir efeitos expressivos.

aliterações: repetições de um ou mais fonemas consonantais em um enunciado, a fim de produzir efeitos expressivos.

#Para curtir

O léxico de Guimarães Rosa, organizado em forma de dicionário pela linguista Nilce Sant'Anna Martins (1924-2017), reúne o vocabulário de toda a produção do escritor e nos possibilita diferenciar o que pertence ao patrimônio dicionarizado da nossa língua e o que é produto de experimentação com a linguagem.



REPRODUÇÃO/EDUSP

Capa do livro **O léxico de Guimarães Rosa**, de Nilce Sant'Anna Martins.

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

DIÁLOGOS Os indígenas do sertão

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP04, EM13LP06, EM13LP07

A divisão do país em litoral e sertão remonta ao período colonial, já que a ocupação se iniciou pela costa do território. Ailton Krenak (1953-), escritor indígena, militante de direitos humanos e membro da Academia Brasileira de Letras, relata como essa divisão marcou também as relações entre os povos indígenas que aqui habitavam. Leia e conheça quem eram os indígenas do sertão:



EDUARDO ANIZELLI/ FOLHAPRESS

Ailton Krenak em 2024, ao tomar posse na Academia Brasileira de Letras.

Os meus parentes mais antigos, antes da gente aparecer nessa literatura do Brasil com esse nome, "krenak", vocês devem ter lido em alguma literatura um outro nome que nós tínhamos, que era "aimoré". E assim como nossos parentes xokleng de Santa Catarina e alguns kaingang, nós também éramos apelidados de "botocudos". Esse termo, "botocudo", ele, na colônia, no século XVIII, por aí afora, até o século XIX, ele era aplicado livremente aos Kayapó lá do Tocantins, naquele corredor lá do Araguaia, aos Xokleng de Santa Catarina, aos Kaingang do interior de São Paulo, e aos Aimoré, meus antepassados. Na verdade, esse "aimoré" também é um apelido, não é uma palavra da nossa língua, é uma palavra da língua tupi, porque os guias das expedições dos bandeirantes que entravam para dentro do sertão, iam do litoral para dentro do sertão, eles falavam tupi, e quando eles eram perguntados pelos seus patrões lá, pelos bandeirantes, "quem são aqueles camaradas que vivem lá dentro do Cerrado, lá naquelas serras?", os Tupi diziam para eles: "aimorê" ou "embarê". Aí eles estavam dizendo "gente do mato". Eu costumo brincar dizendo que esses índios do litoral sempre fizeram alguma discriminação com os índios lá do sertão, chamando a gente de caipira. [...] Mas vocês imaginam que os índios que falavam tupi, quando perguntavam para eles quem eram os índios que estavam lá para dentro, nos campos lá para dentro do sertão, eles diziam que era "gente do mato".

KRENAK, Ailton. Paisagens, territórios e pressão colonial. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 327-343, jul./dez. 2015. p. 335. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/61133. Acesso em: 5 mar. 2024.

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

1. Em sua opinião, o que levaria os indígenas do litoral a discriminarem os indígenas do sertão?

2. A expressão "gente do mato" tem nesse contexto um sentido positivo ou negativo? Explique.

3. Em que medida os atos de discriminação dos indígenas do litoral em relação aos indígenas do sertão podem se aproximar da controvérsia que Riobaldo compartilha com seu interlocutor sobre o que as pessoas consideram sertão?

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

Produção: Miniconto

Com base em sua experiência como leitor de ficção, você sabe que o romance é um gênero que tem um enredo complexo e muitos personagens, e o conto geralmente tem um número reduzido de personagens e um enredo condensado em torno de um único evento.

Você já ouviu falar em minicontos, nanocontos ou microcontos? Conhece minicontos multimodais ou multissemióticos? Que diferenças você imagina que haja entre esses gêneros e os outros gêneros narrativos que conhece?

Nesta seção, você vai experimentar produzir um miniconto escrito ou multissemiótico a partir de textos de Guimarães Rosa, depois de ter lido e analisado alguns exemplares desses gêneros.

Contexto de produção

O quê: produção de um miniconto escrito ou multissemiótico com base em passagens das obras de Guimarães Rosa estudadas no capítulo.

Para quê: vivenciar uma experiência de produção criativa de um miniconto.

Para quem: um público amplo.

Onde: rede social, *blog* ou mural.

Ler e analisar minicontos

A seguir, você vai ler três textos classificados como minicontos. Converse com os colegas sobre o que compreendeu deles, atentando para os seguintes aspectos:

1. Que reação imediata cada um deles provocou em você?
2. Em que eles diferem e em que se aproximam de outras narrativas como o romance e o conto?
3. O que você observou sobre o modo como os autores organizaram o texto na página e como exploraram os vários elementos que constituem a palavra (imagem, som, sentido)? Qual é o impacto dessas escolhas para a construção de sentidos de cada um?
4. De que modo a presença ou ausência de título agrega sentido ao texto?

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP15, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP54

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

Miniconto 1

Caiu da escada
e foi para o andar de cima.

MYRTES, Adrienne. *In*: FREIRE, Marcelino (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 15.

Miniconto 2

Sopa

Menino de rua passava fome.

Um di perdu a pacincia e

comcou a cmr a ltrs...

SCARTOZZONI, Bruno. Sopa. *In*: Vários autores. **Geração em 140 caracteres**. São Paulo: Geração Editorial, 2011. p. 129.

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

Miniconto 3

O menino, olhando uma foto na parede, pergunta ao pai:
— Pai, por que a mamãe foi pro céu?
Enquanto apertava forte a mão do menino, ele respondeu:
— Pra não deixar teu irmãozinho sozinho lá, filho.

MARCELO SPALDING

SPALDING, Marcelo. *In*: SPALDING, Marcelo; CHAFFE, Laís. **Minicontos e muito menos**. Porto Alegre: Casa Verde, 2009. p. 21.

ZOOM A poética dos minicontos

Embora poemas e outros textos literários breves existam há muito tempo, foi somente a partir da segunda metade do século XX que as narrativas curtíssimas como as que você leu começaram a ser criadas de forma sistemática, principalmente por escritores dos Estados Unidos e de países da América Latina.

Os minicontos e suas variações ainda menores – os microcontos e os nanocontos – inserem-se em uma estética literária que valoriza ao máximo a concisão. É uma lógica em que "menos é mais", ou seja, são eliminados todos os elementos considerados supérfluos a fim de provocar o máximo impacto possível no leitor. De acordo com Marcelo Spalding (1982-), autor do terceiro miniconto que você leu no tópico anterior e também pioneiro no estudo dos minicontos no Brasil, podemos sintetizar as características desse gênero do seguinte modo:

Concisão: a história deve caber exatamente no pequeno tamanho definido: as informações devem ser reduzidas ao essencial.

Narratividade: a história deve relatar o que aconteceu com um personagem, mostrando mudanças, que podem ser somente sugeridas ou podem ser contadas no texto.

Efeito: a história deve conseguir provocar algo no leitor: medo, compaixão, reflexão...

Abertura: o texto exige que o leitor preencha lacunas da história com suas experiências.

Exatidão: o autor tem de ser claro para criar o efeito desejado. A escolha de cada palavra e a sua posição no texto são fundamentais.

Fonte: SPALDING, Marcelo. Pequena poética do miniconto. **Digestivo cultural**, 20 fev. 2007. Disponível em: https://www.digestivocultural.com.br/colunistas/coluna.asp?codigo=2196&titulo=Pequena_poetica_do_miniconto. Acesso em: 28 jan. 2024.

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

Ampliar repertório de minicontos

Além de minicontos como os que você leu, há outros que são feitos articulando outras linguagens além da verbal. Nesse caso, os minicontos recebem o "sobrenome" de multimodais ou multissemióticos. O que você acha de conhecer alguns deles?

Você pode acessar e ler os minicontos multissemióticos sugeridos no boxe **#Para curtir**, a seguir, ou investigar se na biblioteca da escola há livros que tragam esse tipo de miniconto. Você também pode fazer uma busca na internet, combinando palavras-chave adequadas em seu buscador preferido. Depois de conhecer pelo menos um miniconto multissemiótico, converse com seus colegas, orientando-se pelas questões propostas.

1. O que é narrado no miniconto?
2. O miniconto que você leu é acompanhado por uma imagem? Em caso positivo, qual é a relação entre a imagem e o texto verbal – você acha que o autor primeiro selecionou a imagem e em seguida escreveu o texto inspirado nela, ou primeiro escreveu o texto e depois criou ou escolheu uma imagem para ilustrá-lo? Explique suas suposições.
3. O miniconto contém outros elementos, como vídeos, animações, *gifs*, músicas, sons? Em caso positivo, descreva esses elementos.
4. Se eliminássemos esses elementos não verbais (imagens, vídeos, músicas etc.) da produção, haveria algum prejuízo para a construção de sentidos? Explique.
5. Explique por que podemos classificar esses minicontos como **multissemióticos**.

#Para curtir

Minicontos multissemióticos

OUTONO. **Minimínimos**, 18 mar. 2014. Disponível em: http://miniminimos.blogspot.com/2014/03/outono.html.

O LOUCO. **Minimínimos**, 21 maio 2010. Disponível em: http://miniminimos.blogspot.com/2010/05/o-louco.html.

ADEUS, amor. **Minimínimos**, 18 nov. 2012. Disponível em: https://miniminimos.blogspot.com/2012/11/adeus-amor.html.

Acessos em: 10 mar. 2024.

Planejar o miniconto

1. Decida se você produzirá o miniconto individualmente ou em dupla; e se, em sua produção, será usada apenas a linguagem verbal ou se você criará um miniconto multissemiótico.
2. Escolha uma temática abordada nas obras de Guimarães Rosa estudadas ou uma passagem de uma delas. Seu texto pode dialogar de diferentes modos com o tema ou com a passagem escolhida: pode enfatizar algo surpreendente, explorando as emoções e os conflitos humanos em foco, ou você pode dar um toque pessoal ao tema ou à passagem, introduzindo um tom de humor e/ou crítica, por exemplo.
3. Se optar pelo conto multissemiótico, busque ou crie imagens que possam dialogar com a abordagem que você quer dar à cena. Para uma passagem de **Campo geral**, você pode recorrer a imagens do filme **Mutum**, por exemplo. Se a ideia for trabalhar com **Grande sertão: veredas**, você pode buscar na internet ilustrações da versão em HQ ou fotos de cenas da minissérie baseada no romance, que foi ao ar em 1985.

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

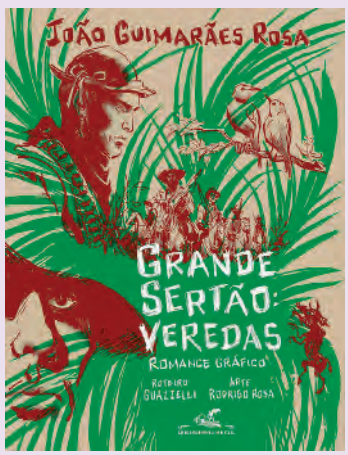
4. Faça alguns esboços do miniconto. Seja inventivo e explore outras dimensões da palavra para agregar sentidos: a dimensão visual do texto na página, como foi feito no miniconto de Marcelo Spalding; as dimensões visual e sonora da palavra, como no miniconto "Sopa". Caso opte pela produção multissemiótica, lembre-se de que é necessário estabelecer diálogo entre o texto e os elementos não verbais, visando à produção dos sentidos.

#Para curtir

Grande sertão em quadrinhos

Em meados da década de 2010, o ilustrador e roteirista gaúcho Eloar Guazzelli encarou um desafio: não apenas resumir o grandioso romance **Grande sertão: veredas**, como recriá-lo em outra linguagem, a dos quadrinhos. "Foi uma honra, mas uma responsabilidade terrível. [...] Foi um trabalho tão imenso, que até hoje não sei como fiz", disse ele em uma entrevista.

Apesar das dificuldades, o projeto foi bem-sucedido: o roteiro foi ilustrado pelo também gaúcho Rodrigo Rosa e, juntos, os autores ganharam a edição de 2015 do Troféu HQMix, um importante prêmio dos quadrinhos nacionais. Essa *graphic novel* é uma boa oportunidade para você aprofundar o contato com o romance de Guimarães Rosa, ao mesmo tempo que aprecia uma HQ dinâmica e impactante.



REPRODUÇÃO/QUADRINHOS NA CIA



© RODRIGO ROSA/QUADRINHOS DA CIA/COMPANHIA DAS LETRAS

Capa e uma das páginas da história em quadrinhos **Grande sertão: veredas**, inspirada no romance de Guimarães Rosa.

Produzir o miniconto

1. Escreva o miniconto da maneira mais sintética possível. Não ultrapasse 100 palavras.
2. Para provocar um efeito imediato no leitor, a linguagem do miniconto deve ser bem concisa. Busque eliminar elementos supérfluos, como o nome dos personagens e palavras ou partes da frase que ficam subentendidas, como em " [Um] Menino de rua passava fome".
3. Se quiser, passe uma parte das ideias para o título, como fez Bruno Scartozzoni no miniconto "Sopa".
4. Finalize sua produção e certifique-se de que o miniconto está conciso e impactante. Se tiver optado pela modalidade multissemiótica, confirme se a relação de sentido entre o texto verbal e a imagem (ou outros elementos) está bem estabelecida.

Compartilhar a produção da turma

1. Sob a coordenação do professor, você e os colegas escolherão onde serão compartilhados os minicontos: em uma rede social, *blog* ou mural feito especialmente para expor essa produção da turma. Utilize *hashtags* adequadas para que seu texto seja facilmente encontrado pelo público.
2. Leia os minicontos dos colegas e curta ou comente seus preferidos.

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

TRABALHO E JUVENTUDES

Visita técnica a uma empresa

BNCC
Habilidade abordada: EM13LP11

Na seção **Leitura e reflexão I**, você observou que as narrativas de Guimarães Rosa nasceram não apenas do talento inventivo do escritor, mas também de pesquisas de campo que ele realizou no sertão mineiro. Fazer uma **pesquisa de campo** significa estudar um objeto ou um processo no local onde eles se encontram ou ocorrem naturalmente, de modo que possam ser observados de maneira direta.

Em sua formação para o mundo do trabalho, pode ser enriquecedor ir a campo para investigar a rotina de empresas de diferentes setores. Nesta seção, sob a coordenação do professor, você e seus colegas vão planejar e realizar uma **visita técnica** a uma empresa de sua região.

Para entender melhor como funciona esse tipo de visita, leia esta notícia, publicada no *site* de uma escola estadual paulista, e observe a fotografia referente a uma visita.

Estudantes da Etec de Santa Isabel participam de visita técnica [...] [a uma empresa da região] [...]

Em 22 de março de 2023 os estudantes do 3º ETIM Informática para Internet e do curso técnico em Química realizaram uma visita [...] [a uma empresa] que atua no setor farmacêutico. Proporcionada por intermédio do pai de um dos estudantes da Etec, a visita faz parte [...] [de um] programa [...] que consiste em receber filhos de colaboradores ou estudantes da região que estejam no final do Ensino Médio e em fase de escolha da profissão.

Os estudantes [...] tiveram a oportunidade de conhecer as dependências da empresa, conversar com profissionais de diferentes áreas de atuação e com importantes papéis dentro da organização. Puderam ainda ver como funcionam alguns dos processos, "o que a empresa faz e como faz". Foi um momento de muito aprendizado!

ESTUDANTES da Etec de Santa Isabel participam de visita técnica à empresa AbbVie em março de 2023. **Etec Santa Isabel**, 23 mar. 2023. Disponível em: https://etecsantaisabel.com.br/estudantes-da-etec-de-santa-isabel-participam-de-visita-tecnica-a-empresa-abbvie-em-marco-de-2023/. Acesso em: 9 ago. 2024.

Agora que já teve uma ideia de como funciona a visita técnica, siga estes passos para planejá-la e realizá-la.

1. Decidam coletivamente: que empresa(s) da região seria interessante contatar? Para fazer essa escolha, pesquisem empresas que tenham programas de visitação (como a da notícia lida), o que certamente facilitará o agendamento. Caso não haja na região empresas com esse tipo de programa, considerem os interesses da turma ou outros critérios que julgarem relevantes.
2. Quando tiverem feito uma lista de empresas a serem possivelmente visitadas, o professor (ou um integrante da direção da escola) ficará responsável por contatá-las e verificar a viabilidade do evento.



DANILO VERPA/FOLHAPRESS

Estudantes de escola municipal de São Paulo visitam a redação do jornal **Folha de S.Paulo**, em São Paulo, 2023.

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

3. Uma vez definidas a empresa e a data, preparem-se para a visita.

a. Conversem com o professor sobre como devem se vestir para o evento, o que devem levar e como devem se comportar nas dependências da empresa – por exemplo, manter-se em silêncio, tratar a todos com cordialidade e respeito, erguer a mão caso queiram fazer uma pergunta, usar uma linguagem mais formal etc. **#cooperação #responsabilidade**

b. Coletivamente, listem o que gostariam de saber sobre a empresa. Se houver a possibilidade de conversar com profissionais que trabalham lá, incluam perguntas que gostariam de lhes fazer.

Confiram, a seguir, uma sugestão de pontos a investigar na visita. Vocês podem incluir outros aspectos que julgarem interessantes e enviar essa lista de perguntas, antecipadamente, aos responsáveis da empresa. Dessa forma, eles poderão planejar a recepção da turma, preparando, por exemplo, uma palestra ou uma apresentação na qual as perguntas de vocês sejam respondidas.

Durante a visita, a lista também servirá de guia para que vocês anotem as informações à medida que as descobrirem.

Sugestão de aspectos a investigar na visita técnica a uma empresa

a. Que tipos de produto ou serviço a empresa oferece ao mercado?

b. Quais são seus principais clientes?

c. Quando e como a empresa foi fundada?

d. Quais são a missão, a visão e os valores da empresa?

e. Quantos funcionários a empresa tem?

f. Como a empresa está organizada, isto é, em que setores ela se divide (por exemplo, produção, financeiro, *marketing* e vendas, atendimento ao cliente)?

g. Quais são os maiores desafios da empresa no momento? Que oportunidades ela vislumbra?

h. Que características e atitudes a empresa espera de seus funcionários e suas equipes de trabalho?

Após a realização da visita, debata com os colegas e o professor com base nas perguntas a seguir.

1. O que você aprendeu com a atividade proposta?

2. Que aspectos mais chamaram sua atenção ou o surpreenderam?

3. Você se interessou por alguma das profissões exercidas na empresa? Em caso positivo, por qual ou quais?

4. Pelo que você pôde conhecer do ambiente da empresa, esse lhe pareceu o tipo de lugar onde gostaria de trabalhar? Por quê? **#projetodevida #pensamentocrítico**

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

CAPÍTULO 2

Outros sertões e sertanejos

No capítulo anterior, você conheceu um pouco da obra rosiana, que recria literariamente e de forma inovadora aspectos da vida sertaneja e da cultura do Cerrado mineiro de seu tempo. Mas, como já comentado, são muitos os sertões e os sertanejos recriados na literatura desde o Romantismo.

Que diferenças pode haver entre esses sertões e sertanejos? O que a escrita de Euclides da Cunha pretende revelar, com seu olhar pioneiro sobre a realidade do sertão que era até então desconhecida dos que moravam nos centros de decisão política do país, na passagem do século XIX para o século XX? E quanto às obras em prosa de Graciliano Ramos e em versos de João Cabral de Melo Neto – o que elas nos possibilitam conhecer sobre os sertões e os sertanejos do século XX? Essas são algumas das reflexões que faremos neste capítulo.

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

Leitura e reflexão I: O sertão e o sertanejo de Euclides da Cunha

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP52

Os sertões, publicado em 1902, foi resultado do trabalho de seu autor, Euclides da Cunha, como jornalista e correspondente do jornal **Província de São Paulo**, atual **O Estado de S. Paulo**. A obra relata um dos maiores conflitos sociais do país, no período da **Primeira República**: a Guerra de Canudos (1896-1897). O escritor apresenta uma visão crítica do conflito entre a população do Arraial de Canudos – liderada pelo religioso conhecido como Antônio Conselheiro – e o exército brasileiro que, sob o pretexto de defender a República contra um suposto movimento revolucionário em favor da restauração da monarquia, levou à morte mais de 25 mil moradores do Arraial.

Primeira República: período da história do Brasil que vai da proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, quando teve fim a monarquia, até a Revolução de 1930. Esse período abarca o início da República no país e também é chamado de República Velha ou República das Oligarquias, por ter sido marcado pela oligarquia, forma de governo em que o poder é exercido por um pequeno grupo de pessoas que têm conexão entre si.



D. URPIA - MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

URPIA, Demétrio. **Arraial de Canudos**. 1897. Litografia, 63,5 × 77,4 cm. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

ZOOM Euclides da Cunha

Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha nasceu em Cantagalo, Rio de Janeiro, em 1866. Formou-se engenheiro e atuou também como escritor, jornalista e professor. É considerado um grande intelectual de sua época. Sua obra, fortemente marcada pela denúncia e pela crítica social, traz marcas de um momento histórico de transição e de grandes transformações sociais, políticas e científicas.

Os sertões, sua obra de maior fôlego, ganhou repercussão nacional e rendeu-lhe o título de membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, em 1903. Foi morto em 15 de agosto de 1909, em um episódio que ficou conhecido como Tragédia da Piedade, envolvendo questões de honra.



GEORGE HUEBNER E LIBÂNEO DO AMARAL - BIBLIOTECA OLIVEIRA LIMA/ UNIVERSIDADE CATÓLICA DA AMÉRICA, WASHINGTON

Euclides da Cunha em cerca de 1905.

A obra representa um esforço de expor, analisar e compreender as contradições do Brasil e o modo como se constrói a identidade do povo brasileiro, sobretudo do sertanejo – o que será retomado pelos modernistas de todas as gerações, incluindo Guimarães Rosa, em **Grande sertão: veredas**, que você apreciou no capítulo anterior. Euclides da Cunha inova ao mesclar o discurso literário com os discursos histórico e das ciências e, na análise crítica que faz da campanha do exército contra Canudos, veem-se as marcas do **cientificismo** (saiba mais no boxe **O cientificismo na arte**, na página 39). Tais características imprimem à obra, além de seu valor estético-literário e jornalístico, o valor de documento histórico, de grande interesse para estudiosos das Ciências Humanas.

Os sertões é organizada em três partes: *A terra* – que, recorrendo exaustivamente à linguagem científica, descreve o sertão geológica e geograficamente (clima, relevo, fauna, flora), com a finalidade de justificar o modo de ser sertanejo; *O homem* – que traz um estudo antropológico e sociológico, apresentando o homem como produto do meio, da raça e da história; e *A luta* – que reporta as quatro expedições militares contra Canudos, em um tom de relato histórico-jornalístico.

Fragmentos de *Os sertões*

Você vai ler dois trechos da obra: o primeiro compõe a parte 1 – *A terra* – e o segundo compõe a parte 2 – *O homem*. Leia-os e observe, na primeira parte, como a flora do bioma Caatinga é descrita e, na segunda parte, como nos é dado a conhecer o sertanejo. Em ambos os trechos, atente ao modo como Euclides da Cunha se vale tanto de explicações científicas como de linguagem literária para compor as descrições.

Texto 1 Parte 1 – *A terra*: trecho do Capítulo IV

As caatingas

Então, a travessia das veredas sertanejas é mais exaustiva que a de uma **estepe** nua.

Nesta, ao menos, o viajante tem o desafogo de um horizonte largo e a perspectiva das planuras **francas**.

estepe: região relativamente plana e árida, coberta parcialmente por vegetação rasteira.

francas: desimpedidas, sem obstáculos.

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

Ao passo que a caatinga o afoga; abrevia-lhe o olhar; agride-o e estonteia-o; enlaça-o na trama **espinescente** e não o atrai; repulsa-o com as folhas urticantes, com o espinho, com os gravetos estalados em lanças; e desdobra-se-lhe na frente léguas e léguas, imutável no aspecto desolado: árvores sem folhas, de galhos estorcidos e secos, revoltos, entrecruzados, apontando rijamente no espaço ou estirando-se **flexuosos** pelo solo, lembrando um bracejar imenso, de tortura, da flora agonizante...

Embora esta não tenha as espécies reduzidas dos desertos – mimosas **tolhiças** ou **eufórbias** ásperas sobre o tapete das gramíneas murchas – e se afigure farta de vegetais distintos, as suas árvores, vistas em conjunto, semelham uma só família de poucos gêneros, quase reduzida a uma espécie invariável, divergindo apenas no tamanho, tendo todas a mesma conformação, a mesma aparência de vegetais morrendo, quase sem troncos, em **esgalhos** logo ao irromper do chão. É que por um efeito explicável de adaptação às condições estreitas do meio ingrato, **evolvendo** penosamente em círculos estreitos, aquelas mesmo que tanto se diversificam nas matas, ali **se talham** por um molde único. Transmudam-se, e em lenta metamorfose vão tendendo para limitadíssimo número de tipos caracterizados pelos atributos dos que possuem maior capacidade de resistência.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. MEC; Fundação Biblioteca Nacional. p. 17. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000153.pdf. Acesso em: 5 mar. 2024.

espinescente: com espinhos.

flexuosos: tortos.

tolhiças: defeituosas.

eufórbias: designação comum às plantas do gênero *Euphorbia*.

esgalhos: ramos pouco desenvolvidos de uma árvore ou arbusto.

evolvendo: do verbo *evolver*, desenvolver, evoluir.

se talham: moldam-se, assumem determinada forma.

personificação: figura de linguagem que consiste na atribuição de características ou atitudes humanas a seres inanimados ou a animais irracionais.

1. Com quais outras regiões naturais Euclides da Cunha compara a Caatinga?

2. Na comparação, de que modo a Caatinga se distingue dessas outras regiões?

3. Na descrição das plantas, o escritor recorre à **personificação** como recurso expressivo na construção do discurso literário.

a. Destaque trechos em que ocorre a personificação da flora.

b. Que ideias essa figura de linguagem sugere? O que a paisagem parece fazer com o viajante?

4. Leia a explicação a seguir sobre o cientificismo na arte e atente para as três teorias científicas que predominavam à época.

O cientificismo na arte

Anteriormente, nesta obra, mencionamos o cientificismo como um conceito que influenciou o Naturalismo, uma vertente da literatura realista que buscava ler o mundo pelo viés da ciência.

Embora, por outras características que exibe, **Os sertões** não seja considerada uma obra naturalista, ela é, certamente, orientada pelas ideias cientificistas do século XIX e do início do século XX. Tais ideias apoiavam-se em três bases teóricas: o **evolucionismo** de Charles Darwin (1809-1882), que tem como base o princípio da seleção natural, segundo o qual as espécies mais adaptadas ao meio sobrevivem e as menos adaptadas desaparecem; o **positivismo**, corrente filosófica desenvolvida por Auguste Comte (1798-1857), segundo a qual a humanidade só alcançaria a evolução máxima no "estado positivo", que só podia ser atingido pelo método científico da observação e da experimentação; e o **determinismo** de Hippolyte Taine (1828-1893), que defendia que o homem é condicionado pelo meio geográfico, pelo momento histórico e pela raça.

Como a influência das ideias deterministas e evolucionistas aparece na descrição da Caatinga feita por Euclides da Cunha?

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

Caso tenha trabalhado com a turma o segundo volume desta obra, ajude os estudantes a retomarem os conhecimentos construídos sobre Naturalismo. Esse estilo literário foi mencionado no Capítulo 1 (em que foi apresentado o Realismo e foram analisados textos de Machado de Assis) e, principalmente, no Capítulo 8, quando foram analisados trechos de **O cortiço**, de Aluísio Azevedo.

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

neurastênicos: indivíduos que sofrem de neurastenia, uma perturbação psíquica que causa perda geral do interesse, alterações de humor e estado de fadiga extrema.

desempeno: retidão da postura corporal; porte elegante.

Hércules-Quasímodo: referência a dois famosos personagens: Hércules (ou Heráclès), herói da mitologia grega, conhecido por ser um grande guerreiro; e Quasímodo, indivíduo com graves deformidades físicas que vive afastado da sociedade e é temido por ela, personagem principal do romance **Notre-Dame de Paris** (conhecido também como **O Corcunda de Notre-Dame**), do escritor francês Victor Hugo (1802-1885).

translação: mudança.

displicência: desinteresse, indiferença; desleixo.

atonia muscular: paralisia temporária do tônus muscular.

perene: que dura muito tempo.

remorada: adiada, retardada.

langorosa: melancólica.

combalida: enfraquecida.

empertiga-se: endireita-se.

estadeando: do verbo *estadear*, exibir orgulhosamente.

tabaréu: que vive no interior, na roça; pessoa acanhada, sem articulação, ignorante.

canhestro: desajeitado.

titã: na mitologia grega, cada um dos seis gigantes que eram filhos dos deuses Urano (Céu) e Gaia (Terra), reconhecidos por suas características extraordinárias.

Texto 2 Parte 2 – *O homem*: trecho do Capítulo III

O sertanejo

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços **neurastênicos** do litoral.

A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o **desempeno**, a estrutura corretíssima das organizações atléticas.

É desgracioso, desengonçado, torto. **Hércules-Quasímodo**, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gingante e sinuoso, aparenta a **translação** de membros desarticulados. Agrava-o a postura normalmente abatida, num manifestar de **displicência** que lhe dá um caráter de humildade deprimente. [...]

É o homem permanentemente fatigado.

Reflete a preguiça invencível, a **atonia muscular perene**, em tudo: na palavra **remorada**, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência **langorosa** das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude.

Entretanto, toda esta aparência de cansaço ilude.

Nada é mais surpreendedor do que vê-la desaparecer de improviso. Naquela organização **combalida** operam-se, em segundos, transmutações completas. Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormecidas. O homem transfigura-se. **Empertiga-se**, **estadeando** novos relevos, novas linhas na estatura e no gesto; e a cabeça firma-se-lhe, alta, sobre os ombros possantes aclarada pelo olhar desassombrado e forte; e corrigem-se-lhe, prestes, numa descarga nervosa instantânea, todos os efeitos do relaxamento habitual dos órgãos; e da figura vulgar do **tabaréu canhestro** reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um **titã** acobreado e potente, num desdobramento surpreendente de força e agilidade extraordinárias.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. MEC; Fundação Biblioteca Nacional. p. 47-48. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000153.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

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

1. O operador argumentativo *entretanto* é empregado duas vezes nesse trecho, no segundo e no sexto parágrafos. Releia essas passagens e responda:

a. Que relação de sentido esse operador estabelece entre os argumentos que articula (adição, contraste, concessão etc.)?

b. Em ambas as passagens, que argumentos são articulados por meio do operador *entretanto*?

2. Na segunda ocorrência do operador *entretanto* (no sexto parágrafo), a relação de sentido que ele estabelece é enfatizada pela forma como a frase foi construída e pela posição que ela ocupa no fragmento. Explique como isso ocorre.

3. Ao responder às duas questões anteriores, você provavelmente notou que a representação do sertanejo no texto de Euclides da Cunha é construída sobre uma contradição. Explique como a metáfora do termo **Hércules-Quasímodo** sintetiza essa contradição.

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

4. O determinismo também está presente nessa representação do sertanejo. De que modo essa representação se relaciona com o meio em que vive o sertanejo, considerando o trecho em que o narrador descreve a Caatinga?

5. Depois de ler e discutir os dois trechos da obra, opine: por que **Os sertões** merece ser lido também como literatura? **#repertóriocultural**

ZOOM Euclides e o Pré-modernismo

A produção de Euclides da Cunha insere-se no **Pré-modernismo**, um período de transição da literatura brasileira que corresponde, aproximadamente, às duas primeiras décadas do século XX. Não se trata de um estilo literário, mas de um contexto histórico e cultural em que vieram à luz importantes autores, com temáticas e propostas estéticas às vezes bem diversas.

Destacam-se nesse período os cariocas João do Rio (1881-1921), com suas crônicas que refletem a intensa transformação experimentada pela cidade do Rio de Janeiro, e Lima Barreto (1881-1922), com o romance **Triste fim de Policarpo Quaresma** e diversos contos que exibem um humor ácido e reflexivo (o qual você poderá apreciar no Capítulo 6).

Também são nomes relevantes do período o paraibano Augusto dos Anjos (1884-1914), poeta muito original, que construía sonetos com linguagem científica, e o paulista Monteiro Lobato (1882-1948), que, além de se consagrar por décadas como o principal nome da literatura infantojuvenil brasileira, com as **Reinações de Narizinho** e outros romances ambientados no Sítio do Picapau Amarelo, foi um influente editor e ativista.

No boxe **Euclides e o Pré-modernismo**, resgatamos algumas informações sobre esse período da literatura brasileira vistas no Capítulo 5 do volume 2 desta obra, quando os estudantes conheceram a produção de Augusto dos Anjos, outro autor da época.

#Para curtir

Canudos nas artes

O romance **Os sertões**, de Euclides da Cunha, tem sido lido e recriado por diversas artes: pelo teatro, pela canção, pela própria literatura, entre outras.

O escritor peruano Mario Vargas Llosa, por exemplo, transformou o drama de Canudos em ficção em seu romance **A guerra do fim do mundo**, publicado em 1981.

LLOSA, Mario Vargas. **A guerra do fim do mundo.** São Paulo: Alfaguara, 2008.



REPRODUÇÃO/ALFAGUARA

Capa do livro **A guerra do fim do mundo**, de Mario Vargas Llosa.

O compositor Edu Lobo e o poeta Cacaso compuseram a canção "Canudos". Originalmente, ela foi gravada no álbum **Camaleão**, de 1978. Em 1997, fez parte da trilha sonora do filme **Guerra de Canudos**, de Sérgio Rezende.

CANUDOS. Intérprete: Edu Lobo. Compositores: Edu Lobo; Cacaso. *In*: OITENTA. Intérprete: Edu Lobo. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2023. 1 áudio (4 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HHh87qUHgaw. Acesso em: 15 maio 2024.



REPRODUÇÃO/PHILIPS

Capa do álbum **Camaleão**, de Edu Lobo.

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

DIÁLOGOS Canudos em cordel

ARQUIVO PESSOAL



Ivanildo Vilanova em 2024.

Os poetas repentistas pernambucanos Ivanildo Vilanova (1945-) e Severino Feitosa (1948-) compuseram um cordel narrando a Revolta de Canudos. Observe como, por meio dos versos decassílabos, típicos da literatura oral do repente, os poetas desenvolvem o mote "A história fará sua homenagem à figura de Antônio Conselheiro", expressando um ponto de vista sobre a Revolta de Canudos. Procure também pesquisar em fontes seguras o áudio ou vídeo da declamação dos poetas, acompanhada por violas.

A história fará sua homenagem à figura de Antônio Conselheiro

Num profundo deserto sem ter fonte
Já surgiu um regime igualitário
Que o justo já sexagenário
Fez erguer-se a cidade Belo Monte
Para então vislumbrar no horizonte
Sem maldade, sem crime, sem dinheiro
Sem bordel, sem fiscal, sem carcereiro
Mas foi morto e tomado por selvagem
A história fará sua homenagem
À figura de Antônio Conselheiro
Quem viveu ao seu lado, sempre quis
Ter real o que era fantasia
O reinado do céu não prometia
Sim o reino da terra mais feliz
Afinal só o povo do país
Pode dar o retrato verdadeiro
Deste líder autêntico mensageiro
Que alguém deformou a sua imagem
A história fará sua homenagem
À figura de Antônio Conselheiro
[...]
Oh! Canudos país da **promissão**
Foi injusta e cruel a sua guerra
Tu que eras abrigo dos sem terra
Sem família, justiça, lar e pão
O jagunço era apenas um irmão
O fanático somente um companheiro
Junto ao mestre encontrando paradeiro
Confiança, família e hospedagem
A história fará sua homenagem
À figura de Antônio Conselheiro
Só o **Vaza-Barris** tão solitário
Vive lá como um símbolo e uma prova

promissão: coisa prometida.

Vaza-Barris: rio que banha os estados da Bahia e Sergipe e que foi preponderante para o desenvolvimento de Canudos.

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

De Canudos, Igreja, Velha e Nova
Linha negra, trincheira, santuário
Malassombro de latifundiário
Coronel poderoso e fazendeiro
Houve mesmo esse reino **alvissareiro**
Que muitos tomaram por miragem
Sertanejos morrendo **de magote**
A bandeira rasgada era um molambo
O quartel sem guarita era o **mocambo**
A trincheira era **grimpa do cerrote**
A metralha o feioso **clavinote**
Baioneta era a lança do **carreiro**
A corneta era o búzio do vaqueiro
Guarda-peito gibão sua roupagem
A história fará sua homenagem
À figura de Antônio Conselheiro
Quase dez mil soldados de elite
Quatro bons generais lhe dando apoio
Bivaque arsenal boia e comboio
Com dezoito canhões e dinamite
Numa guerra civil sem ter limite
Não um simples conflito passageiro
Brasileiro matando brasileiro
Os vencidos mostrando mais linhagem
Era a luta da foice e do fuzil
O facão enfrentando artilharia
Uma nódoa no nome da Bahia
Uma mancha no nome do Brasil
Mas talvez que no ano de dois mil
Esse nosso nordeste brasileiro
Seja outra Canudos por inteiro
Mais gente, mais garra e mais coragem
A história fará sua homenagem
À figura de Antônio Conselheiro

VILANOVA, Ivanildo; FEITOSA, Severino. A história fará sua homenagem à figura de Antônio Conselheiro. **Letras**, [*s. d.*]. Disponível em: https://www.letras.mus.br/10zer04/527333/. Acesso em: 5 mar. 2024.

alvissareiro: que dá esperança; promissor.

de magote: em grande quantidade.

mocambo: refúgio, esconderijo.

grimpa do cerrote: ponto mais alto de uma colina.

clavinote: pequena carabina.

carreiro: indivíduo que conduz carro de bois.

guarda-peito: pedaço de couro que vaqueiros prendem ao pescoço e à cintura, servindo-lhes de colete, para proteger o peito.

gibão: casaco de couro usado por vaqueiros.

bivaque: acampamento temporário ao ar livre.

1. Qual é o ponto de vista expresso pelos cordelistas sobre a Revolta de Canudos?

2. Nos versos do cordel é possível ter evidências da desigualdade de condições de luta entre a população do Arraial de Canudos e o exército brasileiro. Cite alguns versos que expressam essa desigualdade.

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

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

CONEXÕES Revendo a representação da Caatinga

MEIO AMBIENTE

Proposta de trabalho interdisciplinar com a área de Ciências da Natureza.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP04, EM13LP31

Você já sabe que a obra **Os sertões** foi escrita com base nos princípios e conhecimentos científicos do século XIX. Nos mais de 120 anos que nos separam de sua publicação, inúmeros estudos foram conduzidos sobre o bioma Caatinga, e esse corpo de conhecimento nos permite, hoje, relativizar algumas das afirmações feitas por Euclides da Cunha.

Para refletir a respeito, leia o texto a seguir, que apresenta informações atualizadas sobre a Caatinga, e examine o infográfico que o acompanha. Os conteúdos foram extraídos do *site* da Associação Caatinga, uma entidade sem fins lucrativos que promove projetos em prol da preservação desse bioma.

Sobre a Caatinga

O que é Caatinga?

morfoclimático: referente às características morfológicas (de relevo) e climáticas de uma região.

endêmicas: restritas a determinada região geográfica.

plantas vasculares: aquelas que têm vasos para a condução da seiva.

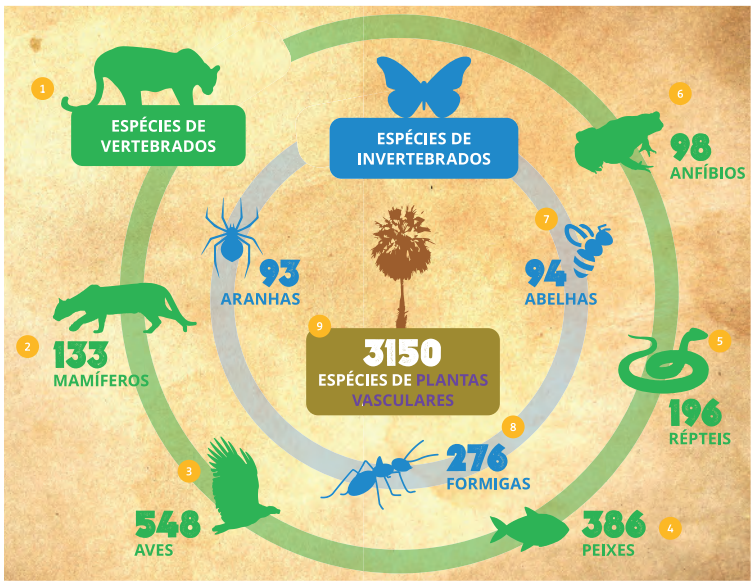
A Caatinga é o domínio **morfoclimático** que predomina no Nordeste do Brasil e está inserida no contexto do clima semiárido. Os indígenas, povos originários da região, a chamavam assim porque, na estação seca, a maioria das plantas perde suas folhas, prevalecendo na paisagem a aparência clara e esbranquiçada dos troncos das árvores. Daí vem o nome **Caatinga (caa: mata** e **tinga: branca)** que significa "mata ou floresta branca" traduzido do tupi. No período chuvoso, a paisagem muda de esbranquiçada para variados tons de verdes com a rebrota das folhas das árvores e com o surgimento de diversas plantas nas primeiras chuvas.

[...]

Por que a Caatinga é única?

No mundo, existem outras regiões semiáridas, como, por exemplo, no Chile, na Ásia e na África, que compartilham características semelhantes do clima semiárido e do regime irregular de chuvas. Porém, quando os cientistas compararam as espécies daqui com as dessas regiões, verificaram que as nossas espécies não apenas eram diferentes e exclusivas, como também apresentavam **uma diversidade bem maior**.

ASSOCIAÇÃO CAATINGA



Interface da página inicial do *site* da Associação Caatinga.

A variedade das rochas fez com que diferentes solos fossem formados na Caatinga (com diferentes minerais, profundidades, texturas e com maior ou menor capacidade de reter água). O clima da região, com longos períodos secos, permitiu que apenas as plantas com adaptações para suportar a deficiência de água prosperassem. O contato com diferentes formações vizinhas, como o cerrado e as florestas amazônica e atlântica, contribuiu para a formação desse cenário de condições tão específicas da Caatinga, onde puderam surgir espécies **endêmicas**.

ASSOCIAÇÃO CAATINGA. Sobre a Caatinga. [*S. d.*]. Disponível em: https://www.acaatinga.org.br/sobre-a-caatinga/. Acesso em: 8 maio 2024.

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

Agora, converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir:

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

1. Quando confrontadas com o conhecimento científico atual, algumas afirmações de Euclides da Cunha sobre a Caatinga são refutadas, e outras são confirmadas.
   - **a.** Destaque um trecho específico de **Os sertões** que entra em contradição com as informações da Associação Caatinga. Explique a contradição, relacionando esse trecho a passagens do texto "Sobre a Caatinga" e ao infográfico.
   - **b.** Qual afirmação de **Os sertões** é confirmada pelas informações da Associação Caatinga? Indique-a e relacione-a a trechos específicos do texto da associação.
2. Ainda de acordo com a Associação Caatinga, esse bioma presta uma série de **serviços ecossistêmicos** para as pessoas da região, incluindo a provisão de água e alimentos, a regulação da qualidade do ar e dos ciclos hídricos, a polinização, a formação do solo e a **ciclagem de nutrientes**, além de benefícios ligados a valores estéticos, religiosos e culturais. Em sua opinião, estudos que comprovem a biodiversidade da Caatinga e os benefícios que ela proporciona podem contribuir para sua preservação? Por quê? **#argumentação #consciênciasocioambiental**

serviços ecossistêmicos: benefícios que a natureza gera para o ser humano.

ciclagem de nutrientes: transferência contínua de substâncias do solo para as plantas e vice-versa; é um processo biológico e natural essencial para a vida de florestas e ecossistemas e também para a agricultura.

#Para curtir

Visita virtual à Caatinga

O *site* da Associação Caatinga proporciona uma experiência nesse bioma por meio de um passeio virtual pela Reserva Natural Serra das Almas (RNSA), uma Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) entre os municípios de Crateús (CE) e de Buriti dos Montes (PI).

Você pode explorar esse e outros conteúdos interativos e, assim, aprender mais sobre a Caatinga. Sugerimos um **roteiro** para tornar mais proveitosa e qualificada a visita.

ODS 15

Se julgar conveniente, peça aos estudantes que consultem, nas páginas iniciais deste volume, informações sobre a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

1. Na página "Sobre a Caatinga", do *site* Associação Caatinga (disponível em: http://www.acaatinga.org.br/sobre-a-caatinga/; acesso em: 15 maio 2024), é possível explorar o infográfico interativo da biodiversidade (cuja interface inicial é reproduzida na página anterior) buscando responder a estas perguntas: quais são os animais mais ameaçados da Caatinga? Quais são as maiores ameaças contra eles?
2. Ainda na página "Sobre a Caatinga", há conteúdo interativo sobre os tipos de solo. Ao percorrê-lo, busque identificar quais são os três principais tipos de solo no domínio das Caatingas e como eles propiciam a formação de diferentes paisagens.
3. No tópico "Serra das Almas" é possível fazer um *tour* virtual pela reserva natural. Se fizer a visita, anote suas observações sobre a vegetação e o que mais chamar a atenção. Há vários pontos da visita que permitem contrastar a mesma paisagem na época das chuvas e na época seca (por exemplo, o Mirante da Trilha dos Macacos ou a vista aérea do Centro Ecológico).



ASSOCIAÇÃO CAATINGA. FOTO: FÁBIO BARONG

Reprodução da imagem inicial do *tour* virtual na Reserva Natural Serra das Almas.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP28, EM13LP43

Gramática e expressividade: Concordância

Conforme já comentado nesta obra, quando analisamos o modo como as palavras se relacionam e se combinam para compor frases, colocamos em evidência a **sintaxe** da língua. Nesta seção, vamos analisar um processo sintático importante para a clareza e a coerência dos enunciados: a concordância.

O objetivo será recordar algumas regras da norma-padrão referentes à concordância e compará-las com outros usos linguísticos, refletindo sobre suas semelhanças e diferenças. Além disso, você e os colegas vão organizar, colaborativamente, um repositório de informações para toda a turma consultar quando surgirem dúvidas pontuais.

Para começar, leia a frase a seguir, extraída de uma reportagem contemporânea sobre a obra **Os sertões**; vamos utilizá-la para recordar alguns princípios de concordância verbal e nominal.

> O espírito combativo, curioso e metódico de Euclides da Cunha é anunciado desde as primeiras páginas de **Os Sertões** (1902), obra monumental da literatura e do jornalismo brasileiro [...].

FERREIRA, Luiz Cláudio. Euclides da Cunha uniu ciência à arte e denunciou diversas violências. **Agência Brasil**, 20 jan. 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-01/euclides-da-cunha-uniu-ciencia-arte-e-denunciou-diferentes-violencia. Acesso em: 5 mar. 2024.

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

1. Reescreva essa frase substituindo *espírito* por *alma*. Faça os ajustes que considerar necessários para manter a coerência da frase.
2. Que palavras você precisou ajustar? Por que você acha que esses ajustes foram necessários?
3. Como a frase ficaria se trocássemos *espírito* por *hábitos*? Que palavras teriam de ser ajustadas nesse caso? Por quê?

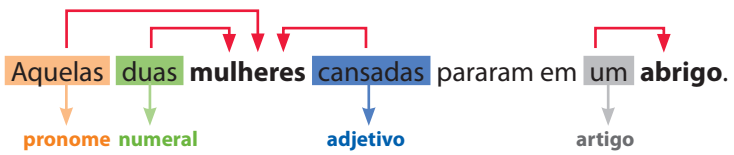
Para responder às perguntas anteriores, você utilizou alguns princípios de concordância aplicáveis ao português brasileiro.

Concordância

É o processo sintático segundo o qual as palavras variáveis se flexionam (mudam de forma) para adaptar-se aos termos aos quais se referem. Ela pode ser **nominal**, quando diz respeito a como os determinantes do substantivo adaptam-se a ele, ou **verbal**, quando diz respeito a como o verbo adapta-se ao sujeito.

Concordância nominal

O **princípio geral da concordância nominal** é que os determinantes do substantivo (artigos, numerais, pronomes e adjetivos) concordam com ele em gênero e número. Veja:



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

À parte desse princípio geral da concordância nominal, existem certos casos especiais que podem causar dúvida. Pense, por exemplo, neste tipo de aviso:



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Esse enunciado parece contrariar o princípio que acabamos de expor, pois o substantivo é feminino (*entrada*), mas o adjetivo está flexionado no gênero masculino (*proibido*). Junte-se a um colega para pesquisar sobre esse e alguns outros casos especiais de concordância nominal, listados no quadro a seguir. Sigam as instruções.

Casos especiais de concordância nominal

É proibido, é preciso, é bom etc.	*É* **[preciso]** *paciência.* *É* **[proibido]** *a entrada de animais.*
Mesmo, meio, bastante	*Fernanda mudará* **[mesmo]** *de cidade.* *Ela* **[mesmo]** *nos deu a notícia.* *Nosso encontro será meio-dia e* **[meio]**. *Andava* **[meio]** *adoentada.* *Suas receitas são* **[bastante]** *saborosas.* *O novo aplicativo tem* **[bastante]** *recursos.*
Anexo e *dado*	*Seguem* **[anexo]** *as fotos solicitadas.* **[Dado]** *as circunstâncias, nossa nota foi aceitável.*
Obrigado	*A ganhadora do prêmio declarou: "***[Obrigado]** *pelo reconhecimento."*

1. Notem que, nesse quadro, a palavra que pode provocar dúvida, destacada em negrito e entre colchetes, está no masculino singular. Reescrevam as frases realizando a concordância da maneira que lhes parecer mais coerente.

2. Imaginem agora que vocês estão em uma situação de escrita formal e precisam de uma referência confiável para consultar a regra da norma-padrão pertinente a cada caso. Troquem ideias: que fonte vocês consultariam – uma gramática escolar, um buscador da internet, uma rede social, uma plataforma de vídeos?

3. Façam a busca da forma como imaginaram e discutam: que fontes vocês consultaram? Qual ou quais lhes pareceram mais confiáveis? Que critérios vocês usaram para definir se a fonte era confiável? **#pensamentocrítico**

Com base nas análises e observações que fizeram, deem início à atividade colaborativa proposta a seguir.

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Repositório de informações da turma (parte 1)

1. Elejam duas duplas para formar o comitê que organizará o repositório de informações. Os membros do comitê devem iniciar um arquivo de texto colaborativo e criar dois itens dentro dele: concordância e fontes de consulta.

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

2. No primeiro item, referente à **concordância**, os membros do comitê devem copiar o quadro "Casos especiais de concordância nominal" e completá-lo com as regras que encontraram na pesquisa, flexionando as frases de acordo com elas. Acrescentem exceções ou observações também, se for o caso. Por exemplo:

É proibido, é preciso, é bom etc.	Essas expressões não variam quando se referem ao substantivo de modo genérico. Exemplos: *É **preciso** paciência. Manga é **bom**.* Contudo, se o substantivo vier antecedido por algum determinante, como artigo, numeral ou pronome, o adjetivo concordará normalmente com ele: *É **proibida** a entrada de animais. Essa manga é **boa**.*

3. Na segunda parte do arquivo, referente às **fontes de consulta**, o comitê de organização deve escrever as fontes que acharam mais completas e confiáveis.

4. Em seguida, as outras duplas da turma devem confrontar seus resultados com aqueles que já constam do arquivo colaborativo e, se houver divergências, inserir seus comentários. Devem, ainda, enriquecer a seção de fontes de consulta com suas sugestões.

Concordância verbal

No início desta seção, ao fazer transformações na frase sobre **Os sertões**, você também observou o **princípio geral da concordância verbal**, segundo o qual o verbo deve concordar com o sujeito em pessoa e número.

Com o **sujeito simples** (um só núcleo), a regra é que o verbo concorde em pessoa e número com o núcleo do sujeito.

3ª pessoa do plural
Os autores regionalistas **retratam** costumes locais.

3ª pessoa do singular
O autor regionalista **retrata** costumes locais.

1ª pessoa do singular
[Eu] **Analisei** um romance regionalista.

1ª pessoa do plural
Nós, leitores, **analisamos** romances regionalistas.

Estruturas que induzem a desvios de concordância

Em situações de escrita formal, convém estar atento a estas duas construções que podem levá-lo a desvios da norma-padrão em relação à concordância:

a. Núcleo do sujeito longe do verbo – *A coleta de dados biométricos por empresas e condomínios **deve** obedecer à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.*

b. Sujeito anteposto ao verbo (oração na ordem indireta) – ***Bastam** três gotas de essência para a cozinha ficar perfumada.*

Explore com os estudantes o boxe intitulado **Estruturas que induzem a desvios de concordância**. Certifique-se de que eles compreendem por que as duas construções mencionadas podem induzir o falante da língua à concordância fora do padrão. No primeiro exemplo, a presença de várias palavras no plural pode levar o falante a flexionar o verbo no plural (*devem*); contudo, como o núcleo do sujeito está no singular (*coleta*), o verbo deve permanecer no singular. Já no segundo exemplo, como o verbo está anteposto, pode ocorrer o oposto: o falante pode flexionar o verbo no singular (*basta*) por não relacioná-lo ao núcleo do sujeito (*gotas*).

No caso do **sujeito composto** (dois ou mais núcleos), observam-se as seguintes regras gerais:

- se os núcleos do sujeito composto representarem a 3ª pessoa do discurso, o verbo vai para a 3ª pessoa do plural: *O autor e sua obra **causaram** polêmica.*
- se um dos núcleos representar a 1ª pessoa (*eu* ou *nós*), o verbo vai para a 1ª pessoa do plural: *O personagem do livro e eu **pensamos** da mesma forma. Nós e vocês **leremos** o mesmo livro.*

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

Casos especiais de concordância verbal

Assim como ocorre com a concordância nominal, o **princípio geral da concordância verbal** convive com algumas exceções ou situações específicas que podem causar dúvidas. Você e seu colega de dupla vão fazer uma atividade sobre esses casos especiais, mas, desta vez, o trabalho será um pouco diferente. Sigam as instruções.

1. Leiam o quadro a seguir e discutam: vocês conheciam essas regras da norma-padrão? Em situações de escrita formal, esses casos especiais de concordância costumam provocar dúvidas em vocês?
2. Retomem uma produção textual recente de vocês, tenha sido ela preparada para este componente curricular ou para outro. Cada um deve ler o texto do colega e verificar se nele ocorre algum dos casos especiais mencionados no quadro. Caso identifiquem um ou mais desses casos, passem para o item **3**, a seguir; em caso negativo, juntem-se a outra dupla que tenha encontrado casos especiais de concordância verbal em suas produções e passem para o item **3**.
3. Discutam: nas ocorrências identificadas nos textos de vocês, a concordância foi feita de acordo com o estabelecido na norma-padrão? Caso isso não tenha ocorrido, o que vocês acham que pode ter provocado a concordância divergente? Tenham em mente que todas as variáveis da língua são *sistemáticas*, ou seja, seus usos não ocorrem aleatoriamente; logo, um uso diferente da norma-padrão tem uma explicação, uma razão de ser.
4. Tomem nota de suas conclusões e compartilhem-nas com as outras duplas ou com os outros grupos. Guardem as anotações para, ao final desta seção, inseri-las no repositório de informações da turma.

Casos especiais de concordância verbal

Casos especiais de concordância com o sujeito simples		
Com **a maioria de** e outras expressões partitivas	O verbo pode ficar no singular ou no plural. Com os verbos **ser**, **estar**, **ficar**, geralmente se usa o plural.	*A maioria dos estudantes **compareceu** (ou **compareceram**) à formatura.* *A maior parte dos atores desse filme **são** veteranos.*
Com porcentagens	Geralmente o verbo concorda com o substantivo ao qual a porcentagem se refere.	*40% da população **enfrenta** falta de água.* *40% dos habitantes **enfrentam** falta de água.*
	Quando a porcentagem vem especificada por uma palavra, como um artigo ou adjetivo, o verbo geralmente concorda com essa palavra.	*Os restantes 60% da população **desfrutam** de acesso satisfatório à água.*
	Caso o termo ao qual a porcentagem se refere venha antes dela, o verbo concorda com o próprio dado numérico.	*Do público ouvido, 30% **declararam** não ter acesso à água.*
Com os pronomes relativos **que** e **quem**	Quando o sujeito é representado pelo pronome relativo **que**, o verbo geralmente concorda com a pessoa ao qual o pronome se refere.	*Fui eu que **fiz** essa redação.*
	Se o sujeito é representado pelo pronome relativo **quem**, normalmente o verbo fica na 3ª pessoa do singular.	*Fui eu quem **fez** essa redação.*
Com a expressão **um dos que** e similares.	O verbo pode ficar no singular ou no plural. No singular, enfatiza-se o sujeito.	*João foi um dos que mais **lutaram** (ou **lutou**) pela reforma do auditório.*
Verbo **ser** com pronomes **tudo**, **isso**, **aquilo** ou outro pronome invariável.	Geralmente o verbo **ser** concorda com o predicativo.	*Nem tudo **eram** flores na vida dela.* *Aquilo **eram** manhas da criança.* *Não sei quem **são** os convidados.*
Verbo **ser** na indicação de horas, distâncias etc.	Concorda com o predicativo.	***Era** uma hora da tarde.* ***Eram** duas horas da tarde.* *Daqui até a escola **são** três quilômetros.*
Com a expressão **é que**	Quando usada para realce, essa expressão é invariável.	*Nós **é que** estamos sempre ao seu lado.*

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

Casos especiais de concordância com o sujeito composto		
Vimos que o sujeito composto geralmente leva o verbo para o plural. No entanto, ele pode permanecer no singular, concordando com o elemento mais próximo, nas seguintes situações:		
Quando os núcleos vêm depois do verbo.	*__Andava__ o pobre homem e seus filhos à procura de um abrigo.*	
Quando os núcleos formam uma gradação.	*Um beijo, algumas palavras carinhosas, um aceno que fosse __poderia__ deixá-lo feliz.*	
Quando os núcleos são sinônimos ou parecem constituir um único ser.	*A tristeza, a melancolia __invadiu__ sua alma.*	
Quando os núcleos são resumidos por um pronome indefinido.	*Dinheiro, promessas, ameaças, nada o __faria__ mudar de ideia.*	
Quando os núcleos são verbos no infinitivo.	*Alimentar-se bem e exercitar-se __é__ a receita para uma vida saudável.*	
Núcleos unidos por **com**, **como**, **assim como**, **bem como** etc.	O verbo vai para o plural ou concorda com o primeiro núcleo. Nesse último caso, o primeiro núcleo ganha realce.	*A diretora com o professor __visitaram__ o novo laboratório.* *A diretora, com todos os professores, __visitou__ o novo laboratório.*
Núcleos unidos por **ou**.	Caso a ação ou o processo se refira a apenas um dos núcleos, ou caso eles sejam sinônimos, o verbo concorda com o mais próximo.	*João ou Pedro __levará__ a encomenda à sua casa.* *O Estado ou a nação __é__ o objeto de nosso estudo.*
	Caso a ação ou o processo se refira aos dois núcleos, o verbo vai para o plural.	*O que meu pai ou minha mãe __fariam__ nessa situação?*
Orações sem sujeito		
Fenômenos naturais	Nessas orações, o verbo é impessoal, por isso fica sempre na 3ª pessoa do singular. Isso vale também para situações em que o verbo impessoal integra uma locução verbal.	*__Tem feito__ dias ensolarados.*
Passagem do tempo		*__Faz__ cinco meses que me mudei.*
Verbo **haver** no sentido de "existir"		*__Houve__ mudanças em nossa programação.*

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

Silepse ou concordância ideológica

ODS 5

Leia esta charge, publicada na data em que se comemora o Dia Internacional da Mulher (8 de março), e responda às perguntas no caderno.



© AGATHA CARONI/FOLHAPRESS

CARONI, Agatha. **Folha de S.Paulo**, 8 mar. 2019. Mercado Aberto, p. A16.

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

1. Por que o título da charge fala em "rosas e chocolates"?

2. Considerando que no Dia Internacional das Mulheres se discutem, entre outros temas, formas de combate à discriminação contra as mulheres, explique de que maneira os novos "presentes", desenhados na parte de baixo da charge, contrastam com as "rosas e chocolates" citados no título. **#pensamentocrítico**

3. O título da charge é um período composto (formado por mais de uma oração). Considere apenas este segmento: "mulheres queremos ganhar". A concordância do verbo *querer* está de acordo com as regras que expusemos nesta seção? Justifique sua resposta.

4. Em sua opinião, por que a chargista optou por esse tipo de concordância? Que efeito ele provoca?

Como já vimos, **figuras de linguagem** são recursos estilísticos de que dispomos para elaborar nossos enunciados de forma particular, incomum, e, assim, conferir a eles mais intensidade ou expressividade. Entre as figuras de linguagem, existe um grupo chamado **figuras de sintaxe**, que exploram a estrutura das frases e os processos sintáticos. Uma delas é a **silepse** ou **concordância ideológica**.

Silepse ou concordância ideológica

É uma forma de concordância que viola as regras tradicionais para produzir certos efeitos de sentido. Nela, vale mais a ideia que se quer enfatizar do que as relações sintáticas entre as palavras. No caso do título dessa charge, temos uma **silepse de pessoa**, porque a concordância é feita em uma pessoa do discurso no lugar de outra ("Coisas que mulheres *queremos*", na 1ª pessoa do plural, em vez de "Coisas que mulheres *querem*", na 3ª pessoa). Existem, ainda, outros dois tipos de silepse: o de **número**, quando se viola a regra para flexão no singular ou no plural (por exemplo, "o casal era simpático e, logo no início da festa, já *estavam* bem à vontade"), e o de **gênero**, quando se usa masculino no lugar do feminino ou vice-versa (por exemplo, "a gente fica *irritado*", em vez de "a gente fica *irritada*").

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Figuras de sintaxe

Concordância e variação linguística

O jornalista e escritor Sérgio Rodrigues mantém uma **coluna** no jornal **Folha de S.Paulo** em que aborda temas de língua e linguagem. Leia fragmentos de um artigo de opinião publicado nessa coluna. Preste atenção na relação que ele estabelece entre redundância e concordância.

coluna: em um jornal, espaço ou seção em que alguém (o colunista) publica seus textos com regularidade.

Nem tudo que redunda é vício

Toda linguagem é na maior parte redundância, repetição, reiteração, repisar de terreno batido. A comunicação humana seria inviável se não fosse assim.

[...]

No entanto, desde cedo nos ensinam a fugir da redundância e zombar daquilo que "sobe pra cima" ou aconteceu "há dois anos atrás". Por quê?

É claro que certos pleonasmos são mesmo deselegantes. Contudo, a valorizada concordância gramatical é redundante também. Por que indicar com uma flexão verbal (*vamos*) um plural que já está indicado pelo sujeito (*nós*)?

[...]

RODRIGUES, Sérgio. Nem tudo que redunda é vício. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 5 out. 2023. Cotidiano, p. B3.

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

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

1. O que é pleonasmo? Se não souber, procure em um dicionário.

2. As expressões mencionadas no 2º parágrafo ("sobe pra cima" e "há dois anos atrás") são pleonasmos? Por quê?

3. Releia: "[...] desde cedo nos **ensinam** a fugir da redundância e zombar daquilo que 'sobe pra cima' ou aconteceu 'há dois anos atrás'". O verbo destacado tem **sujeito indeterminado**.

Caso tenha trabalhado com a turma o segundo volume desta obra, ajude os estudantes a retomarem os conhecimentos que construíram sobre **estratégias de impessoalização** no Capítulo 8. Conforme estudado na ocasião, as construções com verbo + pronome *se* – que incluem tanto o **sujeito indeterminado** construído com índice de indeterminação do sujeito (*come-se bem aqui*) quanto a **voz passiva sintética** (*alugam-se casas*) – são compreendidas pelo falante do português brasileiro como construções impessoais. Por isso, são frequentemente utilizadas em contextos que implicam maior objetividade, com o "apagamento" do sujeito, como no campo das práticas de estudo e pesquisa (artigos científicos, relatórios de pesquisa) e no campo da vida pública (leis, documentos, petições).

Sujeito indeterminado

É aquele que não pode ser identificado. Surge na oração quando o enunciador não pode ou não acha importante revelar a identidade do sujeito. Expressa-se pelo verbo na 3ª pessoa do plural (*desde cedo nos **ensinam** a fugir da redundância*) ou pelo acréscimo do pronome **se** ao verbo na 3ª pessoa do singular (*naquela época, **ensinava-se** de um jeito diferente*).

No contexto do artigo, o sujeito indeterminado refere-se a um grupo de pessoas de forma genérica. Que visão sobre o uso da língua teria esse grupo de pessoas que "desde cedo nos ensinam a fugir da redundância e zombar" de pleonasmos? **#pensamentocrítico**

4. Como o autor do artigo se posiciona em relação ao discurso dessas pessoas? Ele concorda com esse discurso ou se opõe a ele? Justifique sua resposta com elementos do texto.

5. Reveja a última parte do fragmento:

> Contudo, a valorizada concordância gramatical é redundante também. Por que indicar com uma flexão verbal (*vamos*) um plural que já está indicado pelo sujeito (*nós*)?

a. Considere o exemplo dado pelo articulista: *nós vamos*. Por que essa construção é redundante?

b. Como a oração ficaria se não fosse utilizada uma estrutura redundante?

c. Compare a oração que você escreveu no item **b** à do item **a** e responda: por que o articulista diz que a concordância gramatical é "valorizada"?

d. De que modo essa última parte do fragmento se relaciona à argumentação geral do artigo? **#argumentação**

Nesse artigo, Sérgio Rodrigues aborda um aspecto notável da concordância na norma-padrão do português brasileiro: a sua **redundância**. Afinal, de acordo com a gramática normativa, devemos marcar o plural em todas as palavras variáveis do enunciado, quando, para o entendimento da ideia de plural, bastaria a marcação em uma única palavra. Para compreender isso melhor, compare uma frase em português com outra de sentido equivalente em inglês, língua em que a concordância é menos redundante. Note que, enquanto no português temos quatro marcações de plural, no inglês temos apenas uma:

Os meninos brincaram juntos.
The boys played together.

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

O princípio da **economia linguística**, segundo o qual os falantes de qualquer língua tendem a eliminar elementos desnecessários ao entendimento, faz com que algumas dessas marcações redundantes desapareçam na fala de grande parte dos brasileiros, independentemente de seu nível de escolaridade. Em situações menos monitoradas, muitos usuários da língua, inclusive os de estilo urbano escolarizado, falam, por exemplo, "os menino brincaro junto" em vez de "os meninos brincaram juntos".

Algumas formas de concordância não padrão, porém, são mais **estigmatizadas**, como a estrutura "nós vai", à qual o artigo de Sérgio Rodrigues indiretamente se refere. É nesse sentido que o articulista usa o adjetivo **valorizada** para qualificar a concordância redundante da norma-padrão – alguns usos que não coincidem com ela, embora sigam um princípio universal (o da economia linguística), são alvo de **preconceito linguístico**.

Preconceito linguístico

Lembre-se: **preconceito linguístico** é uma forma de preconceito social que se manifesta no julgamento sobre os usos da língua. As pessoas que expressam esse tipo de preconceito projetam em algumas variedades da língua as ideias que já têm previamente sobre seus falantes. Assim, essas pessoas tendem a considerar "errado" ou "feio" o jeito de falar e escrever dos mais pobres, dos que moram em regiões rurais ou em bairros periféricos, dos que estudaram menos e exercem profissões pouco prestigiadas.

Retomamos aqui a definição de preconceito linguístico apresentada na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 6 do volume 1, que tratou de variação linguística. Se necessário, retome com os estudantes os conhecimentos construídos naquela ocasião.

Dando continuidade ao repositório de informações da turma

O comitê organizador do repositório de informações deve abrir novamente o arquivo colaborativo no qual vocês estavam trabalhando e seguir as instruções.

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Repositório de informações da turma (parte 2)

Insiram um segundo item após "Concordância nominal": **concordância verbal**. O comitê deve, então, consultar os colegas e definir os conteúdos que convém inserir nessa parte. Valeria a pena copiar os princípios gerais da concordância verbal ou apenas o quadro de casos especiais? Quando vocês examinaram suas próprias produções textuais, alguns casos desse quadro se destacaram como aqueles que mais provocam dúvidas? Caso tenham se destacado, pode ser interessante focalizá-los com mais detalhe no repositório da turma.

Outra possibilidade é incluir as anotações que vocês fizeram ao refletir sobre silepse ou concordância ideológica e sobre as relações entre concordância e variação linguística – inclusive o caráter redundante da concordância normativa. Além do comitê organizador, todos os colegas podem e devem colaborar com a inserção de informações no arquivo. Na seção **Gramática e expressividade** da próxima unidade (Capítulo 4), daremos continuidade ao repositório incluindo informações sobre regência e crase.

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

Divulgando conhecimentos sobre concordância

Nesta seção, você e seus colegas construíram conhecimentos sobre concordância que também podem ser úteis a colegas de outras turmas da escola ou mesmo a um público mais amplo. Como atividade final, vocês prepararão postagens para serem divulgadas no ambiente digital ou nas redes sociais da escola com o objetivo de compartilhar esses conhecimentos. Conversem com o professor para que ele faça a intermediação necessária com a direção e, se necessário, organize o uso da sala de informática para a turma. Sigam as instruções.

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

1. Coletivamente, definam uma identidade visual para as postagens da turma:

- cor de fundo;
- tipologia (fonte, tamanho e cor das letras);
- assinatura da postagem (por exemplo, "Turma do 2º EM – E. E. Maria do Carmo");
- *layout* geral (que poderá ser adaptado ao conteúdo desenvolvido pelos grupos).

Observem o exemplo a seguir e pensem nas escolhas que a dona desse perfil fez para criar sua identidade visual (fundo amarelo, logotipo com sua assinatura etc.).

LUZANA PEDREIRA



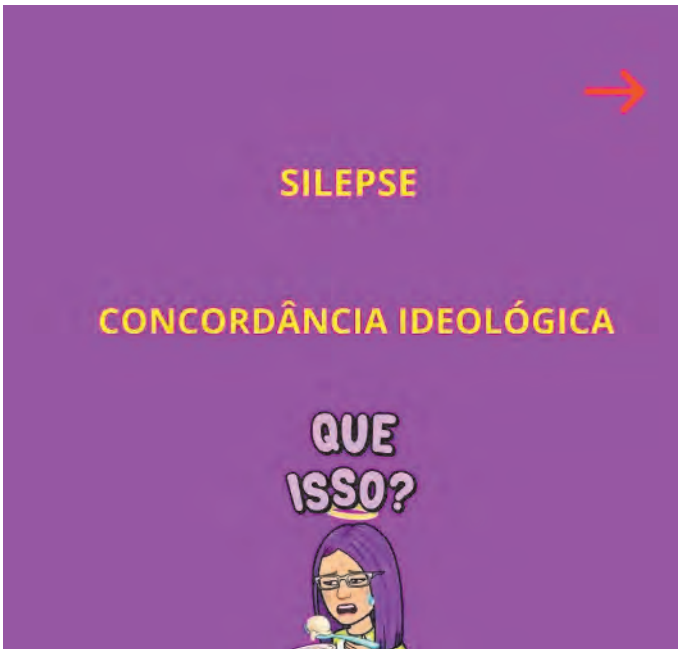
PEDREIRA, Luzana. Dicas de concordância. Perfil: @luzanapedreira, 14 jan. 2021. Postagens.

2. Em seguida, formem duplas ou trios e distribuam os tópicos a serem abordados. Lembrem-se de que cada postagem deve tratar de apenas um tópico, uma vez que a comunicação deve ser sucinta – como nesse exemplo, em que a autora focalizou somente a concordância verbal com expressões partitivas.

3. Com os tópicos distribuídos, cada dupla ou trio deve planejar sua produção. Vocês podem fazer a postagem em uma única tela, como no exemplo visto, ou usando mais de uma tela. Nesse caso, a primeira pode apresentar um *meme* ou uma ilustração divertida para atrair a atenção do leitor, que deverá, então, "arrastar" a tela para conhecer a explicação.

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

Observe como a postagem a seguir empregou um *meme* em sua primeira tela para despertar o interesse do público.



ZIZA SAYGLI

Explicação sobre silepse
Perfil:@portuguesmaisfacil, 7 maio 2022. Postagens.

4. Após definirem se a postagem terá uma ou mais telas, façam um esboço utilizando uma plataforma ou aplicativo de *design* gráfico. Considerem que o texto verbal deve ser conciso e objetivo. Se julgarem conveniente, usem setas ou outros recursos gráficos para esclarecer o conteúdo, como no primeiro exemplo apresentado.

5. Nesse tipo de postagem é importante ter o cuidado de não contribuir para propagar o **preconceito linguístico**. Evitem usar expressões como "não erre mais" ou "esse é o jeito certo de falar". Lembrem-se de que, quando deixamos de lado o preconceito linguístico, reconhecemos que todas as línguas têm variações e todas as variedades são igualmente funcionais e legítimas. Não há razão, portanto, para considerar uma variedade "certa" ou "superior" a outra. Em seu texto, deixem claro que o uso exposto é aquele estabelecido na **norma-padrão** e, por isso, o esperado em situações comunicativas formais, sem detrimento de outros usos, igualmente válidos em outros contextos. **#cidadania**

6. Antes de finalizarem o trabalho, mostrem seu esboço a outra equipe e peçam que verifiquem:

a. O uso apresentado está de acordo com o que vocês estudaram e pesquisaram nesta seção?

b. A forma como o conteúdo é exposto está clara?

c. A postagem está atraente e segue a identidade visual estabelecida coletivamente?

d. A postagem mantém uma atitude respeitosa em relação a outros usos, sem difundir o preconceito linguístico?

7. Finalizem a postagem e divulguem-na no canal previamente combinado. Sob supervisão do professor, acompanhem a reação do público e respondam educadamente a eventuais dúvidas ou comentários.

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

BNCC

Habilidades abordadas:
EM13LP01, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Leitura e reflexão II: O sertão de Graciliano na literatura e no cinema

Releia o que falamos sobre as gerações modernistas no início do capítulo anterior. Vamos agora nos debruçar sobre a segunda geração, conhecida também como **Geração de 30**.

Demarcada entre os anos de 1930 e 1945, essa segunda geração de autores modernistas produziu literatura em meio a um contexto histórico turbulento, marcado por crises econômicas e políticas. Entre as atribulações do período, pode ser citada a crise econômica mundial decorrente da quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929, que no Brasil se fez notar pela queda no preço do café e pela consequente decadência de boa parte da elite cafeicultora. Na política nacional, destaca-se no período a Revolução de 1930, com Getúlio Vargas sendo levado ao poder e nele permanecendo por meio do Golpe de Estado de 1937, quando foi instituído o regime autoritário de cunho fascista conhecido como Estado Novo.

Esse cenário de conflitos e problemas sociais resultou no aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais entre litoral e sertão, o que se refletiu na produção literária. Os escritores dessa época criaram um novo estilo ficcional, com destaque para o drama do ser humano ao enfrentar as adversidades relacionadas ao ambiente e às relações sociais, nas diferentes regiões do Brasil. E é nesse cenário que o sertão e o sertanejo, que, como vimos, já haviam sido focalizados em algumas obras do Romantismo e do Pré-modernismo, voltam a ser tematizados na literatura.

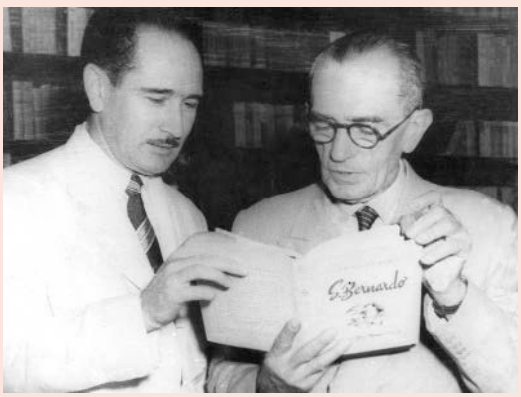
Vidas secas (1938), do escritor alagoano Graciliano Ramos, é um dos romances representativos desse novo estilo. A seguir, você vai ler um trecho desse livro e discuti-lo com os colegas. Em seguida, vocês vão ler dois textos que os ajudarão a refletir sobre a adaptação dessa e de outras obras literárias para o cinema. Os conhecimentos que construirão sobre esse assunto serão úteis nas práticas que realizarão depois, como o ciclo de cinedebates ao final da unidade.

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

ZOOM Graciliano Ramos

Graciliano Ramos de Oliveira (1892-1953) nasceu em Quebrangulo, um pequeno município de Alagoas. Colaborou com vários jornais e revistas e teve intensa atuação na vida pública, chegando a ocupar o cargo de prefeito em Palmeira dos Índios (AL). Passou a dedicar-se à literatura em 1925 e teve seu primeiro romance publicado em 1933. Em razão da sua militância política, marcada por fortes críticas aos maus hábitos políticos e aos problemas sociais do país, chegou a ser preso, acusado de conspirar contra a ditadura do presidente Getúlio Vargas – experiência que resultou no romance autobiográfico **Memórias do cárcere** (1953), publicado após sua morte.

Sua obra é marcada pela denúncia dos problemas políticos, econômicos e sociais do Nordeste, enfatizando suas consequências para os menos favorecidos, aqueles que são submetidos a relações marcadas pela desigualdade de poder. Com um estilo conciso e preciso no uso da linguagem, os romances de Graciliano Ramos revelam a polifonia de múltiplas vozes, exibindo a diversidade linguística e de visões de mundo expressas por meio dessas vozes.



ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

Graciliano Ramos (à direita) com seu livro **São Bernardo** ao lado do editor José Olympio. Fotografia de 1934.

Texto 1 Fragmento de *Vidas secas*

No romance **Vidas secas**, o narrador acompanha uma família de retirantes no ciclo de fuga da seca: Fabiano, Sinha Vitória, o Menino mais velho e o Menino mais novo. Dois animais pertencem à família: um papagaio que não fala e a cachorra Baleia, que é humanizada.

O trabalho com a linguagem constrói uma poética do silêncio: os personagens falam pouco, têm medo das palavras. Os poucos discursos diretos e indiretos são, porém, amplificados por **monólogos interiores**, narrados em discurso indireto livre.

Você vai ler um trecho inicial do livro, procurando observar como esses discursos são "combinados" na construção da narrativa para dar voz às falas e aos monólogos interiores dos personagens.

Mudança

Na planície avermelhada os **juazeiros** alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da **catinga** rala.

Arrastaram-se para lá, devagar, Sinha Vitória com o filho mais novo **escanchado** no **quarto** e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, **cambaio**, o **aió** a tiracolo, a **cuia** pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás.

Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.

— Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai.

Não obtendo resultado, **fustigou**-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse. Como isto não acontecesse, espiou os quatro cantos, zangado, praguejando baixo.

A catinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O voo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos **moribundos**.

— Anda, excomungado.

O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário – e a **obstinação** da criança irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde.

Tinham deixado os caminhos, cheios de espinho e seixos, fazia horas que pisavam a margem do rio, a lama seca e rachada que escaldava os pés.

Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a ideia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, **irresoluto**, examinou os arredores. Sinha Vitória estirou o beiço indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons **guturais** que estavam perto. Fabiano meteu a faca na bainha, guardou-a no cinturão, acocorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia, os joelhos encostados ao estômago, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou a espingarda a Sinha Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moles, finos como cambitos. Sinha Vitória aprovou esse arranjo, lançou de novo a interjeição gutural, designou os juazeiros invisíveis.

E a viagem prosseguiu, mais lenta, mais arrastada, num silêncio grande.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 78. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 9-10.

monólogos interiores: monólogo é o ato de falar consigo mesmo; nos estudos de literatura, a expressão **monólogo interior** designa a representação do fluxo da consciência de um personagem, em sequências textuais que combinam seus pensamentos e sentimentos, não apresentando, necessariamente, um nexo claro entre as frases.

juazeiros: árvores típicas da Caatinga, pertencem a uma das poucas espécies que, em geral, permanecem com a copa verde mesmo no período seco.

catinga: variante de *Caatinga*.

escanchado: encaixado.

quarto: na altura da cintura.

cambaio: com andar torto.

aió: bolsa artesanal feita de fibras trançadas.

cuia: utensílio feito do fruto da cuieira, usado como tigela.

fustigou: do verbo *fustigar*, golpear; maltratar.

moribundos: prestes a morrer.

obstinação: teimosia, birra.

irresoluto: indeciso.

guturais: diz-se de sons roucos.

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

Agora, reúnam-se em pequenos grupos e respondam às questões.

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

1. Considerando a narrativa e as referências que o narrador faz à família de Fabiano, que imagem é construída das condições em que eles vivem? Expliquem destacando as palavras e expressões que se referem à família.

2. Releiam o trecho no qual, pelo recurso aos discursos direto e indireto livre, é possível conhecer o conflito entre Fabiano e o filho mais velho.
   a. Como é possível identificar os dois discursos no trecho?
   b. Que imagem de Fabiano o leitor pode formar por meio desses dois modos de construção do discurso do personagem?

3. Como se constrói o diálogo entre Fabiano e Sinha Vitória?

4. Localizem o trecho em que a família é descrita. O que ajuda o leitor a imaginar que está observando um quadro?

5. Localizem no texto todas as referências aos juazeiros. Que relações é possível estabelecer entre a narração e o movimento de uma câmera fotográfica?

Texto 2 Graciliano Ramos e o cinema

Diversos livros de Graciliano Ramos foram adaptados para o cinema ao longo do tempo. Você lerá, a seguir, um trecho de uma resenha crítica escrita por Randal Johnson, especialista em cinema, sobre algumas dessas produções.

Antes de ler a resenha, reflita: você já assistiu a um filme inspirado em um livro e ficou desgostoso porque parecia ser outra história? Durante a leitura de um livro, imaginamos os personagens, as situações vivenciadas por eles, estabelecemos empatia, percebemos e apreciamos as escolhas linguísticas feitas pelo autor e os efeitos de sentido por elas provocados.

Quando vamos assistir à adaptação cinematográfica desse livro, nossos olhos, portanto, não estão neutros; pelo contrário, estão orientados por um conjunto de experiências e expectativas. Que outras expectativas seria interessante aprendermos a ter ao apreciar filmes que dialogam com a literatura?

Leia este trecho de um ensaio do professor e crítico de cinema Ismail Xavier, que vai ajudá-lo a pensar sobre a relação entre literatura e cinema:

> A questão da adaptação literária pode ser discutida em muitas dimensões. E o debate tende a se concentrar no problema da interpretação feita pelo cineasta em sua transposição do livro. Vai-se direto ao sentido procurado pelo filme para verificar em que grau este se aproxima (é fiel) ou se afasta do texto de origem. [...] Houve época em que era mais comum certa rigidez de postura, principalmente por parte dos apaixonados pelo escritor cuja obra era filmada. Exigiam a fidelidade [...]. No entanto, nas últimas décadas tal cobrança perdeu terreno, pois há uma atenção especial voltada para os deslocamentos inevitáveis que ocorrem na cultura, mesmo quando se quer repetir, e passou-se a privilegiar a ideia do "diálogo" para pensar a criação das obras, adaptações ou não. [...]
>
> A interação entre as mídias tornou mais difícil recusar o direito do cineasta à interpretação livre do romance ou peça de teatro, e admite-se até que ele pode inverter determinados efeitos, propor outra forma de entender certas

Remidiação

A esse processo de adaptar uma obra produzida em determinada linguagem e mídia para outras linguagens e mídias damos o nome de **remidiação**, que consiste no uso de estratégias adaptativas, considerando que o trânsito entre diferentes linguagens e mídias envolve recursos específicos para a produção de sentidos.



REPRODUÇÃO/HERBERT RICHERS

Cartaz do filme **Vidas secas** (1963), de Nelson Pereira dos Santos.

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

passagens, alterar a hierarquia dos valores e redefinir o sentido da experiência das personagens. A fidelidade ao original deixa de ser o critério maior de juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência que deve ter sua forma, e os sentidos nela implicados, julgados em seu próprio direito. Afinal, livro e filme estão distanciados no tempo; escritor e cineasta não têm exatamente a mesma sensibilidade e perspectiva [...].

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. *In*: PELLEGRINI, Tânia *et al*. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac; Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 62.

Reflita e anote:

1. Você concorda com a ideia de que a época em que uma obra é recriada pelo cinema produz para ela novos sentidos? Por quê?

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

Proceda agora à leitura da resenha crítica de Randal Johnson, apoiando-se nos argumentos de Ismail Xavier para ajudá-lo a acompanhar a exposição das ideias.

Graciliano Ramos e o cinema

[...]

Três adaptações de livros de Graciliano, dirigidos por dois dos fundadores do Cinema Novo, são obras-primas do cinema brasileiro: **Vidas secas** (Nelson Pereira dos Santos, 1963), **São Bernardo** (Leon Hirszman, 1972) e **Memórias do cárcere** (Nelson Pereira dos Santos, 1984). Vale lembrar que outras obras de Graciliano também foram levadas ao cinema ou à televisão, caso de **Insônia** (1980), longa composto de três curtas baseados em contos, e **Alexandre e outros heróis** (TV; Luiz Fernando Carvalho, 2013).

Esses filmes são exemplares por sua intervenção em circunstâncias sociopolíticas específicas em três momentos da história recente do país. **Vidas secas** foi lançado no período antes do golpe de Estado de 1964. **São Bernardo** surgiu no período mais repressivo da ditadura militar. E **Memórias do cárcere** foi produzido durante a abertura política que levaria à redemocratização. Juntos, os três revelam a atualidade de Graciliano, as conexões importantes entre a produção cinematográfica do período pós-1960 e o romance social dos anos 1930, e as semelhanças entre as duas épocas.

Quando Nelson Pereira dos Santos filmou **Vidas secas** (1938), seu objetivo era não apenas fazer uma homenagem ao romancista e uma adaptação de uma obra-prima literária; também queria participar do debate, que acontecia na época, sobre a reforma agrária: "Naquele momento havia grandes discussões no Brasil sobre o problema agrário. Pensei que o cinema também devia participar do debate, e que a minha contribuição poderia ser a de um cineasta que rejeitasse uma visão sentimentalizada".

No filme, o diretor reorganiza o material básico do romance numa narrativa algo mais linear. Ao mesmo tempo, encontra equivalências criativas ao estilo de Graciliano, particularmente em relação ao ponto de vista narrativo. O romance usa um estilo indireto livre que permite ao narrador captar os pensamentos e sentimentos das personagens, inclusive da cachorra Baleia, sem sair da terceira pessoa, o que resulta numa combinação eficaz de objetividade e subjetividade.

No filme, o discurso indireto livre dá lugar a imagens da incapacidade das personagens de articularem verbalmente os seus pensamentos, porque mal falam. Ao mesmo tempo, consegue transmitir a perspectiva de todos os membros da família através do uso de **câmera subjetiva** e do **campo contracampo**. Também usa o movimento da câmera, ângulo, foco e exposição para realçar esta visão subjetiva.

câmera subjetiva: diferente da câmera objetiva, que, como um narrador em 3ª pessoa, mostra ao público o que acontece em uma cena, de forma neutra, sem identificar nenhum personagem em particular, a câmera subjetiva é um recurso cinematográfico que assume o ponto de vista de um dos personagens da cena, destacando seus movimentos.

campo contracampo: um dos principais recursos da linguagem do cinema clássico-narrativo. O campo é o espaço que é focalizado pela câmera. O contracampo é uma sucessão de tomadas ou planos alternados. Em uma cena que mostra o diálogo entre dois personagens, por exemplo, esse recurso consiste em alternar o plano entre eles, destacando ora um, ora outro.

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

OBJETO DIGITAL
Infográfico: O Cinema Novo e a literatura brasileira

Vidas secas representa perfeitamente o que Glauber Rocha descreveu como uma "estética da fome". Lida com a questão da fome desde as primeiras sequências, mas também incorpora a escassez de recursos como parte da sua elaboração estética. Como escreveu Ismail Xavier, em vez de imitar o cinema dominante, o que faria o seu trabalho apenas sintomático do subdesenvolvimento, os cinema-novistas resolveram resistir, transformando a escassez em elemento significante. O filme de Nelson Pereira dos Santos, com seu sóbrio realismo crítico, representa o melhor da primeira fase do Cinema Novo. Consegue levar o romance de Graciliano à tela de forma altamente criativa, mantendo as preocupações centrais do romance ao mesmo tempo que mostra a sua relevância para a conjuntura sociopolítica do começo dos anos 1960.

[...]

Com a sua visão crítica e sua dedicação intransigente a sua arte, que é exemplar por sua combinação do político e do estético, Graciliano serviu de modelo importante para novas gerações de artistas e fonte de inspiração para intelectuais e artistas em décadas subsequentes que tentaram entender os mecanismos operantes da sociedade brasileira. Os três filmes mencionados aqui são exemplos perfeitos do impacto e da importância duradouros do escritor.

JOHNSON, Randal. Graciliano Ramos e o cinema. **Revista Cult**, 8 out. 2018. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/graciliano-ramos-e-o-cinema/. Acesso em: 5 mar. 2024.

2. Como é possível perceber que a resenha de Randal Johnson se situa entre as abordagens mais contemporâneas de avaliação das adaptações cinematográficas de obras literárias?

3. Segundo Randal, na adaptação de **Vidas secas** para o cinema, como o diretor conseguiu transpor, para essa nova mídia, os efeitos que Graciliano Ramos produzia no romance com o uso do discurso indireto livre?

ZOOM Cinema Novo

Acompanhe a definição de Cinema Novo fornecida por uma enciclopédia de cultura e arte.

Movimento de renovação da linguagem cinematográfica brasileira, que ocorre nos anos 1960 e início dos 1970, marcado pelo realismo e pela crítica às injustiças sociais ao retratar o sofrimento de brasileiros que tentam sobreviver num país desigual. Seus filmes se caracterizam pela concepção de cinema autoral e pelo baixo orçamento de produção. [...]

Uma espécie de marco inaugural é **Cinco vezes favela** (1962), dirigido por um grupo que conta com diretores de cinema como Joaquim Pedro de Andrade (1932-1988), Cacá Diegues (1940) e Leon Hirszman (1937-1987). Na sequência, são realizados filmes como **Os cafajestes** (1962), de Ruy Guerra (1931), **Vidas secas** (1963), de Nelson Pereira dos Santos (1928-2018), e **Deus e o Diabo na Terra do Sol** (1964), de Glauber Rocha (1939-1981), entre outros.

[...]

Com **Vidas secas**, Nelson Pereira dos Santos segue a tendência do cinema novo de adaptar a literatura de temática social para a linguagem cinematográfica. Realiza um filme político que expõe a pobreza no sertão como consequência do poder praticado por uma oligarquia fundiária.

CINEMA Novo; VIDAS secas. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14333/cinema-novo; https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra70415/vidas-secas. Acessos em: 14 maio 2024. Verbetes da Enciclopédia.



© REGINA FILMES/ARQUIVO O CRUZEIRO/D.A PRESS

Cena do filme **Vidas secas** com os atores Átila Iório e Maria Ribeiro.

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

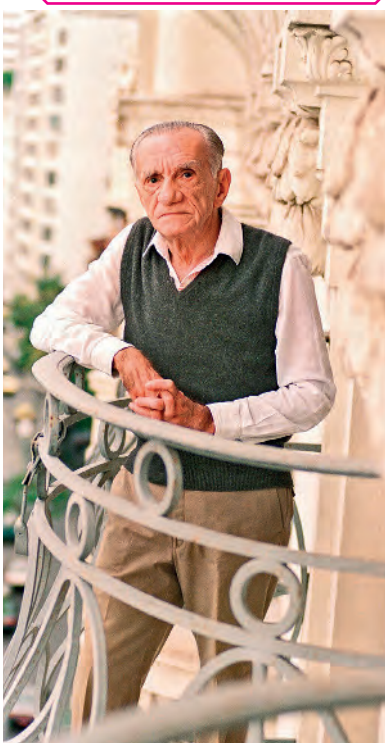
DIÁLOGOS O sertão de João Cabral de Melo Neto em diferentes mídias e linguagens

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP14, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Nascido em Recife, Pernambuco, João Cabral de Melo Neto (1920-1999) foi um grande nome da terceira geração do Modernismo na poesia. Assim como ocorre com os demais escritores da chamada Geração de 45, saída da Segunda Guerra Mundial, a obra de João Cabral é marcada pela crítica vigorosa aos problemas sociais, sobretudo às condições em que vive o sertanejo. Conhecido como "poeta-engenheiro", o autor tem um estilo caracterizado pelo rigor e pela objetividade, pela linguagem simples e direta, e pelo recurso às sonoridades ásperas que, em seu conjunto, colaboram para a crueza das imagens que cria.

Sua obra mais famosa é **Morte e vida severina**, de 1955. Nomeado pelo poeta como um **auto de Natal pernambucano**, o texto dramatiza em versos a viagem que o retirante Severino faz desde a serra da Costela, na Paraíba, onde mora, até o Recife, seguindo o curso do rio Capibaribe. Severino simboliza todos os retirantes do sertão nordestino.



RENAN CEPEDA/FOLHAPRESS

João Cabral de Melo Neto em 1997.

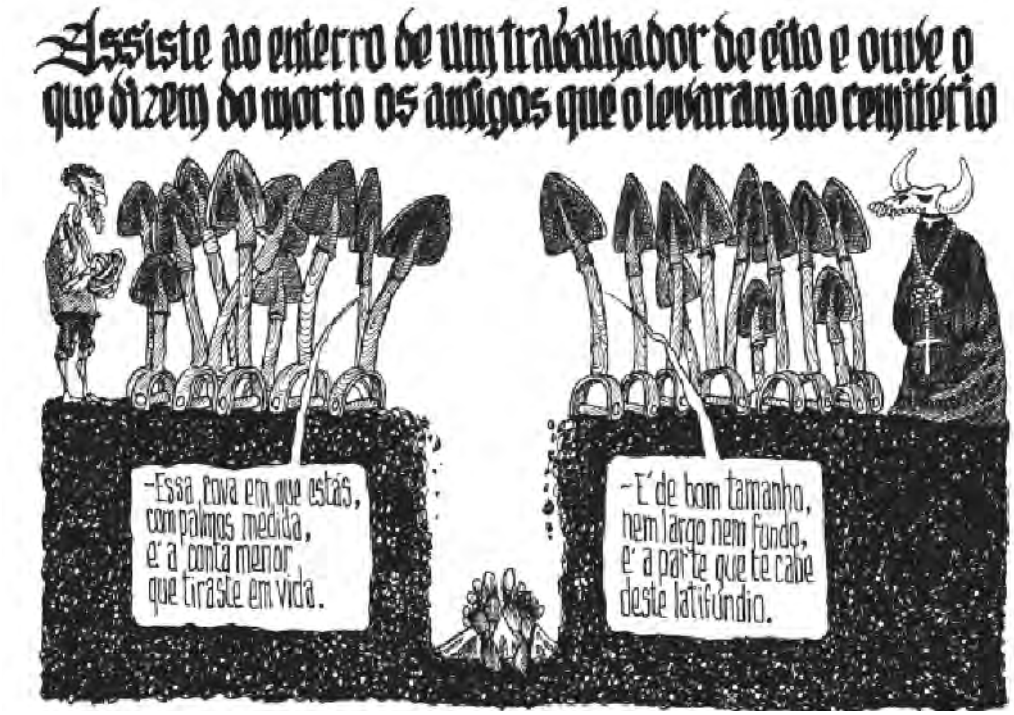
Auto

É uma peça breve, de caráter religioso ou mundano, característica do teatro medieval na Península Ibérica. Alguns autos eram representados durante as festividades cristãs; os autos de Natal, por exemplo, eram apresentados nessa data.

O trecho que você vai ler se refere ao momento em que, em sua caminhada de retirante, Severino chega à **zona da mata** e, iludido com o lugar, que lhe parece mais promissor, assiste a mais um funeral de um lavrador. Junto do trecho, observe a adaptação para a linguagem dos quadrinhos (remidiação), feita pelo quadrinista Miguel Falcão.

zona da mata: subdivisão da região Nordeste, corresponde à faixa litorânea desde o Rio Grande do Norte até o sul da Bahia.

ODS 10



Reprodução de um trecho da HQ **Morte e vida severina**, com quadrinhos de Miguel Falcão.

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

eito: limpeza ou roçado de uma plantação.
ancho: espaçoso, que tem ampla extensão.
aforas: do verbo *aforar*, receber (em caráter perpétuo e hereditário) o domínio útil de uma terra.
fato: traje, vestimenta.
cingida: bem ajustada.

Morte e vida severina

[...]

Assiste ao enterro de um trabalhador de **eito** e ouve o que dizem do morto os amigos que o levaram ao cemitério

— Essa cova em que estás,
com palmos medida,
é a conta menor
que tiraste em vida.
— É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
deste latifúndio.
— Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.
— É uma cova grande
para teu pouco defunto,
mas estarás mais **ancho**
que estavas no mundo.
— É uma cova grande
para teu defunto parco,
porém mais que no mundo
te sentirás largo.
— É uma cova grande
para tua carne pouca,
mas a terra dada
não se abre a boca.
— Viverás, e para sempre,
na terra que aqui **aforas**:
e terás enfim tua roça.
— Aí ficarás para sempre,
livre do sol e da chuva,
criando tuas saúvas.
— Agora trabalharás
só para ti, não a meias,
como antes em terra alheia.
— Trabalharás uma terra
da qual, além de senhor,
serás homem de eito e trator.
— Trabalhando nessa terra,
tu sozinho tudo empreitas:
serás semente, adubo, colheita.
— Trabalharás numa terra
que também te abriga e te veste:
embora com o brim do Nordeste.
— Será de terra
tua derradeira camisa:
te veste, como nunca em vida.
— Será de terra
e tua melhor camisa:
te veste e ninguém cobiça.
— Terás de terra
completo agora o teu **fato**:
e pela primeira vez, sapato.
— Como és homem,
a terra te dará chapéu:
fosses mulher, xale ou véu.
— Tua roupa melhor
será de terra e não de fazenda:
não se rasga nem se remenda.
— Tua roupa melhor
e te ficará bem **cingida**:
como roupa feita à medida.
— Esse chão te é bem conhecido
(bebeu teu suor vendido).
— Esse chão te é bem conhecido
(bebeu o moço antigo).
— Esse chão te é bem conhecido
(bebeu tua força de marido).
— Desse chão és bem conhecido
(através de parentes e amigos).
— Desse chão és bem conhecido
(vive com tua mulher, teus filhos).
— Desse chão és bem conhecido
(te espera de recém-nascido).

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

— Não tens mais força contigo:
deixa-te semear ao comprido.
— Já não levas semente viva:
teu corpo é a própria **maniva**.
— Não levas **rebolo** de cana:
és o rebolo, e não de **caiana**.

— Não levas semente na mão:
és agora o próprio grão.
— Já não tens força na perna:
deixa-te semear na **coveta**.
— Já não tens força na mão:
deixa-te semear no **leirão**.

maniva: raiz de mandioca.

rebolo: cana-de-açúcar usada para replantio, com dois ou mais brotos.

caiana: o mesmo que cana-caiana.

coveta: cova pequena; fenda na terra onde se joga a semente de cana.

leirão: área de terreno cultivada entre os sulcos abertos na terra para semear.

MELO NETO, João Cabral de. Morte e vida severina. *In*: MELO NETO, João Cabral de. **João Cabral de Melo Neto**: melhores poemas. Seleção: Antonio Carlos Secchin. São Paulo: Global, 2012. p. 122-125.

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

1. Localize no trecho os versos que expressam o desejo do lavrador morto.
2. Qual é a crítica implícita no trecho lido, sobretudo nos versos "é a parte que te cabe / deste latifúndio"?
3. A crítica que você identificou na questão anterior é válida para a realidade atual? Explique sua resposta.
4. Observe, agora, o resultado do processo de remidiação desse trecho do auto para história em quadrinhos. Que elementos o autor da adaptação agregou no diálogo com o original e que efeitos de sentido tais elementos produziram?

#Para curtir

Morte e vida severina no palco, na TV e no cinema

O auto **Morte e vida severina** chegou aos palcos em 1958 e, desde então, inspirou uma diversidade de produções em variadas e múltiplas linguagens, como HQs, cinema de animação e teleteatro, além de música e dança. Conheça, a seguir, a remidiação do mesmo trecho que você leu (sobre o funeral de um lavrador) em duas adaptações e observe os recursos específicos de outras linguagens utilizados na ampliação dos sentidos da obra.

1. Montagem de 2022, para o teatro, dirigida por Elias Andreato. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vMDGSmFYlKk. Acesso em: 24 out. 2024.
2. Adaptação de 2011 para o cinema de animação, a partir dos quadrinhos de Miguel Falcão, com direção de Afonso Serpa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VmB7-Spj5rY. Acesso em: 24 out. 2024. A parte que corresponde ao trecho que você leu está entre 20min e 24min40s.



CENA MUSICAL. PRODUÇÃO MORENTE FORTE PRODUÇÕES TEATRAIS

Cena da peça **Morte e vida severina**, com direção de Elias Andreato. Teatro Tuca, São Paulo, 2022.



MIGUEL FALCÃO - FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Cena de **Morte e vida severina** em adaptação para o cinema de animação, 2011.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP54

Produção: Releitura do sertão em diferentes mídias

No capítulo anterior, nesta seção, você e os colegas experimentaram produzir minicontos inspirados nos textos ou nas temáticas lá abordadas. Que tal experimentar, agora, a produção de releituras de obras originais, usando estratégias adaptativas de remidiação?

Assistam às produções indicadas no boxe **#Para curtir** da página anterior (ou outras recomendadas pelo professor) e conversem sobre elas. Que linguagens foram usadas nessas criações? Os recursos dessas linguagens colaboraram para agregar novos sentidos ao texto original, como defende o crítico Ismail Xavier?

Depois dessa conversa, junte-se a dois ou três colegas e escolham o texto que desejam adaptar. Pode ser um dos textos lidos nesta unidade ou outro à escolha do grupo, desde que tematize o sertão. Então, mãos à obra!

Contexto de produção

O quê: recriar um dos textos abordados na unidade ou outro de livre escolha que também tematize o sertão, utilizando outras linguagens e mídias.

Para quê: experimentar o processo de adaptação de obras originais escritas.

Para quem: um público amplo.

Onde: rede social, *blog*, mural ou um espaço escolar, em um evento promovido pela turma. O trabalho pode também ser divulgado em plataformas de *fanfics*.

Planejar e produzir a adaptação

1. Escolham as linguagens que estarão na base da adaptação do texto. Vocês querem adaptar o texto para ser encenado ao vivo? Querem usar a linguagem cinematográfica ou preferem uma história em quadrinhos? Querem transformá-lo em um musical, com a composição de canções? Ou em uma audionarrativa?

2. Escolhidas as linguagens que serão usadas na adaptação, conversem sobre os recursos próprios de cada uma delas que poderão ser empregados no processo de produção. Se necessário, investiguem esses recursos para compreendê-los e utilizá-los com intencionalidade. Por exemplo, se você optar pela linguagem cinematográfica, será essencial saber manejar os recursos de uma câmera e conhecer os aspectos envolvidos no enquadramento de uma cena para produzir diferentes efeitos de sentido. Além disso, saber algumas técnicas de iluminação, composição de cenários e figurinos e uso de efeitos sonoros é necessário para qualquer adaptação que recorra às linguagens audiovisuais.

3. Elaborem um roteiro da adaptação, fazendo as modificações necessárias no texto. Planejem as entradas do texto verbal e dos recursos de outras linguagens. Busquem exemplos de roteiros, de acordo com o que decidirem fazer.

4. Lembrem-se de que a adaptação deve possibilitar reconhecer o texto original, ainda que o grupo insira nela outras referências construídas no diálogo sobre a obra.

5. Ao elaborar o roteiro, retornem aos vídeos assistidos ou a exemplos de outras adaptações que conhecem para estudar as estratégias usadas na remidiação de originais.

6. Finalizado o roteiro, reúnam todo o material necessário para realizar o trabalho e façam ajustes para garantir que o roteiro possa ser executado.

7. Façam também a divisão de tarefas entre os integrantes do grupo para a execução do roteiro.

Compartilhar a produção da turma

1. Sob a coordenação do professor, você e os colegas escolherão os canais que serão usados para compartilhar as releituras produzidas: dependendo do tipo de adaptação, as releituras da turma poderão circular em uma rede social, *blog* ou mural feito especialmente para expor a produção dos grupos. Outra opção é promover um evento na escola, no caso de alguns grupos terem escolhido a encenação ao vivo. Lembrem-se de que vocês podem também divulgar o trabalho da turma nas páginas de *fanfics*. Para isso, criem *hashtags* adequadas para que os textos de vocês sejam facilmente encontrados pelo público.

2. Conheçam os trabalhos produzidos pelos demais grupos. Curtam e comentem seus preferidos, destacando os recursos e aspectos que chamaram a sua atenção e colaboraram para expressar a interpretação do grupo sobre a obra.

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

PRÁTICAS EM AÇÃO Cinema e literatura na escola

Você já assistiu a um **cinedebate** ou participou de um? Tal prática consiste em apreciar um filme e dividir com outros espectadores seu ponto de vista. Como você pode imaginar, quanto mais interessante for seu olhar sobre o filme, mais rica será a discussão. É justamente para oferecer sessões e discussão qualificada de filmes da cinemateca brasileira que você e sua turma trabalharão agora.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP20, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52, EM13LP53

PROJETO: Sessões de cinedebate

1. Decidam coletivamente:

a. Onde serão realizadas as sessões de cinedebate? Se a sala de aula não for um espaço adequado, vocês podem pensar em um auditório na própria escola ou em um espaço da comunidade.

b. Qual será o público? As sessões podem ficar restritas à turma ou estar abertas a colegas de outras turmas, professores, funcionários da escola, pais e responsáveis etc. Caso optem por receber um público mais amplo, será necessário pensar no espaço para acolhê-lo e em meios de divulgar o evento na comunidade escolar.

c. Quem serão os debatedores? Essa definição está diretamente ligada às escolhas feitas no item anterior. Se a sessão ficar restrita à turma, todos os colegas poderão debater; mas, se vocês preferirem acolher um público maior, será necessário selecionar alguns debatedores para compor a mesa, enquanto o público assiste ao debate e participa com perguntas. Seja qual for o arranjo escolhido, pode ser muito interessante convidar, como debatedor, um professor de uma área do conhecimento ligada ao tema do filme.

d. Qual será a periodicidade e a duração das sessões? Nossa proposta é que sejam realizadas quatro sessões de cinedebate; em conjunto, vocês devem decidir se elas serão semanais, quinzenais ou mensais e quanto tempo durará cada uma delas.

2. Agora, participe da organização da turma em quatro grupos de trabalho. Cada um deles ficará responsável por:

a. organizar a sessão de exibição de um filme que recria uma obra literária;

b. propor e mediar questões para debate.

3. Reúna-se com seu grupo para realizar as Etapas I, II e III. Depois, participe com a turma toda da Etapa IV.

ETAPA I Seleção do filme

A seguir, vocês encontrarão quatro sugestões de livros que foram transformados em filmes. Vocês também podem escolher outras obras de sua preferência.

FACEBOOK/CINEDEBATEINFANTOJUVENIL

Sessão 1

Sertão adentro

Livro **Campo geral**, de Guimarães Rosa (São Paulo: Global, 2019), e filme **Mutum**, de Sandra Kogut (Brasil, 2007).

REPRODUÇÃO/GLOBAL



Capa do livro **Campo geral**, de Guimarães Rosa.

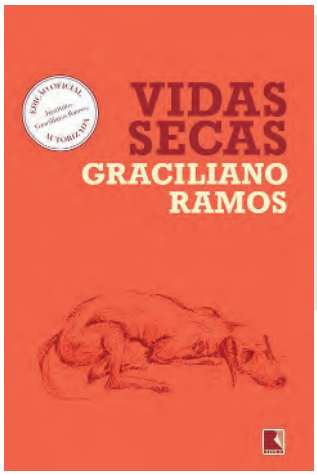


© TAMBELLINI FILMES/ARCHIVES DU 7EME ART/PHOTO12/AFP

Cena do filme **Mutum** com o ator Thiago da Silva Mariz.

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

REPRODUÇÃO/RECORD



Capa do livro **Vidas secas**, de Graciliano Ramos.

Sessão 2

Poéticas do silêncio

Livro **Vidas secas**, de Graciliano Ramos (São Paulo: Record, 2019), e filme **Vidas secas**, de Nelson Pereira dos Santos (Brasil, 1963).



© REGINA FILMES/SINO FILMES/LUIZ CARLOS BARRETO PROD/KOBAL/SHUTTERSTOCK

Cena do filme **Vidas secas** com os atores Átila Iório e Maria Ribeiro.

REPRODUÇÃO/ROCCO



Capa do livro **A hora da estrela**, de Clarice Lispector.

Sessão 3

Macabéas: do esboço de um narrador à interpretação de uma atriz

Livro **A hora da estrela**, de Clarice Lispector (Rio de Janeiro: Rocco, 1998), e filme **A hora da estrela**, de Suzana Amaral (Brasil, 1985).



© RAIZ PRODUÇÕES CINEMATOGRÁFICAS

Cena do filme **A hora da estrela** com a atriz Marcélia Cartaxo.

REPRODUÇÃO/LAFONTE



Capa do livro **Triste fim de Policarpo Quaresma**, de Lima Barreto.

Sessão 4

Alegorias do Brasil

Livro **Triste fim de Policarpo Quaresma**, de Lima Barreto (São Paulo: Lafonte, 2023), e filme **Policarpo Quaresma: herói do Brasil**, de Paulo Thiago (Brasil, 1997).



© VITÓRIA PRODUÇÕES CINEMATOGRÁFICAS

Cena do filme **Policarpo Quaresma: herói do Brasil** com o ator Paulo José.

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

ETAPA II Apreciação do livro e do filme

1. Após terem escolhido o livro cuja adaptação cinematográfica vão exibir e debater, você e os demais integrantes de seu grupo devem organizar-se para ler a obra e assistir ao filme.

2. Se tiverem escolhido um livro diferente dos estudados nesta unidade (**Campo geral**, de Guimarães Rosa, e **Vidas secas**, de Graciliano Ramos), busquem construir conhecimentos prévios sobre o contexto sócio-histórico e cultural em que a obra foi produzida e sobre o estilo do autor ou da autora. Essas informações não só qualificarão sua leitura da obra, como os ajudarão a preparar-se para conduzir o debate.

3. Enquanto fazem a leitura individual do livro, marquem as passagens que consideram mais relevantes (seja pelo trabalho com a linguagem, seja pela forma como desenvolvem o enredo ou revelam aspectos dos personagens) para discutir posteriormente com seus colegas de grupo.

4. Para assistir ao filme pela primeira vez, o ideal é que os integrantes do grupo estejam reunidos. Após a exibição, discutam estas questões e tomem nota das conclusões:
   - **a.** De que modo o filme dialoga com o livro, considerando que foram feitos em contextos sócio-históricos distintos?
   - **b.** Como o cineasta ou a cineasta empregou recursos da linguagem cinematográfica para reproduzir efeitos de sentido do livro (e/ou produzir novos sentidos)?

ETAPA III Preparação e realização do cinedebate

1. Reúnam todas as anotações que fizeram na etapa anterior e, com base nelas, preparem um roteiro para a condução do cinedebate. O roteiro deve conter, no mínimo, os seguintes pontos:
   - **a.** Boas-vindas ao público e breve exposição sobre o livro e o filme. Nesse momento, o apresentador ou os apresentadores devem dar ao público informações básicas sobre as obras, como ano de produção, dados sobre o escritor e o cineasta, movimento artístico-cultural a que se filiam (se for o caso), entre outros detalhes. Também devem fazer uma breve sinopse da obra – mas sem dar *spoilers*!
   - **b.** Exibição do filme. Considerem a duração do filme em seu roteiro.
   - **c.** Intervalo. Como o público terá passado mais de uma hora na sala de cinema, é preciso prever um intervalo para que ele descanse antes do debate.
   - **d.** Início do debate, com apresentação dos debatedores e explicações sobre como o público poderá participar (levantando as mãos para fazer perguntas ou escrevendo-as em um papel, por exemplo).
   - **e.** Perguntas disparadoras. Considerando o público presente (se serão somente os colegas de turma ou uma audiência mais ampla), preparem algumas perguntas para disparar a reflexão e a troca de ideias entre os debatedores.
   - **f.** Encerramento do debate e agradecimento ao público.

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

2. Na data marcada para a sessão de cinedebate do grupo, sigam o roteiro para conduzir o evento adequadamente. Durante o debate, atuem como **moderadores**, cuidando para que o máximo de pessoas participe – seja debatendo diretamente, caso a sessão seja restrita à turma, seja fazendo perguntas aos debatedores, caso haja um público maior. Ao mesmo tempo, fiquem atentos para evitar que algum debatedor ocupe um tempo excessivo de fala, prejudicando a participação de outros. Garantam, ainda, que o debate seja cordial, com respeito pelos diferentes pontos de vista. **#cooperação**

ETAPA IV Avaliação do projeto

Após a realização de cada sessão, converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir:

1. O grupo se preparou adequadamente para conduzir o debate?
2. A sessão como um todo foi bem organizada?
3. O debate contribuiu para ampliar conhecimentos sobre o livro e o filme focalizados e para comparar diferentes formas de apreendê-los, com respeito pela diversidade de opiniões?
4. O que poderia ser melhorado na próxima sessão de cinedebate (ou, caso seja a última do ciclo, em outro evento semelhante no futuro)?

Autoavaliação

Retome os **Objetivos da unidade** e reflita sobre os avanços que você já conquistou, sobre os aspectos em que precisa se aprimorar e sobre o que pode fazer para isso.

1. A leitura de obras literárias que tomam o sertão como tema recorrente em diferentes contextos históricos ampliou sua compreensão dos diferentes sertões e sertanejos do Brasil?
2. Você se engajou nas produções de minicontos e de adaptações de obras literárias propostas no capítulo?
3. Você compreendeu tudo o que envolve recriar uma obra, fazendo uso de outras linguagens na produção de sentidos? Em sua avaliação, os resultados foram satisfatórios?
4. Você colaborou com seu grupo e com os demais no planejamento, no preparo e na realização das sessões de cinedebate? Considera que as sessões ampliaram sua compreensão sobre as obras?
5. Você reconheceu os usos de concordância nominal e de concordância verbal esperados em situações de comunicação formal e conseguiu compará-los com outros usos? Contribuiu com os colegas na criação de um repositório de informações sobre dúvidas gramaticais?
6. Você se engajou no planejamento e na realização de uma visita técnica a uma empresa de sua região? Considera que a experiência contribuiu para sua formação para o mundo do trabalho?

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

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

(Enem 2022)

Era o êxodo da seca de 1898. Uma ressurreição de cemitérios antigos — esqueletos redivivos, com o aspecto terroso e o fedor das covas podres.

Os fantasmas estropiados como que iam dançando, de tão trôpegos e trêmulos, num passo arrastado de quem leva as pernas, em vez de ser levado por elas.

Andavam devagar, olhando para trás, como quem quer voltar. Não tinham pressa em chegar, porque não sabiam aonde iam. Expulsos de seu paraíso por espadas de fogo, iam, ao acaso, em descaminhos, no arrastão dos maus fados.

Fugiam do sol e o sol guiava-os nesse forçado nomadismo.

Adelgaçados na magreira cômica, cresciam, como se o vento os levantasse. E os braços afinados desciam-lhes aos joelhos, de mãos abanando.

Vinham escoteiros. Menos os hidrópicos — de ascite consecutiva à alimentação tóxica — com os fardos das barrigas alarmantes.

Não tinham sexo, nem idade, nem condição nenhuma. Eram os retirantes. Nada mais.

ALMEIDA, J. A. **A bagaceira**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

Os recursos composicionais que inserem a obra no chamado "Romance de 30" da literatura brasileira manifestam-se aqui no(a)

a. desenho cru da realidade dramática dos retirantes.

b. indefinição dos espaços para efeito de generalização.

c. análise psicológica da reação dos personagens à seca.

d. engajamento político do narrador ante as desigualdades.

e. contemplação lírica da paisagem transformada em alegoria.

Disponível em: http://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.
(O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

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

Análise da questão

Essa questão exige do candidato conhecimentos sobre os temas e estilos mais comuns em cada uma das três gerações do Modernismo brasileiro. Caso queira recordar o que aprendeu sobre isso nesta unidade, releia a seção **Leitura e reflexão I** do Capítulo 1 (principalmente o boxe ***Zoom*** intitulado **Gerações do Modernismo**, na página 19) e a seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 2.

A questão do Enem apresenta um fragmento do romance **A bagaceira**, do pernambucano José Américo de Almeida (1887-1980), considerado o pioneiro do chamado **Romance de 30** – um romance que denuncia mazelas sociais usando um estilo realista e direto. Nessa categoria de romance, inserem-se autores como Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Jorge Amado e José Lins do Rego.

Resposta correta: alternativa **A**

Alinhado ao estilo e à temática da chamada Segunda Geração do Modernismo brasileiro ou Geração de 30, o romance **A bagaceira** retrata a realidade dramática dos retirantes de modo cru e direto. Esse estilo realista fica evidente quando o narrador compara os retirantes a "esqueletos redivivos, com o aspecto terroso e o fedor das covas podres", ou a "fantasmas estropiados" que parecem estar dançando.

A alternativa **B** deve ser descartada porque, embora o lugar exato onde a tragédia ocorre não seja identificado, essa não seria uma marca composicional específica do Romance de 30.

A alternativa **C** tampouco se aplica, pois a "análise psicológica" é mais característica da Geração de 45, conforme estudamos nesta unidade.

A alternativa **D** pode causar alguma dúvida, porque uma das marcas da Geração de 30 é, de fato, o "engajamento político"; contudo, ele se manifesta na escolha dos temas e da abordagem, e não está presente de modo significativo nesse fragmento.

Por fim, a alternativa **E** não se aplica porque, nesse fragmento, não há contemplação lírica da paisagem.

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

1. (Enem 2021) Retome as seções **Leitura e reflexão I** e **Leitura e reflexão II** do Capítulo 1.

A volta do marido pródigo

— Bom dia, seu Marrinha! Como passou de ontem?

— Bem. Já sabe, não é? Só ganha meio dia. [...]

Lá além, Generoso cotuca Tercino:

— [...] Vai em festa, dorme que-horas, e, quando chega, ainda é todo enfeitado e salamistrão!...

— Que é que hei de fazer, seu Marrinha... Amanheci com uma nevralgia... Fiquei com cisma de apanhar friagem...

— Hum...

— Mas o senhor vai ver como eu toco o meu serviço e ainda faço este povo trabalhar...

[...]

Pintão suou para desprender um pedrouço, e teve de pular para trás, para que a laje lhe não esmagasse um pé.

Pragueja:

— Quem não tem brio engorda!

— É... Esse sujeito só é isso, e mais isso... — opina Sidu.

— Também, tudo p'ra ele sai bom, e no fim dá certo... — diz Correia, suspirando e retomando o enxadão. — "P'ra uns, as vacas morrem ... p'ra outros até boi pega a parir...".

Seu Marra já concordou:

— Está bem, seu Laio, por hoje, como foi por doença, eu aponto o dia todo. Que é a última vez!... E agora, deixa de conversa fiada e vai pegando a ferramenta!

ROSA, J. G. **Sagarana**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

Esse texto tem importância singular como patrimônio linguístico para a preservação da cultura nacional devido

a. à menção a enfermidades que indicam falta de cuidado pessoal.

b. à referência a profissões já extintas que caracterizam a vida no campo.

c. aos nomes de personagens que acentuam aspectos de sua personalidade.

d. ao emprego de ditados populares que resgatam memórias e saberes coletivos.

e. às descrições de costumes regionais que desmistificam crenças e superstições.

Alternativa correta: D.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.
(O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

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

2. (Unesp 2021) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do Capítulo 2.

Para responder às questões I e II, leia o texto extraído da primeira parte, intitulada "A terra", da obra **Os sertões**, de Euclides da Cunha. A obra resultou da cobertura jornalística da Guerra de Canudos, realizada por Euclides da Cunha para o jornal **O Estado de S.Paulo** de agosto a outubro de 1897, e foi publicada apenas em 1902.

Percorrendo certa vez, nos fins de setembro [de 1897], as cercanias de Canudos, fugindo à monotonia de um **canhoneio** frouxo de tiros espaçados e soturnos, encontramos, no descer de uma encosta, anfiteatro irregular, onde as colinas se dispunham circulando um vale único. Pequenos arbustos, **icozeiros** virentes viçando em tufos intermeados de **palmatórias** de flores rutilantes, davam ao lugar a aparência exata de algum velho jardim em abandono. Ao lado uma árvore única, uma quixabeira alta, sobranceando a vegetação franzina.

O sol poente desatava, longa, a sua sombra pelo chão e protegido por ela — braços largamente abertos, face volvida para os céus — um soldado descansava.

Descansava... havia três meses.

Morrera no assalto de 18 de julho [de 1897]. A coronha da **Mannlicher** estrondada, o cinturão e o boné jogados a uma banda, e a farda em tiras, diziam que sucumbira em luta corpo a corpo com adversário possante. Caíra, certo, derreando-se à violenta pancada que lhe sulcara a fronte, manchada de uma escara preta. E ao enterrarem-se, dias depois, os mortos, não fora percebido. Não compartira, por isto, a vala comum de menos de um côvado de fundo em que eram jogados, formando pela última vez juntos, os companheiros abatidos na batalha. O destino que o removera do lar desprotegido fizera-lhe afinal uma concessão: livrara-o da promiscuidade lúgubre de um fosso repugnante; e deixara-o ali há três meses — braços largamente abertos, rosto voltado para os céus, para os sóis ardentes, para os luares claros, para as estrelas fulgurantes...

E estava intacto. Murchara apenas. Mumificara conservando os traços fisionômicos, de modo a incutir a ilusão exata de um lutador cansado, retemperando-se em tranquilo sono, à sombra daquela árvore benfazeja. Nem um verme — o mais vulgar dos trágicos analistas da matéria — lhe maculara os tecidos. Volvia ao turbilhão da vida sem decomposição repugnante, numa exaustão imperceptível. Era um aparelho revelando de modo absoluto, mas sugestivo, a secura extrema dos ares.

Os sertões, 2016.

canhoneio: descarga de canhões.

icozeiros: arbustos de folhas coriáceas, flores de tom verde-pálido e frutos bacáceos.

palmatórias: plantas da família das cactáceas, de flores amarelo-esverdeadas, com a parte inferior vermelha, ou róseas, e bagas vermelhas.

Mannlicher: rifle projetado por Ferdinand Ritter von Mannlicher.

I. A linguagem do texto pode ser caracterizada como Alternativa correta: B.

a. erudita e lacônica.
b. rebuscada e técnica.
c. coloquial e prolixa.
d. subjetiva e informal.
e. hermética e impessoal.

II. Além da primeira parte intitulada "A terra", outras duas partes, intituladas "O homem" e "A luta", compõem **Os sertões**. Verifica-se assim, na própria estrutura da obra, uma nítida influência do Alternativa correta: A.

a. Determinismo.
b. Idealismo.
c. Iluminismo.
d. Socialismo.
e. Liberalismo.

Disponível em: https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MjA2MTA0Mw%3d%3d. Acesso em: 24 out. 2024.
(O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

Esclareça aos estudantes que, no caso específico dessas questões do exame vestibular da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) de 2021, o glossário faz parte da prova.

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

NA ESTANTE

BNCC
Habilidades abordadas:
EM13LP51, EM13LP52

Lendo as obras literárias desta unidade, você pôde perceber que narrativas ambientadas em um lugar específico (o sertão brasileiro, por exemplo) podem desenvolver temas universais, como o luto, as relações familiares ou a busca pela identidade. Agora, você poderá continuar essa exploração lendo trechos de dois romances: **Água funda**, de Ruth Guimarães, e **Torto arado**, de Itamar Vieira Junior, os quais, ao também narrar histórias passadas longe dos centros urbanos, contribuem para ampliar o universo temático da literatura brasileira.

Ruth Guimarães

Ruth Guimarães (1920-2014) foi uma poeta, cronista, romancista, contista e tradutora brasileira. Também teve uma longa carreira como professora da rede pública do estado de São Paulo, onde lecionou Língua Portuguesa por mais de trinta anos.

Em 1946, publicou o romance **Água funda**, obra que foi imediatamente bem recebida pela crítica.



EDUARDO KNAPP/FOLHAPRESS

Ruth Guimarães em 2011.

Contextualização

Ruth Guimarães foi uma das primeiras escritoras negras a conquistar reconhecimento e projeção no cenário da literatura brasileira. Logo após a publicação de **Água funda**, em 1946, foi elogiada por diversos críticos, que destacaram a originalidade de sua voz narrativa e a representação que deu ao universo da fazenda Olhos D'Água no livro.

Nesse seu romance, é marcante a reconstituição dos hábitos e da linguagem caipiras das regiões do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo, e do sul de Minas Gerais. O conhecimento e a sensibilidade que a autora demonstrou para apresentar, no texto literário, o cotidiano de personagens que habitam aqueles espaços também foram resultado de sua dedicação à pesquisa sobre o folclore e as culturas populares brasileiras.

Água funda pode ser dividido em duas partes, que narram histórias envolvendo moradores da fazenda Olhos D'Água separadas cinquenta anos no tempo. Na primeira parte, que vai até o capítulo 4, narra-se, em meio aos anos finais da escravidão, a história de Sinhá Carolina, senhora rica e proprietária da fazenda Nossa Senhora dos Olhos D'Água.

Na segunda parte, já no começo do século XX, cinquenta anos depois, conta-se a história de Joca e de Curiango. Aqui, a vida rural de Olhos D'Água sofre uma ruptura pelo choque com a modernidade e os adventos da chegada de estrangeiros que querem mudar o processo de produção do açúcar e do álcool na usina da fazenda.

O trecho que você lerá é o início do capítulo 9, momento em que um personagem chamado Mané Pão Doce reaparece na comunidade depois de ter abandonado a vida na fazenda, seduzido pelas promessas de um homem que havia aparecido em Olhos D'Água induzindo as pessoas a largar tudo para irem trabalhar no sertão.

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

A narração é de um narrador-testemunha, ou seja, de um personagem inserido na história, que conta tudo em primeira pessoa como alguém que vivenciou ou vivencia os fatos.

Chave de leitura

Na leitura do trecho de **Água funda**, observe como é constituído o foco narrativo do livro. O narrador é um membro da comunidade e também testemunha dos acontecimentos. Ele conta a história de outros personagens de uma perspectiva externa, ao mesmo tempo que é parte integrante daquele conjunto de relações.

Água funda

Capítulo IX

Neste mundo a verdade sempre aparece. O Mané Pão Doce, que tinha sumido daqui, há tempos, apareceu num estado que dava dó. Coitado! Só pele e osso. Só, não. Pele, osso e pereba. Tinha pereba até na cabeça. Mané Pão Doce morou dos lados do Limoeiro: entre o Limoeiro e Olhos D'Água. Ia de manhã à vila, na caçamba, e voltava de lá para as dez horas, com duas cestas de pão. O pessoal daqui era todo freguês dele. Pois não é que, um dia, o Mané tomou um chá de sumiço? "O que será que foi feito dele?" "Onde andará?" "Vão ver que foi para a casa da Lica. Ela mora com o marido lá para as bandas da Estiva. Mané está lá." Zé da Lucinda pegou o lugar de padeiro e ninguém mais falou nisso. Pois o Mané voltou, contando cada coisa, que só de lembrar dá arrepio. Quando soube que estava um homem querendo levar gente daqui para o sertão, até sapateou de raiva.

— Foi um maldito desses que me desgraçou. Eu quero tirar um lanho do couro dele, que é pra ensinar esse tipo a desgraçar os outros.

— Mas o que foi?

E ele contou:

— Pois não vê que eu ia indo bem no meu ranchinho, do lado do Limoeiro...

— É mesmo: depois sumiu, não? E nós sem saber para onde.

— Sumi. Pois é. Apareceu um amaldiçoado, de que inferno não sei, e pegou a enfiar na minha cabeça que estavam abrindo estrada no sertão...

— A mesma coisa que esse um está falando...

— ... e que estavam precisando de gente. Que pagavam bem, que a Companhia garantia tudo; que não era preciso levar nem esteira; e tantas falou e tanto fez, que eu pensei: "A minha Lica já está amparada, o marido é muito bom para ela, e eu, depois que a minha velha morreu, não conto muito com a vida... arre, que leve o diabo! Eu vou". Falei pr'ele: Eu vou, moço. Fomos. Ah! Pra quê? Eu não contava muito com a vida e me contento com pouca coisa. Mas aquilo lá não é vida, é morte. E até pior do que a morte. É um ermo que espanta. Mato fechado, tudo, tanto que é preciso abrir **picada** com facão e foice. **Arranchamos** num

picada: atalho na mata.

arranchamos: do verbo *arranchar*, estabelecer-se provisoriamente em um lugar.

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

figa, canhoto!: expressão popular de esconjuro, que significa "vai-te embora!", "deixa-me em paz!".

arroz quirera: grãos de arroz moídos, muito utilizados na alimentação de animais.

maleita: nome popular da malária, doença infecciosa transmitida pela picada de mosquitos.

claro e ficamos trabalhando. Mosquito, febre, calor, isso nem conto. Em qualquer lugar há isso. O pessoal é que não prestava. O patrão tinha uma ganância! **figa, canhoto!** nem eu que não tenho nada. Ficava no serviço, vigiando. Não dormia, ninguém via o homem comer. Tinha partes com o diabo, eu acho. E, quando a gente parava um pouco, para limpar o suor, ou beber um gole d'água, lá vinha ele: "Tenho um contrato assinado por vocês. Quem não quiser trabalhar, vai para a cadeia, como vagabundo". Aquilo doía na alma. Trabalhar até não poder mais, e vir um lá gritar na cara da gente: "Vocês são uns vagabundos! Cambada de vagabundos! Não querem trabalhar, vão para a cadeia, seus vagabundos!". E era assim, dia e noite. As compras eram feitas num armazém, na cidade, a légua e meia de distância. Lá, o **arroz quirera** era vendido a 3$500 o litro; o feijão a 2$000; toicinho a 6$000; riscado à toa ordinário, só goma, pela hora da morte. Não havia mistura. Estava dando **maleita** no pessoal. Mas pior do que a maleita era ter que comprar no armazém.

— Por que não compravam em outro lugar?

— Com que dinheiro?

— Eles não pagam empregados?

— Pagam em vales. E os vales são aceitos só no armazém lá deles. Uma tramoia desgraçada. O que eles querem é trabalhador para trabalhar de graça. No frigir dos ovos é que a gente vê a gordura que fica. Lá não fica nada. A gente gasta o que tem e o que não tem e ainda fica devendo.

— Por que não veio embora antes?

— Porque não pude. Como eu ia dizendo, aquilo era um inferno e eu não via a hora de vencer meu mês, para dar o fora. Nem bem chegou dia 30, pedi para falar com o chefão.

"— O que é? — perguntou de mau modo. — Ele bem sabia o que eu estava querendo.

— Vim pedir as minhas contas.

— Um momento."

Chamou o guarda-livros e pegaram a fazer contas. Puseram o preço da viagem, a esteira em que eu dormia, lavagem de roupa, conta do armazém, alojamento, e até um sanduichinho de mortadela que comi no caminho. Contando com tudo, ia meu ordenado e eu ainda ficava devendo uns dois meses de serviço.

"— Mas eu não gastei tudo isso!

— Como é que não? Está aqui.

[...]

— Querendo ir, é só pagar o que está devendo. Do contrário, somos obrigados a mandar prender o senhor, como ladrão, se tentar sair daqui."

Eu nem vi mais nada. Tudo rodou em volta de mim. Fiquei louco de raiva. "Ladrão! Ladrão é o senhor. Tudo isso é uma ladroeira. Desgraçada gente!..." Estava fora de mim e nem via mais nada. Isto é, via tudo turvo. Sei que me puseram para fora a pontapés. Acordei, altas horas, com tudo quieto. Mas, quando me mexi, vi o guarda, andando na minha direção.

GUIMARÃES, Ruth. **Água funda**. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 95-97.

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

Itamar Vieira Junior

Itamar Vieira Junior nasceu em Salvador, Bahia, em 1979. Além de escritor, é geógrafo e doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Em 2018 foi vencedor do Prêmio Leya, de Portugal, com o romance **Torto arado**, publicado no Brasil no ano seguinte, em 2019.



RAFAELA ARAÚJO/FOLHAPRESS

Itamar Vieira Junior em 2023.

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

Contextualização

Itamar Vieira Júnior renova a tradição literária brasileira que costuma representar o sertão apresentando uma perspectiva contemporânea sobre o tema, dando voz a populações historicamente marginalizadas.

A história de **Torto arado** transcorre na Chapada Diamantina, interior do estado da Bahia, no povoado fictício de Água Negra. Está dividida em três partes, cada uma delas narrada por uma mulher: as irmãs Belonísia e Bibiana e, por fim, uma figura mítica, a encantada Santa Rita Pescadeira.

O ponto de partida é a narração do episódio que marcará para sempre a vida das duas irmãs. Um dia, quando crianças, elas descobrem que a avó, Donana, mantinha em uma mala no quarto uma faca reluzente, com cabo de marfim. Enquanto manuseavam, fascinadas, a faca, que pela sua imponência e brilho provocou nelas até o desejo de provar o gosto de seu metal, são surpreendidas pela matriarca. Em meio ao susto, a língua de Belonísia é decepada pela lâmina.

As memórias e lembranças pessoais dessas personagens também tratam da representação de fatos coletivos e destrincham, sempre pelo ponto de vista feminino, o universo de trabalhadores rurais descendentes de escravizados e as dificuldades por eles enfrentadas geração após geração, apresentando temas como a luta por justiça, a opressão social e as relações familiares.

O trecho que você lerá é o início do capítulo 3 da primeira parte, narrada por Bibiana, em que ela conta como o episódio da língua decepada de sua irmã as uniu ainda mais.

Chaves de leitura

1. Durante a leitura do trecho, observe, na narração em primeira pessoa de Bibiana, como os acontecimentos são marcados pela vida dos ancestrais naquele local.
2. Fique atento também à maneira como Bibiana descreve a relação com sua irmã, quase como se uma fosse parte da outra, relação que assim se definiu após o acidente trágico do corte da língua de Belonísia.

Torto arado

Salu disse que eu era a filha mais velha, a primeira de quatro filhos vivos e de outros tantos que nasceram mortos. Belonísia veio pouco tempo depois, enquanto minha mãe ainda me amamentava, contrariando a crença de que quem amamenta não engravida. Entre nós duas, diferente dos intervalos entre os outros filhos, não houve natimortos. Dois anos depois que nasceram dois filhos mortos veio Zezé e, por último, Domingas. Entre eles, mais duas crianças que não vingaram. Minha avó, Donana, foi quem ajudou minha mãe nos partos. Era nossa avó, mas também mãe de pegação. Esse era o título que dizia qual era o seu lugar em nossas vidas: avó e mãe. Quando deixamos o ventre de Salustiana Nicolau — os vivos, os que morreram tempos depois e os natimortos — encontramos primeiro as mãos pequenas de Donana. Foi o primeiro espaço no mundo fora do corpo de Salu que ocupamos. Suas mãos côncavas que muitas vezes vi se encherem de terra, de milho debulhado e feijão catado. Eram mãos pequenas, de unhas aparadas, como deveria ser a mão de uma parteira, dona Tonha dizia. Pequenas, capazes de entrar no ventre de uma mulher para virar com destreza uma criança atravessada, mal encaixada, crianças com os movimentos errados para nascer. Ela faria os partos das trabalhadoras da fazenda até poucos dias antes de sua morte.

Quando nascemos, nossos pais já eram trabalhadores da Fazenda Água Negra. Meu pai havia ido buscar Donana semanas antes do meu nascimento. Cresci ouvindo minha avó se queixar da distância da fazenda onde havia passado sua vida, nota evidente de uma saudade que não admitia sentir. Não exigia seu retorno, compreendia seu papel ao lado do filho, mas não deixava de externar seu lamento. Quando meu pai apareceu na fazenda onde havia nascido, para buscá-la, Donana já se encontrava sozinha na casa velha onde viveu quase todo o seu tempo. Seus outros filhos haviam partido em busca de trabalho, cada um na sua vez. A primeira a deixar a casa depois de meu pai havia sido Carmelita, que partiu sem indicar o rumo que tomaria, logo após a mãe ficar viúva pela terceira vez. Mas a própria Donana, em seu íntimo, quis que a filha seguisse seu destino.

Àquela altura, a terra da Fazenda Caxangá, que havia rendido fartura de frutos por toda a sua vida, estava retalhada. Cada homem com desejo de poder havia avançado sobre um pedaço e os moradores antigos foram sendo expulsos. Outros trabalhadores que não tinham tanto tempo na terra estavam sendo dispensados. Os homens investidos de poderes, muitas vezes acompanhados de outros homens em bandos armados, surgiam da noite para o dia com um documento de que ninguém sabia a origem. Diziam que haviam comprado pedaços da Caxangá. Alguns eram confirmados pelos capatazes, outros não. Meu pai, depois de chegar a Água Negra, retornou algumas vezes ao lugar onde havia nascido. Essas histórias nos foram contadas por Salustiana, enquanto crescíamos. Só preservaram Donana por lá por conta da idade avançada, por já terem de alguma forma se afeiçoado à sua presença. E também porque corriam de casa em casa, de boca em boca, os poderes da velha feiticeira, das viuvezes, provas do seu fardo, e do filho que enlouqueceu e foi viver no mato com uma onça por semanas.

Eu e Belonísia éramos as mais próximas e, talvez por isso, as que mais se desentendiam. Tínhamos quase a mesma idade. Andávamos juntas pelo terreiro da casa, colhendo flores e barro, catando pedras de diversos formatos para construir nosso

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

fogão, galhos para fazer nosso jirau e nossos instrumentos de trabalho para arar nossas roças de brinquedo, para repetir os gestos que nossos pais e nossos ancestrais nos haviam legado. Disputávamos espaços, disputávamos sobre o que plantar, sobre o que cozinhar. Disputávamos os calçados feitos das folhas verdes e largas que encontrávamos na mata que circundava as nossas casas. Montávamos bastões de madeira que fazíamos de nossos cavalos, recolhíamos sobras de lenha para fazer nossos móveis. Quando as disputas se tornavam brigas e gritos, nossa mãe intervinha, pouco paciente, e nos levava de volta para casa nos retirando a liberdade de sair até que nos comportássemos. Prometíamos que não brigaríamos mais, até que saíamos para o quintal ou para o terreiro e recomeçávamos a brincadeira, para pouco tempo depois retornar à rixa, às vezes com direito a arranhões e puxões de cabelo.

Nos primeiros meses após perder a língua fomos tomadas de um sentimento de união que estava embotado com aquele passado de brigas e disputas infantis. No início se instalou uma grande tristeza em nossa casa. Os vizinhos e compadres vinham nos visitar, fazer votos de melhoras. Minha mãe se revezava com as vizinhas, que olhavam os filhos menores enquanto ela cozinhava papas, mingau de cachorro para ajudar na cicatrização, purês de inhame, batata-doce ou aipim. Nosso pai seguia para a roça ao nascer do dia. Rumava com seus instrumentos depois de passar a mão nas nossas cabeças com suas preces sussurradas aos encantados. Quando retomamos as brincadeiras, havíamos esquecido as disputas, agora uma teria que falar pela outra. Uma seria a voz da outra. Deveria se aprimorar a sensibilidade que cercaria aquela convivência a partir de então. Ter a capacidade de ler com mais atenção os olhos e os gestos da irmã. Seríamos as iguais. A que emprestaria a voz teria que percorrer com a visão os sinais do corpo da que emudeceu. A que emudeceu teria que ter a capacidade de transmitir com gestos largos e também vibrações mínimas as expressões que gostaria de comunicar.

Para que essa simbiose ocorresse e produzisse um efeito duradouro, as disputas ficaram, naturalmente e por um tempo, de lado. Ocupávamos o tempo com as apreensões do corpo da outra. No começo foi difícil, muito difícil. Era necessário que se repetissem palavras, que se levantassem objetos, que se apontasse para as coisas que nos cercavam, tentando apreender a expressão desejada. Com o passar dos anos, esse gesto se tornou uma extensão das nossas expressões, até quase nos tornarmos uma a outra, sem perder a nossa essência. Às vezes nos aborrecíamos com algo, mas logo a necessidade de comunicar o que uma irmã precisava, a mesma necessidade de comunicar à outra irmã o que precisava ser expressado, fazia com que esquecêssemos a causa de nossas queixas.

Foi assim que me tornei parte de Belonísia, da mesma forma que ela se tornou parte de mim. Foi assim que crescemos, aprendemos a roçar, observamos as rezas de nossos pais, cuidamos dos irmãos mais novos. Foi assim que vimos os anos passarem e nos sentimos quase siamesas ao dividir o mesmo órgão para produzir os sons que manifestavam o que precisávamos ser.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019. p. 21-24.

Se julgar interessante, crie um **diário de leitura** e anote suas impressões sobre os textos lidos. Você pode pesquisar outras obras que se utilizam da narração em primeira pessoa e compará-las com esses textos.

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

Unidade 2

EU E MINHA GRANA

PLANEJADORES
Gastar é CALMO, TRANQUILO
Poupar é EMPODERAMENTO
Investir é ENTUSIASMO, CONFIANÇA

MATERIALISTAS
Gastar é ALEGRIA
Poupar é CURIOSO
Investir é EMPODERAMENTO

CÉTICOS
Gastar é TRISTEZA
Poupar é SURPRESA
Investir é MEDO, ANSIEDADE



POUPADORES
Gastar é NERVOSISMO
Poupar é ENTUSIASMO
Investir é EMPODERAMENTO

BATALHADORES
Gastar é TRISTEZA
Poupar é EMPODERAMENTO
Investir é ALEGRIA

ENDIVIDADOS
Gastar é TRISTEZA
Poupar é CONFIANÇA, AUTOESTIMA
Investir é MEDO, ANSIEDADE

Infográfico baseado em dados da pesquisa "A relação do brasileiro com dinheiro" (2022), realizada por uma grande empresa de tecnologia.

STOCKFOUR/SHUTTERSTOCK; RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

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

Ponto de partida

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP02, EM13LP31

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

Leia o infográfico da página de abertura e as informações da legenda. Em seguida, converse com o professor e os colegas:

1. As categorias apresentadas (batalhadores, endividados etc.) representam os seis segmentos nos quais, segundo a pesquisa citada, os brasileiros podem ser divididos quanto à forma como lidam com o dinheiro. O infográfico mostra os sentimentos que esses grupos têm em relação a gastar, poupar e investir.

a. Qual é a diferença entre poupar e investir? Compartilhe seus conhecimentos ou suas hipóteses.

b. Segundo os pesquisadores, as pessoas de perfis planejador e poupador têm maior probabilidade de realizar planos, como viajar ou trabalhar menos. Observando os sentimentos que essas pessoas têm em relação a gastar, poupar e investir e comparando-os com os dos outros grupos, como você explicaria essa conclusão da pesquisa? O que diferencia os planejadores e poupadores dos indivíduos dos demais perfis?

2. Em sua opinião, quais são os perfis mais comuns na sociedade brasileira? Anote suas hipóteses para, depois, confrontá-las com os resultados da pesquisa.

3. Segundo a pesquisa, algumas das atitudes e crenças mais disseminadas entre os brasileiros em relação ao dinheiro são:

I – "Evito conversar sobre dinheiro na minha casa para evitar brigas."

II – "Acredito que ganhar dinheiro só depende de mim, é preciso correr atrás."

III – "O mundo está muito competitivo, tem muita gente lutando para ganhar dinheiro e não tem espaço pra mim."

O que você acha dessas afirmações? Em uma escala de 1 a 5, em que 1 significa "discordo totalmente" e 5 significa "concordo totalmente", como você definiria seu grau de concordância com essas frases? Justifique sua resposta.

4. Você já parou para pensar na maneira como lida com o dinheiro? Esse é um assunto sobre o qual costuma conversar com amigos e familiares? Em sua opinião, é importante refletir sobre o assunto? Por quê?

Objetivos da unidade

- Refletir sobre a educação financeira de adolescentes e jovens.
- Ampliar conhecimentos sobre o planejamento dos gastos e o uso do cartão de crédito, apoiando-se em conceitos de Matemática Financeira.
- Conhecer o gênero documentário por meio de análises e práticas variadas.
- Colaborativamente, criar o *storyline*, o argumento, o roteiro e o *storyboard* de um documentário que tenha como temática a relação de adolescentes e jovens com o dinheiro.
- Planejar e executar as etapas de produção e pós-produção de um documentário.
- Coletivamente, organizar uma mostra de documentários na escola.
- Informar-se sobre golpes financeiros na internet e produzir videominutos que ajudem a comunidade escolar a se proteger deles.
- Rever os princípios que governam a concordância, a regência e o uso do acento grave indicador da crase.

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

CAPÍTULO 3

Primeiras ideias para um documentário

Ao final desta unidade, você e seus colegas vão produzir documentários sobre a relação dos adolescentes e jovens com o dinheiro. À primeira vista, fazer um filme do começo ao fim pode parecer uma tarefa muito desafiadora. Se está com essa impressão, não se preocupe, pois, ao longo da unidade, você vai fazer análises e produções intermediárias que vão prepará-lo para a produção final. Para começar o percurso, neste capítulo você vai refletir sobre educação financeira e explorar o gênero **documentário**.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP14, EM13LP28, EM13LP31, EM13LP37, EM13LP45

ECONOMIA

MEIO AMBIENTE

Leitura e reflexão I: Educação financeira – o que é isso?

Na abertura desta unidade, você analisou um infográfico e outras informações extraídas da pesquisa "A relação do brasileiro com dinheiro". Para se aprofundar no tema, leia trechos de uma reportagem que apresenta os resultados dessa pesquisa. Em seguida, discuta as questões propostas com um colega.

Texto Reportagem sobre a pesquisa "A relação do brasileiro com dinheiro"

Como é a relação do brasileiro com dinheiro? Nova pesquisa traz dados, *insights* e perfis de comportamento

Mônica Carvalho/Fevereiro de 2022

***insights*:** momentos de compreensão repentina e profunda de uma verdade, como a solução de um problema.

[...] *[Uma grande empresa de tecnologia]*, em parceria com [...] *[uma empresa de pesquisas]* e [...] *[uma consultoria de negócios]*, realizou a pesquisa "A relação do brasileiro com dinheiro" [...]. Para esse estudo, foi usada uma amostra qualitativa, que contou com a participação de consumidores e formadores de opinião, e outra quantitativa, que entrevistou mais de 1 500 pessoas, maiores de 18 anos, bancarizadas ou não, em todo o país.

O que a pesquisa mostrou é que alguns fatores explicam a dificuldade do brasileiro para lidar com dinheiro. Para começar, tem o fato de fazermos parte de uma sociedade bastante desigual, o que interfere na perspectiva de mobilidade social e faz com que, quando se tem um dinheiro extra, se tenha preferência por consumir a poupar. Ou seja, quando se trata de dinheiro, o brasileiro costuma pensar mais no curto prazo do que no planejamento de longo prazo.



RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: Pesquisa "A relação do brasileiro com dinheiro". Provokers, setembro de 2021.

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

Além disso, na nossa sociedade é mais comum fazermos uma associação direta entre dinheiro e trabalho – isto é, o trabalho como sendo a única fonte de riqueza –, o que também limita a crença de que o dinheiro pode vir de outros lugares, como investimentos, por exemplo. E, por fim, este assunto é um tabu porque falta educação financeira e sobra medo de perder dinheiro [...].

CARVALHO, Mônica. Como é a relação do brasileiro com dinheiro? Nova pesquisa traz dados, *insights* e perfis de comportamento. **Think with Google**, fev. 2022. Disponível em: https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/tendencias-de-comportamento/pesquisa-relacao-do-brasileiro-com-dinheiro/. Acesso em: 31 out. 2024.

#Para curtir

Mobilidade social

No segundo parágrafo do fragmento, a repórter usa a expressão **mobilidade social**, que se refere à possibilidade que um indivíduo ou um grupo tem de mudar de classe social ao longo da vida. De acordo com um estudo divulgado em 2023 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a mobilidade social no Brasil é uma das mais restritas do mundo: o brasileiro pobre precisaria viver nove gerações para chegar à classe média. Saiba mais sobre esse assunto assistindo a uma reportagem da Deutsche Welle Brasil produzida logo após a divulgação do estudo.

POR QUE ascensão social no Brasil é uma das mais difíceis do mundo?, 2023. 1 vídeo (12 m 26 s). Publicado pelo canal DW Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=83_EEGm9xUw. Acesso em: 10 ago. 2024.



DW (DEUTSCHE WELLE). FOTO: JOHNNY MILLER

Reprodução da capa do vídeo **Por que ascensão social no Brasil é uma das mais difíceis do mundo?**, disponível no canal da emissora de notícias DW Brasil.

Discuta as questões a seguir com um colega. Tomem nota de suas conclusões e, ao final, compartilhem-nas com o restante da turma.

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

1. Na abertura da unidade, vocês formularam hipóteses sobre os perfis que predominam na sociedade brasileira. Suas previsões estavam corretas? Expliquem.

2. Leiam uma definição de pesquisa quantitativa e qualitativa.

Pesquisa quantitativa ou qualitativa

Uma pesquisa pode ter abordagem quantitativa ou qualitativa. Na **abordagem quantitativa**, o objetivo é compreender a realidade por meio da mensuração dos eventos. Para tanto, usam-se instrumentos de coleta de dados em que as variáveis podem ser quantificadas, como questionários fechados.

Já na **abordagem qualitativa** o objetivo é compreender o significado de fenômenos e processos sociais. Enfatizando a linguagem e a percepção dos participantes, as pesquisas qualitativas empregam entrevistas, observação ou grupos focais para coletar dados.

Ao explicar os conceitos de pesquisa quantitativa e qualitativa, resgatamos informações apresentadas no Capítulo 8 do volume 2. Caso tenha trabalhado o segundo volume desta obra com a turma, ajude os estudantes a mobilizarem os conhecimentos que construíram sobre metodologia de pesquisa.

Agora, reflitam e respondam: qual é o motivo mais provável para a autora da reportagem ter informado somente o número de participantes da fase *quantitativa* da pesquisa?

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

3. No segundo parágrafo, estabelece-se uma relação entre a dificuldade de mobilidade social no Brasil e "a preferência por consumir a poupar", isto é, pelos planos de curto prazo em detrimento dos de longo prazo. Na opinião de vocês, por que a desigualdade social e a falta de mobilidade social estariam ligadas a hábitos imediatistas de consumo? **#pensamentocrítico**

4. Releiam este trecho do texto:

> [...] na nossa sociedade é mais comum fazermos uma associação direta entre dinheiro e trabalho – isto é, o trabalho como sendo a única fonte de riqueza –, o que também limita a crença de que o dinheiro pode vir de outros lugares, como investimentos, por exemplo.

Essa atitude de considerar o trabalho a única fonte de riqueza explicaria quais dos dados apresentados no gráfico que acompanha o texto?

5. Concentrem-se agora na frase final do texto:

> E, por fim, este assunto é um tabu porque falta educação financeira e sobra medo de perder dinheiro [...].

a. O que significa dizer que dinheiro é um assunto tabu para uma parcela da população brasileira?

b. A qual das frases discutidas na questão **3** da seção **Ponto de partida** esse resultado da pesquisa está ligado?

6. Leiam uma definição de educação financeira:

> A Enef [Estratégia Nacional de Educação Financeira] é inspirada pelo conceito de educação financeira definido pela OCDE em 2005, adaptado para a realidade brasileira: "o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda e adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, podem contribuir de modo mais consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro".
>
> BRASIL: implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira. **Banco Central do Brasil**. p. 6. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf. Acesso em: 6 abr. 2024.

a. Considerando essa definição, como vocês acham que um maior acesso à educação financeira poderia alterar os dados apresentados no gráfico, ou seja, a proporção dos perfis na população? Justifiquem sua resposta.

b. Vocês já tiveram contato com conteúdos especificamente voltados à educação financeira, seja como parte do currículo escolar, seja na forma de cursos extracurriculares, vídeos ou *podcasts*? Em caso positivo, contem sua experiência ao restante da turma.

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

Aprendendo com autonomia: Uma autoanálise de sua relação com o dinheiro

BNCC
Habilidade abordada: EM13LP20

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

Alguns conceitos relacionados à educação financeira podem não ter ficado muito claros para você até este momento, principalmente se ainda não ingressou no mercado de trabalho e/ou vive com seus pais ou responsáveis. Nesta seção, você terá a oportunidade de refletir mais especificamente sobre sua vida financeira e a de outros adolescentes e jovens. **#autoconhecimento**

Para tanto, você conhecerá um material sobre educação financeira dirigido a estudantes do Ensino Médio. Ele foi criado no âmbito da Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef), uma política pública criada por um decreto federal em 2010 e renovada por outro decreto em 2020.

Reúna-se com um colega e responda às perguntas propostas no texto.

O QUE VOCÊ JÁ SABE?

[...]

1

Você deve ter algum dinheiro com o qual pode contar, seja fruto de um trabalho fixo, de serviços (bicos) que você faz, de uma mesada, ou até mesmo de uma "pidada" (cada vez que precisa de dinheiro, você pede).

Mesmo que você ganhe dinheiro de sua família só para fins específicos, ainda assim tem decisões a tomar sobre como gastá-lo. Se você pede dinheiro para sair no fim de semana, pode decidir ir a uma lanchonete ou chamar amigos para comer na sua casa, pode ir ao cinema [...], pode sair para comer ou só ficar na praça e guardar o dinheiro. Sempre há algum tipo de decisão a tomar.

Como você costuma tomar suas decisões financeiras? Pense um pouco sobre isso.

2

SITUAÇÃO FINANCEIRA ATUAL

No momento você está:

- Juntando dinheiro para pagar uma dívida
- Com dívidas e sem saber como pagar
- Guardando dinheiro para comprar algo que quer muito
- Vivendo e gastando
- Fazendo uma poupança para o futuro
- Trabalhando para ajudar sua família
- Preocupado porque o dinheiro não sobra

3

FORMAS DE PAGAMENTO

Como você paga pelas coisas que compra, como roupas, eletrônicos etc.? Você sente "pena" de comprar quando paga em dinheiro vivo? E quando paga com [...] cartão? Sente a mesma "pena"?

[...]

Você analisa as opções de pagamento? Costuma pagar à vista ou parcelado? Se isso varia, varia em função de quê?

4

COMPRA IMPULSIVA

Se você já comprou alguma coisa e se arrependeu depois, por que se arrependeu?

- Não precisava tanto.
- Precisou do dinheiro para outra coisa depois.
- Percebeu que o objeto não era de boa qualidade ou durou pouco.
- Achou algo melhor ou mais em conta depois.
- O objeto não deixou você tão feliz quanto pensava que deixaria.

O que você acha que faltou?

- Equilibrar desejo e necessidade.
- Estabelecer prioridades para o uso do dinheiro.
- Fazer um planejamento financeiro.
- Pesquisar preços e produtos.

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

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

5

AJUDAR A FAMÍLIA

Na sua idade, é mais comum depender financeiramente da família, ainda que parcialmente. Mas isso não quer dizer que você não tenha o que pensar com relação a dinheiro. Se a sua família está passando por dificuldades ou tem um projeto a realizar, há muito que você pode fazer, seja aumentando sua própria receita, seja diminuindo as despesas que você causa, seja dividindo com sua família os conhecimentos que aprender aqui.

Você já conseguiu ajudar sua família em casa de alguma forma? Como ajudou? Como acha que poderia ajudar?

6

CONTROLE DA RECEITA

Você tem controle sobre o dinheiro que recebe (sua receita)? Sabe que dia entra e qual o valor? Você planeja o que fazer com sua receita? Como faz esse planejamento?

7

CONTROLE DE DESPESA

Você sabe quanto gasta e em quê? Em que gasta mais? Em que poderia gastar menos? Como você faz para controlar suas despesas normalmente?

8

CORTE DE DESPESA

Você já teve que apertar o cinto e cortar despesas na sua vida por algum motivo? Como fez? O que cortou? Ter clareza do que aconteceu e de como você se sentiu ajuda a tomar decisões melhores no futuro.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA (Conef). **Educação financeira nas escolas**: ensino médio: bloco 1. Brasília: Conef, 2013. p. 6, 8, 9 e 10. Disponível em: https://gmw.investidor.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/EM-Livro1-VoceAquieAgora.pdf. Acesso em 31 out. 2024.

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

Questões para discussão em grupos

Agora, reúnam-se em grupos maiores, de cinco ou seis integrantes, e discutam:

1. Ao responder às perguntas do material do Conef, vocês provavelmente perceberam que nossas decisões financeiras são motivadas por fatores não apenas racionais, mas também emocionais. Em quais perguntas isso fica mais evidente? Expliquem.
2. Nas seções a seguir, vocês vão planejar e produzir um documentário sobre a relação de adolescentes e jovens com o dinheiro. Considerando as perguntas a que responderam e as conversas que tiveram com o colega de dupla, reflitam:
   a. Há algum tema que tenha despertado a curiosidade e o interesse de vocês?
   b. Em que aspectos da relação dos jovens com o dinheiro vocês gostariam de se aprofundar?

Tomem notas dessas primeiras ideias para, depois, retomá-las nas seções seguintes.

#Para curtir

Podcast Cores & Valores

Cores & Valores é o nome de um álbum lançado em 2014 pelo grupo de *rap* Racionais MC's. A obra, considerada uma das mais sofisticadas no repertório do grupo, inspirou a economista Gabriela Mendes a criar o *podcast* Cores & Valores, que tem como objetivo trabalhar a questão econômica na comunidade negra e periférica. Procure os episódios em seu agregador de *podcasts* preferido e acompanhe as discussões da economista com seus convidados.



NOFRONT EMPODERAMENTO FINANCEIRO

Rodrigo Dias e Gabriela Mendes, os apresentadores do *podcast* **Cores & Valores**.

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

CONEXÕES Educação financeira e matemática

BNCC

Habilidade abordada: EM13LP04

Proposta de trabalho interdisciplinar com Matemática e suas Tecnologias.

Você provavelmente percebeu, nas seções anteriores, que uma parte da educação financeira está ligada ao autoconhecimento, à capacidade de planejamento e ao controle dos impulsos para gastar e comprar. Outra parte está ligada a conhecimentos sobre taxa de juros, inflação, rentabilidade e outros conceitos da chamada **Matemática Financeira**. Nesta seção, você vai discutir alguns desses conceitos e relacioná-los à sua experiência pessoal.

Para começar, leia fragmentos de uma reportagem sobre o uso do cartão de crédito. Depois, leia definições fornecidas pelo Banco Central do Brasil sobre alguns dos termos que aparecem na reportagem.

Texto 1

Wanessa Camargo revela hábito de parcelar tudo no cartão de crédito: afinal, isso é bom ou ruim?

TETRA IMAGES/GETTY IMAGES



Pessoa usando o cartão de crédito para fazer compras.

A cantora Wanessa Camargo revelou durante conversa [...] [em um *reality show*] que costuma parcelar todas as suas compras. A *sister* afirmou que parcela tudo que compra, seja caro ou barato, em dez vezes no cartão de crédito. O hábito, que é comum a muitos brasileiros, não é recomendado por especialistas em finanças pessoais ouvidos pelo Terra.

"Não se pode parcelar tudo, pois esse é um passo para ter um descontrole financeiro. [...]", explica o especialista e professor da FIA Business School Marcos Piellusch.

Thiago Godoy, educador financeiro [...], diz que parcelar tudo não é uma decisão financeira saudável, mas que em alguns casos o parcelamento pode ser indicado. [...] A orientação geral é evitar parcelar contas com juros altos ou com condições que não vai conseguir cumprir. [...]

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

Cuidado com a inadimplência

Ambos os especialistas alertaram para os cuidados na hora de parcelar uma compra para evitar ficar inadimplente. [...]

"Geralmente, a pessoa vê o valor da parcela e percebe que 'cabe' em seu orçamento, mas esquece que ela já tem outros parcelamentos feitos em meses anteriores. Aí acontece o problema, pois um parcelamento se soma a outro, fazendo com que o valor da fatura fique muito elevado."

O percentual de famílias com dívidas no Brasil ficou em 78,1% em janeiro deste ano, de acordo com a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic), divulgada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC). Desse total, 29,9% estão inadimplentes.

"Você pode acumular muitas dívidas e parcelamentos e comprometer sua saúde financeira a longo prazo. É sempre bom lembrar que o parcelamento é uma dívida. Então, é muito importante ter muito cuidado para não ter problemas e ficar inadimplente", finaliza Godoy.

WANESSA Camargo revela hábito de parcelar tudo no cartão de crédito: afinal, isso é bom ou ruim? **Terra**, 26 fev. 2024. Disponível em: https://www.terra.com.br/economia/wanessa-camargo-revela-habito-de-parcelar-tudo-no-cartao-de-credito-afinal-isso-e-bom-ou-ruim,b81590c30f706278007a5a7b03fb07ealsj5ubyh.html. Acesso em: 30 out. 2024.

Texto 2

Entenda os juros

Juros são o valor do dinheiro no tempo. Ou seja, funcionam como se fossem o aluguel do dinheiro. Os bancos e outras instituições financeiras fazem a intermediação entre quem tem dinheiro (poupador ou investidor) e quem precisa de dinheiro (tomador ou devedor).

Se você é um poupador/investidor, o dinheiro que você aplicou na instituição financeira será emprestado ao tomador/devedor, que pagará o valor mais juros ao banco. O banco, por sua vez, fica com parcela do valor pago como remuneração e devolve a você a quantia com juros no momento futuro, conforme combinado.

O tomador vai devolver ao banco um valor superior ao que tomou emprestado e o poupador vai receber um montante maior do que o investido.

Taxa de juros

É o preço do "aluguel" do dinheiro por um período de tempo; percentual calculado pela divisão dos juros contratados pelo capital emprestado/poupado.

Se os juros cobrados pelo empréstimo de R$ 1.000 durante um ano forem R$ 80, significa que o tomador pagou uma taxa de juros de 8% a.a. (ao ano). O cálculo é feito da seguinte forma: juros/capital, ou seja 80/1.000 = 8/100 por ano = 8% a.a.

Por outro lado, considere o cenário em que um investimento de R$ 1.000 renda à taxa de juros de 5% a.a. (ao ano). Assim, o investidor receberá R$ 5 por cada R$ 100 investidos (5/100) durante um ano, o que, ao final do período, totalizará o montante de R$ 1.050.

ENTENDA os juros. **Banco Central do Brasil**, [202-]. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/cidadaniafinanceira/entendajuro. Acesso em: 13 ago. 2024.

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

Agora, junte-se a um ou dois colegas e discutam as questões a seguir. Tomem notas das conclusões a que chegarem para, depois, poderem compartilhá-las com o restante da turma.

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

1. Segundo os especialistas ouvidos na reportagem (**texto 1**), qual é o problema em parcelar compras no cartão de crédito?

2. Com base nas informações da reportagem, explique a diferença entre dívida e inadimplência.

3. Imaginem que um consumidor chamado João recebeu a fatura mensal de seu cartão de crédito, no valor de R$ 1.000,00, mas só conseguirá pagar R$ 150,00.

a. De onde vêm os outros R$ 850,00 que o banco usará para pagar os fornecedores das compras feitas por João? Para responder, use as informações do **texto 2**.

b. A taxa de juros que o banco cobrará de João é maior ou menor do que a taxa de juros paga ao poupador ou investidor que aplica seu dinheiro no banco? Transcreva um trecho do **texto 2** para justificar sua resposta.

4. Imagine que, ao abrir a fatura de seu cartão, João tenha deparado com as seguintes informações:

ÍCONES: FREEPIK



Esta fatura vence em
25/7/2027



O valor total é
R$ 1.000,00

Pagamento mínimo de
R$**150,00**

Encargos	**No período (26/7 a 25/8)**
Rotativo	15% ao mês
Parcelamento de fatura	6% ao mês

Como dito, neste mês João perdeu o controle de suas finanças e não conseguirá pagar o valor integral da fatura. Ele está em dúvida entre três opções oferecidas pelo banco:

I. parcelar a fatura em duas vezes, com uma entrada de R$ 500,00 e o saldo de R$ 500,00 a ser pago, acrescido de juros, na fatura seguinte;

II. pagar R$ 500,00 e entrar no crédito rotativo, quitando o saldo de R$ 500,00, acrescido de juros, na fatura seguinte;

III. pagar apenas o mínimo de R$ 150,00 e, do mesmo modo, entrar no crédito rotativo, com o objetivo de quitar o saldo de R$ 850,00, acrescido de juros, na fatura seguinte.

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

Para entender melhor a situação de João, leiam estas definições.

Crédito rotativo e crédito parcelado

Crédito rotativo é um financiamento automaticamente oferecido ao consumidor quando ele não paga o valor integral da fatura do cartão de crédito. Ao pagar qualquer quantia inferior ao total, o consumidor entra no rotativo.

Essa modalidade só pode ser usada por trinta dias. Após esse período, a instituição financeira é obrigada a trocar o saldo devedor por uma linha de empréstimo com taxas de juros mais baixas.

Quando não consegue pagar o valor total da fatura, o consumidor também pode optar pelo **crédito parcelado**, isto é, por pagar a fatura em parcelas.

Usando essas informações, bem como o cálculo explicado no **texto 2** e seus conhecimentos prévios de porcentagem, respondam:

a. Que valor João vai pagar em 25 de agosto (isto é, trinta dias depois) em cada opção de financiamento (I, II e III)?

b. Desse total a ser pago por João em 25 de agosto, que valor os juros representam em cada opção de financiamento?

c. Qual é a melhor opção para João? Por quê?

(**Dica**: lembrem-se de que os juros incidem somente sobre o valor **não** pago por João na data devida.)

5. Conversem agora sobre suas experiências pessoais com cartões de crédito. **#autoconhecimento**

a. Vocês usam cartões de crédito? Caso usem, costumam "parcelar todas as compras", como faz a cantora Wanessa Camargo? Em caso positivo, já experimentaram algum tipo de descontrole por causa dessa prática? Expliquem.

b. Vocês ou familiares que usam cartões de crédito já tiveram de recorrer ao crédito rotativo ou parcelado do cartão? Em caso positivo, contem como foi a experiência e suas consequências.

c. Vocês estão familiarizados com o conceito de taxa de juros e levam esse fator em conta ao tomar decisões sobre compras ou sobre o uso do cartão de crédito? Expliquem.

6. Segundo a definição que vocês conheceram na seção **Leitura e reflexão I**, educação financeira é, em resumo, o processo pelo qual as pessoas melhoram sua compreensão de conceitos e produtos financeiros, tornando-se mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e, assim, capazes de fazer escolhas bem informadas e adotar ações que melhorem seu bem-estar. Considerando o exemplo que analisaram na questão **4**, reflitam e respondam:

a. De que modo a educação financeira possibilita que as pessoas façam escolhas mais bem informadas quanto ao uso do cartão de crédito?

b. De acordo com a definição dada pela OCDE, o principal objetivo da educação financeira é "contribuir de modo mais consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro". Expliquem como pode se dar essa contribuição, com base no exemplo analisado. **#cidadania #projetodevida**

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

Leitura e reflexão II: Um mergulho nos documentários

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP20, EM13LP28, EM13LP45

Talvez você já tenha assistido a filmes do gênero **documentário** ou a séries documentais na TV e nas plataformas de *streaming*. Nesta seção, você vai aprofundar-se no conhecimento desse gênero por meio da análise de textos e filmes.

Texto 1 Fragmentos do livro *Introdução ao documentário*

Primeiro, você lerá e resumirá alguns trechos extraídos do segundo capítulo do livro **Introdução ao documentário**, do professor de cinema estadunidense Bill Nichols. Anteriormente, no livro, o autor esclarece que o documentário não é uma *reprodução* da realidade – como seria a gravação de uma câmera de segurança, por exemplo – mas, sim, uma *representação* da realidade. No trecho a seguir, ele vai explicar, portanto, como os documentários constroem sua representação do mundo.

Para apoiar sua compreensão do texto, elabore um resumo dele, baseando-se nos procedimentos para resumir textos que aprendeu anteriormente nesta obra. Se quiser, parta do esboço sugerido a seguir:

Procedimentos para resumir textos

Recorde alguns procedimentos empregados para resumir textos:

- **sumarização** – consiste em sintetizar trechos do texto-fonte, eliminando informações supérfluas ou integrando diferentes passagens em uma única frase;
- **paráfrase** – significa reescrever com outras palavras trechos do texto-fonte;
- **citação direta** – é a transcrição, entre aspas, de uma ou mais frases do texto-fonte tais como aparecem nele.

Registre em seu caderno

No livro **Introdução ao documentário**, Bill Nichols sustenta que os documentários se engajam no mundo pela representação, e o fazem de três maneiras:

1.
2.
3.



Como os documentários representam o mundo

[...] O documentário se engaja no mundo pela representação, e faz isso de três maneiras.

Em primeiro lugar, os documentários oferecem um retrato ou uma representação do mundo que nos é familiar. Pela capacidade que os dispositivos de imagem e som têm de registrar situações e acontecimentos com notável fidelidade, vemos nos documentários pessoas, lugares e coisas que também poderíamos ver por nós mesmos, fora do cinema. Essa característica, por si só, muitas vezes fornece uma base para que acreditemos no que vemos: vemos o que estava lá, diante da câmera; deve ser verdade (realmente existiu ou aconteceu). Esse poder extraordinário da imagem fotográfica não pode ser subestimado [...].

[...] A capacidade da imagem fotográfica de reproduzir a aparência do que está diante da câmera, sua característica **indicial**, força-nos a acreditar que é a própria realidade que é representada diante de nós, ao passo que a história ou proposta [do documentarista] apresenta uma maneira distinta de olhar essa realidade. Talvez estejamos familiarizados com os problemas da redução de pessoal nas empresas, com o fechamento de indústrias e com linhas de produção globalizadas, mas **Roger e eu**, de Michael Moore, vê essas questões de maneira nova e diferente. [...] *[Saiba mais no boxe* #**Para curtir** *intitulado "*Documentário e ativismo*", na página 90.]*

indicial: que fornece indícios, ou seja, sinais ou indicações da existência de algo.

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

Em segundo lugar, os documentários também significam ou representam os interesses de outros. [...] Os documentaristas muitas vezes assumem o papel de representantes do público. Eles defendem os interesses de outros, tanto dos indivíduos representados em seus filmes quanto da instituição ou agência que patrocina sua atividade cinematográfica. [...]

Em terceiro lugar, os documentários talvez representem o mundo da mesma forma como os advogados representam os interesses de um cliente: defendem uma determinada interpretação das provas que temos diante de nós. Nesse sentido, os documentários não defendem simplesmente os outros, representando-os de maneira que eles próprios não conseguiriam; em vez disso, intervêm mais ativamente ou propõem uma interpretação para obter consentimento ou influenciar uma opinião. [...]

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Trad. Monica Saddy Martins. 6. ed. Campinas: Papirus, 2016. p. 61-62. (Coleção Campo Imagético).

ZOOM O primeiro documentário

O limite entre ficção e realidade nos documentários vem sendo testado desde o primeiro filme do gênero. **Nanook, o esquimó**, filmado por Robert Flaherty em 1922, é considerado o primeiro documentário em longa-metragem da história. Contudo, algumas de suas cenas são encenações de costumes esquimós que já não existiam na época.

Para saber mais sobre esse clássico, assista a um vídeo preparado por ocasião de seu centenário. Preste atenção à comparação feita entre dois filmes de Flaherty – a cena da caça à foca em **Nanook**, na qual o caçador e a foca aparecem no mesmo plano, e a cena da pesca do crocodilo em **História de Louisiana** (1948), na qual a ação é construída por uma montagem, com alternância dos planos entre o crocodilo e o pescador. Qual das técnicas confere maior realismo à cena?

NANOOK: 100 anos do primeiro documentário, 2022. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal AvMakers. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u7Rjcj_q9hs. Acesso em: 24 out. 2024.



AVMAKERS

Reprodução da capa do vídeo **Nanook: 100 anos do primeiro documentário**, do canal AvMakers.

#Para curtir

Documentário e ativismo

No texto, Bill Nichols menciona o documentário **Roger e eu**, de 1989, em que o estadunidense Michael Moore (1954-) mostra a desolação causada em sua cidade natal, Flint, no estado de Michigan, após a demissão de cerca de 30 mil empregados de uma fábrica de automóveis. Ao longo do filme, Moore tenta, em vão, encontrar-se com Roger Smith, o presidente da empresa, para convidá-lo a visitar Flint e conhecer os efeitos de suas decisões.

Esse foi o filme de estreia de Michael Moore, um documentarista conhecido não apenas por aparecer frequentemente em cena, mas por buscar, com suas produções, intervir ativamente em problemas sociais ou políticos.

ROGER e eu. Direção: Michael Moore. Produção: Michael Moore. [*s. l.*]: Warner Bros, 1989. 1 DVD. (90 min).



REPRODUÇÃO/WARNER BROS/DOG EAT DOG PRODUCTIONS

Cartaz do documentário **Roger e eu** (1989).

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

Agora, reúna-se com os mesmos colegas com os quais trabalhou na seção **Aprendendo com autonomia** (e com os quais realizará seu documentário no próximo capítulo). Preparem-se para observar, na prática, as características do gênero documentário sobre as quais leram no texto de Bill Nichols.

Sob a coordenação do professor, vocês vão assistir a um documentário, tais como os sugeridos a seguir (ou outro recomendado pelo professor), e discutir as questões propostas. Confiram a lista de sugestões.

Sugestões de documentários para apreciação

PROGRESSO de quem? Direção: Izadora Andrade. São Paulo: Cartola Filmes, 2022. 1 vídeo (4 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=px56A4c5Btw. Acesso em: 1 abr. 2024.

O documentário apresenta as ações do Pimp My Carroça, um projeto cooperativo que dá visibilidade aos catadores de materiais recicláveis na cidade de São Paulo.

POTÊNCIA N. Direção: Maria Lutterbach. Brasil: Gênero e número, 2018. 1 vídeo (16 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=untetrh5MyM. Acesso em: 1 abr. 2024.

O filme reúne histórias de acadêmicas negras do campo da Matemática. Com dados sobre representatividade de mulheres negras na ciência, discute os obstáculos na carreira das pesquisadoras.

A DESCOBERTA do gigante. Direção e roteiro: André W. Borba, Rafael Happke e Thomás Townsend. Caçapava do Sul: TV Campus UFSM, 2021. 1 vídeo (10 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=m-lv6WYseNU. Acesso em: 1 abr. 2024.

Apresenta o trabalho do professor Eduardo Marin, um dos responsáveis por coletar os fósseis da preguiça-gigante (*Megatherium americanum*) no município de Caçapava do Sul, no Rio Grande do Sul.

JUVENTUDE, democracia e participação política. Direção: Matheus Vieira. Ribeirão Preto: Burn Audiovisual, 2022. 1 vídeo (13 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NV6-U3uEULs. Acesso em: 1 abr. 2024.

Acompanha um dia na vida de jovens que atuam no parlamento jovem de Ribeirão Preto, no interior do estado de São Paulo. O filme faz parte de uma série de curtas sobre democracia e educação política.

TRABALHO e economia. Direção: Cacau Rhoden. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2023. 1 vídeo (7 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DGn5-yqOgm0. Acesso em: 1 abr. 2024.

Esse minidocumentário integra o documentário **Quantos dias, quantas noites**, que põe em pauta o aumento da longevidade da população. Nesse pequeno filme, discute-se especificamente a inserção ou permanência dos idosos no mercado de trabalho.

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

1. Considerem as imagens (fotografias e vídeos) utilizadas no documentário a que assistiram.

a. Deem exemplos de algumas imagens que provavelmente são **registros originais**, ou seja, foram produzidas especificamente para o documentário.

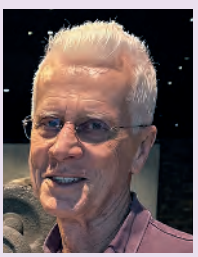
b. Deem exemplos de algumas que são **material de arquivo**, isto é, imagens que já existiam.

#Para curtir

Entrevista com Bill Nichols

Em 2012, Bill Nichols (1942-) esteve no Brasil e ministrou palestras na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Você pode ler uma entrevista que o especialista concedeu, na época, ao jornal da universidade. No texto, Nichols fala dos documentários brasileiros e da produção de filmes com telefone celular.

ALVES FILHO, Manuel. Um diálogo com Bill Nichols. **Jornal da Unicamp**, Campinas, n. 546, 12 nov. 2012 a 25 nov. 2012. Disponível em: https://unicamp.br/unicamp/ju/546/um-dialogo-com-bill-nichols. Acesso em: 12 ago. 2024.



ARQUIVO PESSOAL

Bill Nichols em 2023.

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

2. De que forma essas imagens – tanto os registros originais quanto os materiais de arquivo – oferecem ao público "um retrato ou uma representação do mundo que nos é familiar", como diz Nichols, em vez de uma narrativa fictícia, como ocorreria em outros gêneros de filme?

3. Segundo Nichols, os documentaristas defendem os interesses de certos grupos da sociedade (geralmente aqueles retratados em seus filmes), bem como os "da instituição ou agência que patrocina sua atividade cinematográfica".
   a. Qual é o grupo ou quais são os grupos da sociedade cujos interesses são defendidos no documentário a que vocês assistiram?
   b. Foi possível descobrir a instituição ou agência que patrocinou a produção do vídeo? Caso tenha sido possível identificá-la, qual é?
   c. A defesa dos interesses dessa instituição ou agência transparece no documentário? Caso transpareça, de que modo isso ocorre?

4. Nichols afirma, por fim, que os documentaristas "defendem uma determinada interpretação das provas que temos diante de nós". No documentário a que assistiram, considerem as pessoas que participam dele, a ordem em que elas aparecem e a "voz" do documentarista, que pode se fazer presente por uma narração em **voz *over*** e por letreiros com informações. Então, respondam: qual é, afinal, a interpretação da realidade construída no documentário que viram? Que mensagem seus criadores pretendem passar ao público?

voz *over*: em uma produção audiovisual, refere-se à voz de um narrador que nunca aparece em cena. Também é chamada de "voz de Deus". Diferencia-se, nesse sentido, da **voz em *off***, que designa a voz de um narrador que não está em cena naquele momento, mas já apareceu ou vai aparecer em outras cenas.

Texto 2 Modos do documentário, segundo Bill Nichols

Bill Nichols defende que, dentro do gênero documentário, é possível divisar seis **modos** de criação. Esses modos diferenciam os filmes em relação à forma como eles tratam o conhecimento (se é mais racional ou subjetivo, por exemplo) e em relação às suas possibilidades e limitações. A maioria dos filmes incorpora mais de um modo, por isso a divisão que apresentaremos a seguir deve ser compreendida como uma descrição do modo **predominante** em cada documentário, sem excluir a possibilidade de outros modos aparecerem em determinadas sequências.

Para conhecer os seis modos do documentário e aumentar seu repertório cinematográfico, você seguirá um procedimento semelhante ao executado na análise do **texto 1**. Primeiro, individualmente, leia a descrição dos seis modos e anote as informações-chave sobre cada um deles. Depois, reúna-se com seus colegas de grupo para, sob a coordenação do professor, assistir a um ou mais documentários. Em seguida, combinando os conhecimentos construídos com a leitura do texto e a apreciação do(s) filme(s), discutam as questões propostas.

MODOS DO DOCUMENTÁRIO, SEGUNDO BILL NICHOLS

Expositivo

Presente desde o início da tradição dos documentários e até hoje o mais comum, o modo expositivo é aquele que busca um efeito de neutralidade e objetividade na exposição dos fatos. Nele, o cineasta expõe sua perspectiva diretamente, por meio de letreiros ou narrações. Essas narrações podem ser com voz *over*, que, como dissemos antes, se refere a um narrador que nunca aparece na tela. Mas também há filmes em que a narração é conduzida por uma figura de autoridade presente em cena – este é o caso, por exemplo, da série documental **Cosmos: uma odisseia do espaço-tempo** (2014), apresentada pelo físico estadunidense Neil deGrasse Tyson. O primeiro episódio da série está disponível em: https://www.dailymotion.com/video/x7uqwfp. Acesso em: 7 abr. 2024. Estados Unidos: Fuzzy Door Productions, 2014. Episódio 1. 1 vídeo (44 min).

Na atualidade, os formatos tradicionais do modo expositivo vêm perdendo espaço para uma exposição mais dinâmica, em que se dispensa o narrador e se dá maior ênfase aos entrevistados. Os documentários sugeridos para sua apreciação após a leitura do **texto 1** eram todos representativos do modo expositivo.



© FOX/COURTESY: EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

O físico estadunidense Neil deGrasse Tyson apresenta a série documental **Cosmos: uma odisseia do espaço-tempo** (2014).

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

Poético

Esse modo enfatiza a dimensão plástica dos registros, explorando padrões visuais e acústicos para despertar sensações e emoções no espectador. Ele busca convencer o público de certo ponto de vista não por meio do conhecimento factual, como ocorre nos documentários expositivos, mas pelo estado de ânimo e pelos afetos.

Uma característica em comum entre esse modo e o expositivo é que, em ambos, há pouco envolvimento direto entre o documentarista e os atores sociais que ele filma.

Um exemplo do modo poético é o curta-metragem **Monte Pedral** (2012), que apresenta a criação de gado bovino no sertão nordestino. Ele está disponível em: https://curtadoc.tv/curta/comportamento/monte-pedral/. Acesso em: 1 abr. 2024. Direção: Marcley de Aquino. Brasil, 2012. 1 vídeo (15 min).



MARCLEY DE AQUINO

Cena do curta-metragem **Monte Pedral** (2012).

Observativo

Nesse modo, o documentarista observa como os atores sociais levam a vida, permanecendo o mais invisível possível. Para o espectador, cria-se a ilusão de que tudo está acontecendo como se a câmera não estivesse presente. Muitas vezes não há comentários em voz *over*, intertítulos nem letreiros, nem mesmo entrevistas.

Um aspecto relevante desse modo é a ética. Nas palavras de Bill Nichols (2016, p. 183): "O modo observativo propõe uma série de considerações éticas que incluem o ato de observar os outros ocupando-se de seus afazeres. [...] Essa posição de ficar olhando 'pelo buraco da fechadura' pode ser desconfortável, se o prazer de olhar parecer ter prioridade sobre a oportunidade de reconhecer aquele que é visto e de interagir com ele".

Um bom exemplo de documentário observativo é o curta-metragem argentino **Água que não hás de beber** (2012). A obra retrata um dia na vida dos trabalhadores de uma obra pública – a canalização de um córrego em um bairro da periferia de Buenos Aires – e está disponível em: https://curtadoc.tv/curta/cotidiano/agua-que-nao-has-de-beber/. Acesso em: 1 abr. 2024. Direção: Edgar Dorta. Argentina: Jamila Venturini, 2012. 1 vídeo (12 min).

Participativo

Se o modo observativo busca dar ao espectador a impressão de que as cenas ocorreriam mesmo que o cineasta não estivesse presente, o participativo vai na direção contrária: ele deixa claro que a ação jamais teria acontecido se não houvesse o propósito de fazer o documentário. Nesse modo, o cineasta interage diretamente com os atores sociais, valendo-se principalmente de entrevistas.

Como explica Nichols (2016, p. 190), "quando assistimos a documentários participativos, esperamos testemunhar o mundo histórico da maneira como é representado por alguém que se engaje ativamente com os outros, e não por alguém que observe discretamente, reconfigure poeticamente ou monte argumentativamente o que os outros dizem e fazem".

Um exemplo de documentário participativo é o curta-metragem **Ciclos** (2018), que investiga a identidade e os medos das pessoas ao longo das diferentes fases da vida. Ele está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-jr2kLpVOLc. Acesso em: 1 abr. 2024. Direção: Juliana Gomes e Luiz Roberto Penereiro. Santos: 2018. 1 vídeo (17 min).

Performático

Esse é o mais subjetivo dos modos do documentário. O cineasta tem um envolvimento emocional intenso com o filme, cujo roteiro pode se basear em seus conhecimentos ou experiências. Em geral, ele aparece em cena e se dirige ao público de forma explícita.

Um exemplo de documentário performático é o curta-metragem **Travessia** (2017), de Safira Moreira. Essa cineasta baiana teve a ideia para o filme quando, ao montar um álbum de família, notou que não tinha fotos de sua bisavó e avó maternas. Ela começou, então, a garimpar fotografias de pessoas negras em feiras de antiguidades do Rio de Janeiro e descobriu que elas só apareciam em álbuns de famílias brancas – uma prova do processo de apagamento que sofreram ao longo de nossa história.

No filme, a cineasta reconstrói a memória fotográfica de sua própria família e das pessoas negras no Brasil. Ele está disponível em: https://vimeo.com/236284204. Acesso em: 1 abr. 2024. Direção: Safira Moreira. Brasil: 2017. 1 vídeo (4 min).



SAFIRA MOREIRA

Cena do curta-metragem **Travessia** (2017).

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

De acordo com o Parecer CNE/CEB 15/2000, "o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagem presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado". Para saber mais, consulte o parecer inteiro, especialmente a parte "II – Voto do relator". Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN152000.pdf?query=Cursos%20Livres. Acesso em: 24 out. 2024.

Reflexivo
É o modo menos comum e raramente predomina em um documentário inteiro, em geral aparecendo apenas em algumas sequências. No modo reflexivo, o cineasta reflete sobre a própria prática, construindo, assim, um filme metalinguístico.
Um exemplo interessante é o documentário **Fraternidade** (2004), de Jorge Furtado.
A produção fez parte de uma campanha publicitária encomendada ao diretor por um banco estatal, que pretendia exaltar as sete maiores qualidades do brasileiro. No filme dedicado à fraternidade, o ator Paulo José lê uma carta supostamente enviada a ele por Furtado, na qual o diretor reflete sobre um documentário que havia filmado 15 anos antes – o premiado curta-metragem **Ilha das flores**.
O filme **Fraternidade** está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fwBkNsPz7HY. Acesso em: 1 abr. 2024. Direção: Jorge Furtado. Brasil: 2004. 1 vídeo (3 min).

Baseado em: NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Trad. Monica Saddy Martins. 6. ed. Campinas: Papirus, 2016. p. 158-217. (Coleção Campo Imagético).

Assista a um dos documentários indicados no quadro (ou outro sugerido pelo professor) e discuta com seus colegas de grupo as questões a seguir. **#repertóriocultural**

1. Qual é o modo de criação predominante no documentário – expositivo, poético, observativo, participativo, performático ou reflexivo?
2. De que maneira as características desse modo se fazem presentes no filme?
3. Que ponto de vista sobre o assunto tratado é construído no documentário?
4. Na opinião de vocês, o modo de criação escolhido contribui para a construção desse ponto de vista? Expliquem.

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

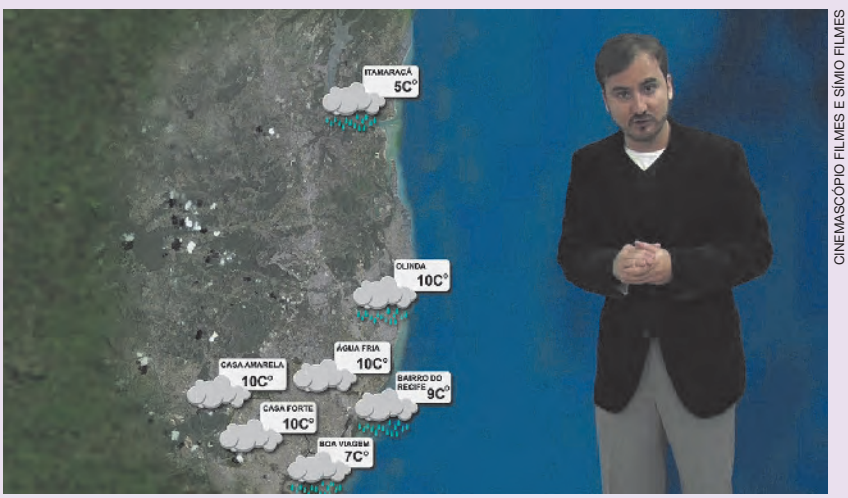
#Para curtir

Pseudodocumentários

Não poderíamos encerrar nosso estudo do gênero documentário sem falar nos **pseudodocumentários**. Também chamados de falsos documentários ou *mockumentaries* (palavra inglesa formada por *mock*, falso, e *documentary*, documentário), esses filmes usam a linguagem documental para apresentar uma narrativa fictícia, geralmente com intenção satírica. Um ótimo exemplo é o curta-metragem de ficção científica **Recife frio** (2009), do diretor Kleber Mendonça Filho. Simulando tratar-se de um documentário realizado por uma emissora de TV estrangeira, o curta mostra o estranho evento climático que transformou a ensolarada capital pernambucana em um lugar frio e chuvoso.

Em meio a cenas hilárias de pinguins na orla e repentistas cantando sobre o frio, o curta denuncia as desigualdades sociais da cidade.

RECIFE frio. Direção: Kleber Mendonça Filho. Pernambuco: Cinemascópio Filmes, 2009. 1 vídeo (25 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U9mu2TJ0scY. Acesso em: 24 out. 2024.



Cena do pseudodocumentário **Recife frio** (2009).

CINEMASCÓPIO FILMES E SIMO FILMES

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

Produção: *Storyline* e argumento

Após esse mergulho nos documentários, você e seus colegas estão prontos para assumir o papel de cineastas. Antes de colocar a mão na massa, porém, vocês vão conhecer as etapas da produção de um documentário.

Vocês estão na primeira etapa – a pré-produção – e, nesta seção, vão realizar as duas primeiras produções escritas do documentário, a *storyline* e o argumento. Reúna-se com seus colegas de grupo e sigam as instruções.

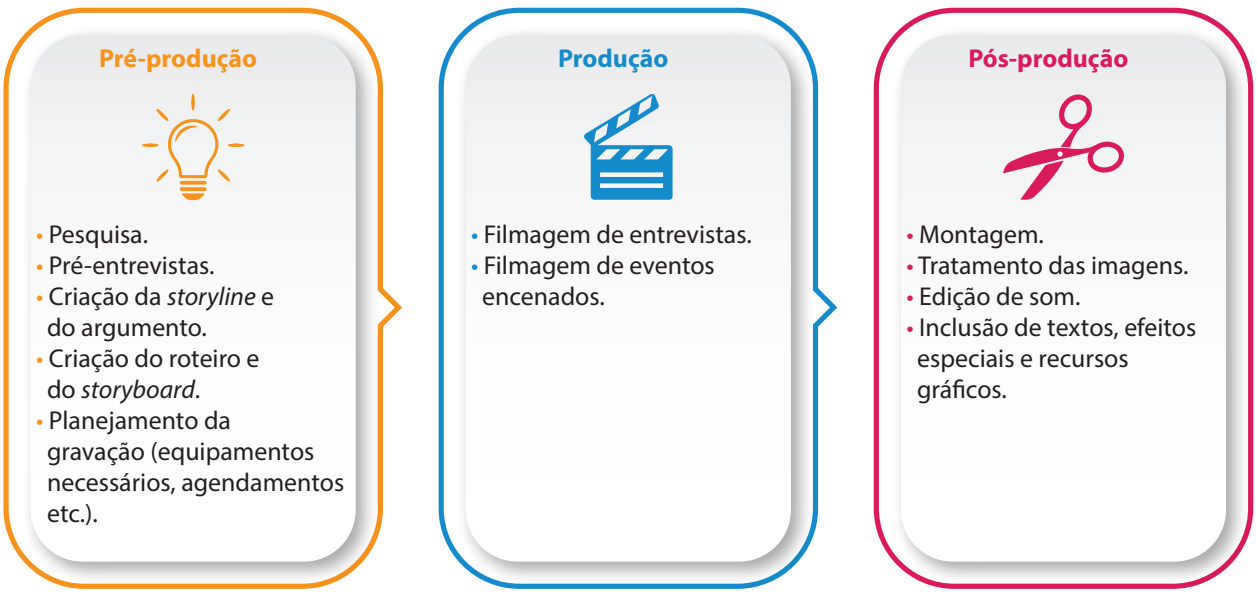
BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP30

Se for possível realizar a atividade sugerida no boxe **Relatório de campo com mapa colaborativo**, também será possível trabalhar as habilidades EM13LP18 e EM13LP34.

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

Etapas de produção de um documentário



RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

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

Conhecer a *storyline* e o argumento

1. Retomem as anotações que fizeram na seção **Aprendendo com autonomia** sobre os aspectos da relação de adolescentes e jovens com o dinheiro pelos quais vocês têm interesse ou curiosidade e que gostariam de abordar em seu filme. Agora que vocês discutiram conceitos de Matemática Financeira (seção **Conexões**), conheceram os seis modos do documentário e analisaram alguns exemplos desse gênero (seção **Leitura e reflexão II**), reflitam:

a. O que vocês gostariam de acrescentar ou modificar em suas ideias iniciais?

b. Que modo(s) parece(m) mais adequado(s) ao tema que escolheram?

2. Como se observa no esquema anterior, antes de iniciar a filmagem é necessário redigir alguns documentos que guiarão a produção: a *storyline*, o argumento, o roteiro e o *storyboard*. Vamos começar com os dois primeiros. Leiam as definições de *storyline* e argumento fornecidas em um livro de Sérgio Puccini, professor brasileiro de cinema.

Contexto de produção

O quê: *storyline* e argumento.

Para quê: avançar nas etapas de pré-produção de um documentário sobre a relação de adolescentes e jovens com o dinheiro.

Para quem: colegas de grupo.

Onde: arquivo de texto colaborativo.

A ideia, ou *story line*, estabelece o interesse principal do filme, seu conflito original. [...] Muitos autores de manuais chegam mesmo a dizer que, se o autor não consegue resumir o interesse da história em poucas linhas ou palavras, é porque não tem história.

[...] A sinopse/argumento serve como um mapa de orientação para o roteirista [...]. De maneira resumida, o argumento, em sua exposição textual, deverá responder a seis questões principais: 1. *O quê*; 2. *Quem?*; 3. *Quando?*; 4. *Onde?*; 5. *Como?* e 6. *Por quê?*.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de documentário**: da pré-produção à pós-produção. Campinas: Papirus, 2022. p. 40-42. *E-book*. (Coleção Campo Imagético).

3. Vamos agora observar um exemplo. A seguir, vocês lerão a *storyline* e o argumento que deram origem ao documentário performático-poético **Se fosse ontem, eu lembrava**, produzido por uma estudante da Universidade de Brasília.

Storyline
Nesse documentário autobiográfico a narradora quer contar a seu avô memórias esquecidas por ele.

Notem que essa *storyline* "estabelece o interesse principal do filme", como recomenda Puccini.

Argumento
O documentário se propõe a construir uma narrativa sobre afeto e esquecimento, através de uma carta falada. A construção imagética e sonora apresentará Jéssica e o avô "Bento". Esse avô que hoje não é o mesmo, pois já não consegue deter ou acessar memórias. Os personagens se farão conhecer pela ótica subjetiva da autora/personagem, que envia uma carta ao avô que será sempre lembrada e esquecida.

O argumento responde a algumas das perguntas listadas por Puccini:
- *O quê?* – construir uma narrativa sobre afeto e esquecimento.
- *Quem?* – Jéssica e seu avô Bento.
- *Como?* – por meio de uma carta falada.

BARROS, Jéssica Christina de Lima. **Se fosse ontem, eu lembrava**: realização de um documentário performático-poético com abordagem ensaística e da escrita de si. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. p. 46 e 75. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/27569/1/2020_JessicaChristinaDeLimaBarros_tcc.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

Pesquisar informações

Observem novamente o esquema apresentado no início desta seção. Notem que a primeira etapa é a pesquisa. Afinal, só é possível definir sua *storyline* e ter ideias para o argumento após pesquisar o tema focalizado. Antes de começar a redação desses documentos, vocês devem, portanto, conduzir uma pesquisa que abranja:

a. Jornais, enciclopédias, livros, *sites* de universidades e instituições confiáveis. Imaginem, por exemplo, que seu grupo tenha decidido focalizar a situação dos adolescentes que ajudam na renda familiar. Vocês podem pesquisar estatísticas sobre o trabalho de pessoas entre 12 e 18 anos no Brasil e o que a lei dispõe a respeito disso: se proíbe ou permite, qual é a idade mínima para o trabalho, quais requisitos devem ser cumpridos, que atividades podem ser exercidas etc.

b. Materiais de arquivo. Para compor o documentário **Se fosse ontem, eu lembrava**, a estudante Jéssica Barros utilizou antigos vídeos de família em que o avô dela aparecia. Conforme o enfoque que vão dar ao tema da educação financeira, podem ser úteis registros feitos anteriormente por vocês mesmos ou por seus familiares. Outra fonte valiosa de material são os bancos de imagens gratuitos, nos quais podem ser encontrados fotografias e vídeos de licença de direitos autorais aberta, ou seja, cuja utilização ou adaptação é permitida. Evitem usar materiais protegidos por direitos autorais. **#culturadigital**

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

c. Pré-entrevistas. Pensem em pessoas que poderiam fornecer informações úteis ao documentário do grupo ou mesmo que poderiam participar dele como entrevistadas. Façam uma primeira abordagem a essas pessoas e verifiquem se elas poderiam contribuir e a maneira como o fariam.

d. Pesquisa de campo. Imaginem que vocês queiram fazer uma parte das filmagens em uma praça da cidade em que vivem que é frequentada por adolescentes. Uma visita prévia a esse local vai lhes dar uma boa ideia de alguns fatores, como o nível de ruído do ambiente (que pode prejudicar a captação do som), a qualidade da iluminação e os melhores enquadramentos, entre outros detalhes que serão úteis ao planejamento da produção. Vocês podem aproveitar a visita também para conversar informalmente com alguns frequentadores do local para fazer sondagens sobre o tema e para ajudar a definir possíveis entrevistados.

Relatório de campo com mapa colaborativo

Durante a pesquisa de campo, não é necessário que o grupo inteiro vá a todos os lugares. Vocês podem criar um **relatório de campo com mapa colaborativo** para dividir as visitas entre os integrantes e, ao mesmo tempo, manter todas as observações organizadas. **#comunicação**

Se quiserem fazer o relatório dessa forma e se isso for possível em sua realidade, leiam estas orientações de como proceder:

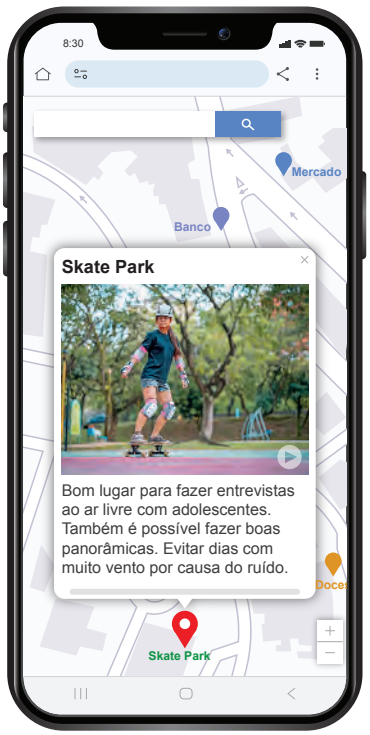
1. Utilizem um aplicativo de mapas.

2. Escolham a função "Meus mapas" ou outra que permita a criação de um mapa personalizado.

3. Cliquem em "Novo mapa" ou em uma opção semelhante. Se o dispositivo estiver com a localização ativada, imediatamente será aberto um mapa de onde vocês estão. Cliquem no local que estão visitando – por exemplo, um parque, uma biblioteca, uma loja – e escolham a opção "Adicionar ao mapa". Esse local será, então, adicionado a seu mapa.

4. Escolham, em seguida, a opção "Editar", que pode estar identificada por este ícone: . Acrescentem suas observações sobre a viabilidade de esse lugar ser usado como locação do filme, como no exemplo da imagem com o *skate park*. Acrescentem também fotografias ou vídeos que tenham feito.

5. Salvem o mapa e compartilhem-no com os demais integrantes do grupo para que eles acrescentem os resultados das visitas deles.



RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA
CRÉDITO DA FOTO: KHAICHUIN SIM/GETTY IMAGES

ÍCONE: NAVEED ANJUM/ISTOCK/GETTY IMAGES

Escrever e revisar a *storyline* e o argumento

1. Examinem juntos todas as informações que coletaram durante a pesquisa e, com base nelas, refinem ou modifiquem suas ideias iniciais. Então, em um arquivo de texto colaborativo, escrevam a *storyline* e o argumento tomando como referência os modelos vistos.

2. Mostrem os textos aos colegas de outro grupo e peçam a eles que o avaliem respondendo às seguintes questões:

   a. A *storyline* "estabelece o interesse principal do filme", isto é, fica clara a essência do filme, sua razão de ser?

   b. O argumento responde às perguntas básicas: *o que* será abordado, *quem* estará envolvido e *como* será a abordagem?

3. Façam modificações de acordo com as observações dos colegas. Salvem o arquivo para utilizá-lo no próximo capítulo.

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

CAPÍTULO 4

A linguagem cinematográfica

No capítulo anterior, ao analisar diferentes documentários, você começou a se familiarizar com a linguagem cinematográfica, ou seja, o conjunto de recursos que os cineastas usam para provocar em nós, espectadores, os mais diversos efeitos e emoções. Neste capítulo, você ampliará suas referências estéticas para avaliar com ainda mais propriedade tais recursos e para usá-los no documentário que vai produzir. Além disso, você vai ler exemplos de roteiro de documentários e escrever, com os colegas de grupo, o roteiro para o filme de vocês. Com base nele, vocês vão criar o *storyboard*... e estarão prontos para começar as filmagens!

BNCC
Habilidades abordadas:
EM13LP13, EM13LP14

Leitura e reflexão I: Composição e sequenciação das imagens no documentário

Nesta seção, você vai ler um glossário cinematográfico elaborado pelo jornalista Sérgio Vaz. Leia o texto e anote o que lhe parecer mais importante. Nas atividades desta e da próxima seção, você e seus colegas de grupo vão analisar alguns documentários com base nos termos apresentados.

Texto Glossário cinematográfico

Glossário

Para aqueles que não estão bem familiarizados com termos específicos da linguagem cinematográfica, aqui vão algumas definições [...].

[...]

***Fade in, fade out* e fusão** – recursos usados na montagem, na junção de uma cena ou uma sequência com outra. *Fade out* é quando o final da sequência vai desaparecendo e a tela fica negra por alguns segundos, ou frações de segundos. *Fade in* é o contrário, quando vai surgindo da tela então negra a imagem da cena ou sequência seguinte. Fusão é quando a imagem de uma cena ou uma sequência vai se dissolvendo enquanto a seguinte já está aparecendo; por alguns segundos, ou frações de segundos, estão na tela duas imagens diferentes. [...]

Montagem – a arte de unir tomadas ou planos para formar uma sequência, e depois a de unir uma sequência do filme à seguinte e assim sucessivamente. Para muitos cineastas, é a parte essencial e mais importante da produção de uma obra. [...]

Panorâmica – movimento circular de uma câmara; plano filmado com esse movimento.

Plano ou tomada – registro ininterrupto de um trecho de filme; pode ser curtíssimo ou extremamente longo – mas é sempre ininterrupta, sem corte. Em inglês, *take*.

Plano-sequência – Um único plano, ou única tomada, sem corte, portanto, em geral usando movimentos de câmara, longo, que engloba toda uma cena ou sequência.

Plongée* e *contreplongée*, ou *contraplongée – Essas expressões designam posições da câmara em relação ao que está sendo filmado; *plongée* é quando a câmara

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

está acima da pessoa filmada; *contreplongée*, ao contrário, é quando a câmara filma uma pessoa ou objeto de baixo para cima. [...] *[Saiba mais no boxe* **Zoom *Posições da câmara***, *na página 100.]*

[...]

Sequência ou cena – conjunto de tomadas que forma um trecho contínuo da história que está sendo contada.

[...]

Travelling – Movimento da câmara, em geral sobre trilhos, carrinho móvel ou carregada por uma grua, guindaste.

[...]

Tomada ou plano, cena ou sequência, montagem

"A tomada ou plano é a palavra; a cena ou sequência é a frase, a sentença, a oração; a disposição das tomadas em sua ordem correta – a montagem – é a gramática e a sintaxe."

Essa definição pode ser de grande ajuda para a compreensão de alguns dos principais termos da linguagem cinematográfica; ela é citada pelo inglês Ivor Montagu, que fez de quase tudo no cinema e trabalhou com Alfred Hitchcock e Serguei M. Eisenstein. [...]

[...]

Os tipos de tomada ou plano pela distância entre os personagens e a câmara

Há toda uma nomenclatura para definir os tipos de tomada ou plano de acordo com o que cabe na tela, o que vai ser mostrado na tela, resultado da distância entre a câmara e o que está sendo filmado. Franz Weyergans cita os seguintes nomes de planos [...]:

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

WARNER BROS/COLLECTION CHRISTOPHEL/
AGB PHOTO LIBRARY



Plano geral – É o plano das vastas paisagens, das vastas multidões – que na pintura seria o afresco. [...]

Cena do filme **Rastros de ódio** (1956), de John Ford.

Plano de conjunto – É o que consegue captar um grupo de pessoas, vistas inteiras, dos pés às cabeças. Imagine uma tomada em que um grupo de umas dez pessoas faz um piquenique num campo, ou está reunido numa grande sala. [...]



TITANUS/COLLECTION CHRISTOPHEL/
AGB PHOTO LIBRARY

Cena do filme **O leopardo** (1963), de Luchino Visconti.

Plano americano – Basicamente é o plano ou tomada em que vemos meio corpo das pessoas, em geral da cintura para cima. [...]



EVERETT/FOTOARENA

Cena do filme **A noite** (1961), de Michelangelo Antonioni.

Plano médio, detalhe ou *close up* – Aqui o espectador vê o rosto de uma pessoa ocupando toda a tela, ou um detalhe de seu corpo, os ombros, as mãos – como dificilmente alguém vê um outro no dia a dia das pessoas [...].



EVERETT COLLECTION/AGB PHOTO LIBRARY

A atriz Ingrid Bergman em **Sob o signo de Capricórnio** (1949), de Alfred Hitchcock.

VAZ, Sérgio. Glossário. **+ de 50 anos de filmes**, jul. 2008. Disponível em: http://50anosdefilmes.com.br/glossario/. Acesso em: 27 out. 2024.

ZOOM Posições da câmera

Leia outro trecho desse glossário em que se fala especificamente sobre o uso das posições da câmera pelo ator e cineasta estadunidense Orson Welles (1915-1985): "Quase todo mundo usa *plongées* e *contreplongées*, mas o grande mestre nisso foi Orson Welles. E ele conseguiu até mesmo alterar a lógica normal de que uma tomada em *plongée* diminui a força da pessoa filmada: em uma cena de *Cidadão Kane*, há um *plongée* dele mesmo, o ator Orson Welles interpretando o magnata da imprensa, em meio a pacotes de seus jornais espalhados no chão – ele é visto de cima, mas a imagem que se tem é de um homem monstruoso, poderoso, com o mundo a seus pés".

VAZ, Sérgio. Glossário. **+ de 50 anos de filmes**, jul. 2008. Disponível em: http://50anosdefilmes.com.br/glossario/. Acesso em: 27 out. 2024.



EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

Cena do filme **Cidadão Kane** (1941), de Orson Welles.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: A linguagem cinematográfica: enquadramentos e planos

Depois de conhecer alguns termos da linguagem cinematográfica, você deve estar se perguntando como aplicar essas técnicas no ambiente escolar, sem uma equipe profissional e utilizando apenas um dispositivo móvel. Para resolver esse tipo de dúvida, você vai analisar alguns elementos do documentário **Além das secas**, produzido por três alunas do Ensino Médio do Colégio Militar de Fortaleza (RJ). Com esse filme, a equipe foi uma das quatro vencedoras da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, em 2020.

Leiam a sinopse de **Além das secas**:

O documentário trata da escassez de água no Ceará, problema que se tornou uma dura realidade do lugar. Com filmagens feitas em diferentes localidades do estado, o objetivo é mostrar a visão do povo cearense que, durante muitos anos, foi intensamente castigado pelas longas estiagens, testemunhando suas dores, dificuldades e esperanças por um amanhã diferente.

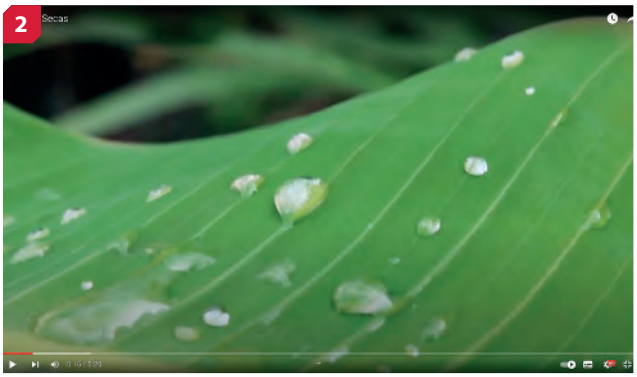
ALÉM das secas. Programa Escrevendo o Futuro, 2020. Fortaleza, 2020. 1 vídeo (ca. 5 min). Publicado pelo canal Programa Escrevendo o Futuro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA. Acesso em: 27 out. 2024.

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

Observe as imagens a seguir, extraídas da sequência de abertura do documentário **Além das secas**. Elas representam quatro das dezessete tomadas ou planos que formam essa sequência.



LETHÍCIA ALENCAR MAIA BARROS; SABRINA SOARES BEZERRA; YASMIN FELIPE ROCHA SANTIAGO/CENPEC



LETHÍCIA ALENCAR MAIA BARROS; SABRINA SOARES BEZERRA; YASMIN FELIPE ROCHA SANTIAGO/CENPEC



LETHÍCIA ALENCAR MAIA BARROS; SABRINA SOARES BEZERRA; YASMIN FELIPE ROCHA SANTIAGO/CENPEC



LETHÍCIA ALENCAR MAIA BARROS; SABRINA SOARES BEZERRA; YASMIN FELIPE ROCHA SANTIAGO/CENPEC

Cenas do documentário **Além das secas**, do Programa Escrevendo o Futuro, vencedor da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, em 2020. A produção é das alunas Lethícia Alencar Maia Barros, Sabrina Soares Bezerra e Yasmin Felipe Rocha Santiago, do Colégio Militar de Fortaleza (CE), sob a orientação da professora Gláucia Maria Bastos Marques.

Agora, reúna-se com seus colegas de grupo (aqueles com os quais vai produzir seu documentário) e discutam estas questões:

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

1. Qual é o tipo de plano utilizado em cada uma dessas tomadas – plano geral, de conjunto, americano ou detalhe?

2. Leiam o texto que é narrado em voz *over* enquanto essas tomadas são exibidas no filme.

> Falar de água é falar, ao mesmo tempo, de **sobrevivência**, pois ela é necessária às **plantas**, aos **animais** e a **nós, seres humanos**.

As palavras destacadas são narradas no momento em que são exibidas, respectivamente, as tomadas 1, 2, 3 e 4. Ou seja, quando a narradora diz "sobrevivência", aparece a tomada 1; quando ela diz "plantas", a tomada 2; quando diz "animais", a tomada 3; e, quando diz "nós, seres humanos", a tomada 4.

a. Qual teria sido a intenção das criadoras do filme ao escolher exatamente essas tomadas para esse trecho de sua fala?

b. Se na tomada 1 tivesse sido usado o plano detalhe, o efeito de sentido produzido no espectador seria o mesmo? Por quê?

c. E se, na tomada 2, tivesse sido usado o plano geral, o efeito de sentido seria o mesmo? Expliquem.

3. Com base no que observaram, expliquem por que é importante escolher os planos adequados na produção do filme. **#comunicação**

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

BNCC
Habilidades abordadas:
EM13LP13, EM13LP14

Aprendendo com autonomia: Análise de recursos sonoros e imagéticos em documentários

Na seção anterior, vocês examinaram algumas tomadas do documentário **Além das secas**. Agora, vão analisar esse ou outro documentário para observar alguns dos recursos sonoros e imagéticos empregados.

Sob a orientação do professor, vocês selecionarão um documentário para ser visto e discutido pela turma. É possível dar continuidade à análise de **Além das secas** e assistir à produção na íntegra. Outra possibilidade é escolher entre as sugestões do quadro a seguir, que reúne documentários também participantes da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa. Por fim, o professor e vocês mesmos podem pesquisar e sugerir outros documentários que gostariam de analisar.

Sugestões de documentários estudantis para serem analisados

Documentário 1	Documentário 2	Documentário 3
Nordestinos no Acre. Produção dos estudantes Eloís Eduardo dos Santos Martins, Raele Brito da Costa e Thomaz Oliveira Bezerra de Menezes, da Escola Estadual Humberto Soares da Costa, em Rio Branco (AC), sob a orientação da professora Ynaiara Moura da Silva. 1 vídeo (5 min 20 s). Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=dkbiDNOSdXU. Acesso em: 27 out. 2024.	**Meu lugar, Ubaranas**. Produção dos estudantes Bruna Santos Vitalino Almeida, Francisco André Silva de Moura e Lucas Cauã de Lima da Silva, da EEM Barão de Aracati, Aracati (CE), sob a orientação do professor Francisco Márcio Pereira da Silva. 1 vídeo (5 min 18 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sEsco6_oDF8. Acesso em: 27 out. 2024.	**Flores do meu bairro**. Produção dos estudantes Iana Daise Alves da Silva Marinho, João Vitor de Moura Vasconcelos e Kauany Vitória Batista da Silva, da EREM Joaquina Lira, Aliança (PE), sob a orientação da Professora Itânia Flávia da Silva. 1 vídeo (5 min 20s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TA31FxIfaLg. Acesso em: 27 out. 2024.

Depois de assistir, no ambiente da escola mais adequado para isso, ao documentário selecionado pela turma e pelo professor, discutam as questões a seguir.

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

1. Damos o nome de **abertura** à sequência de um filme que vai desde o início da gravação até a apresentação do título. Para conquistar rapidamente a atenção do espectador, as aberturas geralmente contam com vários recursos sonoros. Leiam outro glossário, que trata especificamente dos sons no cinema.

Som

Não menos importante para a constituição da estilística do documentário é o tratamento do som. Nesse campo, cinco possibilidades se destacam: som direto; som de arquivo; voz *over*; efeitos sonoros e trilha musical.

O *som direto* é o som obtido em situação de filmagem. Nesse grupo, encontramos os sons que se originam de entrevistas, depoimentos, dramatizações e os obtidos em tomadas em locação.

O *som de arquivo* tem origens diversas, como filmes, programas de rádio e televisão, discursos, entrevistas etc. (não incluímos aqui as compilações musicais utilizadas para a composição da trilha musical).

A *voz over* é o som da voz que não nasce da situação de filmagem, não está ligada à imagem que acompanha, mas é sobreposta a ela durante a montagem do filme. [...]

Os *efeitos sonoros* são os sons criados na fase de edição que ajudam a criar uma ambientação para as imagens.

A *trilha musical* tanto pode ser obtida em material de arquivo, trilha musical compilada, como ser composta exclusivamente para o documentário, trilha musical original.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de documentário**: da pré-produção à pós-produção. Campinas: Papirus, 2022. p. 64. *E-book*. (Coleção Campo Imagético).

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

Usando essa terminologia, descrevam os sons usados na sequência de abertura do filme a que assistiram.

a. Quais dos recursos sonoros citados nesse glossário foram usados? Expliquem.

b. Se há uma trilha musical, como vocês a descreveriam?

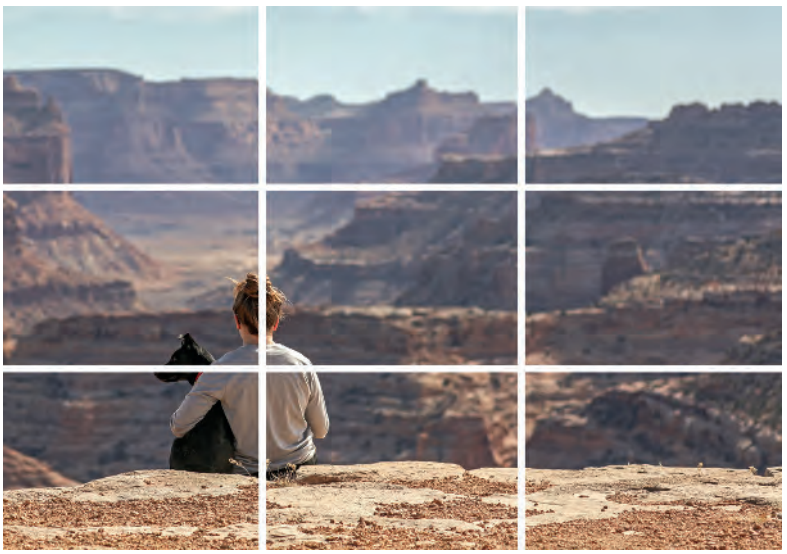
2. Os termos *panorâmica*, *plano-sequência* e *travelling* dizem respeito aos **movimentos da câmera** durante a filmagem. Releiam o significado deles no glossário da seção **Leitura e reflexão I** e, em seguida, discutam com os colegas e o professor.

a. Algum desses movimentos de câmera foi utilizado no filme selecionado por vocês? Em caso positivo, qual ou quais?

b. Com que intenção o(s) cineasta(s) teria(m) escolhido tais movimentos em cada caso?

3. A regra dos dois terços é uma diretriz de **composição** utilizada em fotografias e vídeos segundo a qual os elementos mais importantes devem ficar na terça parte esquerda ou direita da imagem. Por exemplo:

PATRICK HENDRY/UNSPLASH



Pessoa e cão sentados em um penhasco do Grand Canyon, Arizona, Estados Unidos. Fotografia de 2017, em que foi aplicada a regra dos dois terços.

BEAUTIFUL LANDSCAPE/SHUTTERSTOCK

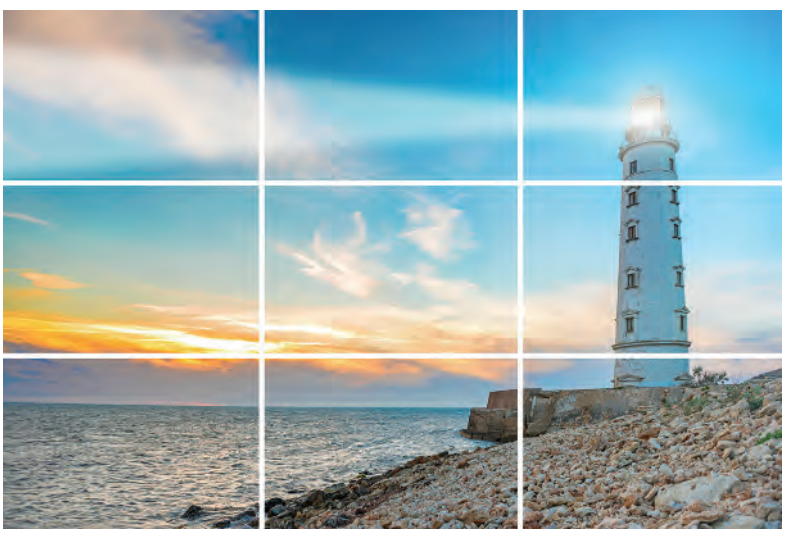


Imagem da torre de um farol durante o pôr do Sol em que foi aplicada a regra dos dois terços.

No documentário a que a turma pôde assistir, a regra dos dois terços foi seguida na composição de alguma imagem? Expliquem, citando exemplos.

4. Qual é a apreciação do grupo sobre o documentário visto? Destaquem os pontos de que mais gostaram e aqueles que não agradaram tanto.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP44, EM13LP50

Gramática e expressividade: Regência e crase

Na seção **Gramática e expressividade** da unidade anterior, analisamos o processo da concordância, considerando tanto as regras da norma-padrão quanto outros usos linguísticos. Ao longo do estudo, você e seus colegas organizaram um repositório de informações no qual inseriram os conteúdos e as reflexões que julgaram mais pertinentes. Além disso, ao final da seção, criaram postagens e *memes* para divulgar em redes sociais os conhecimentos construídos.

Vamos agora dar continuidade a esse aprendizado examinando dois outros processos sintáticos: a regência e a crase.

Regência

Observe o cartaz de um documentário brasileiro lançado em 2018 e leia sua sinopse. Depois, responda às questões.

> No período da ditadura militar, mesmo com toda a brutalidade, truculência e obscurantismo inerentes aos regimes de exceção, muita gente fez rir. O humor serviu como arma de resistência, mas também como válvula de escape, criou formas de driblar patrulhas e censuras, revolucionou linguagens, criou, debochou, divertiu, foi perseguido, proibido, encarcerado e, ainda bem, riu por último.

DOCUMENTÁRIOS 'Tá rindo de quê?' e 'Rindo à toa' ganham *trailers* e cartazes. **Almanaque da cultura**, 8 nov. 2018. Disponível em: https://almanaquedacultura.com.br/cinema/documentarios-ta-rindo-de-que-e-rindo-a-toa-ganham-trailers-e-cartazes/. Acesso em: 29 abr. 2024.



Cartaz do documentário brasileiro **Tá rindo de quê? – Humor e ditadura**. Direção: Cláudio Manoel, Álvaro Campos e Alê Braga. Rio de Janeiro: 2Moleques, Globo Filmes, 2018 (85 min).

REPRODUÇÃO/DOIS MOLEQUES PRODUÇÕES

1. No cartaz do filme, a ilustração faz referência ao romance **Dom Quixote**, do autor espanhol Miguel de Cervantes. Com base em seus conhecimentos prévios sobre essa obra, explique como ocorre tal intertextualidade – de que modo a ilustração do cartaz se apropria de elementos do romance e, ao mesmo tempo, dá a eles um novo significado, ligado aos objetivos do documentário?

2. Concentre-se no título do documentário: **Tá rindo de quê?**.

a. Na comunicação cotidiana, com que intenção essa pergunta geralmente é feita?

b. No contexto do documentário, que significado a pergunta assume? Quem seriam as pessoas perguntando "Tá rindo de quê?" e a quem elas estariam se dirigindo?

c. Se o título fosse apenas "Tá rindo?", o sentido seria o mesmo? Explique por que foram usadas as palavras "de quê" no final da pergunta.

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

Conforme o contexto, alguns termos da oração podem completar o sentido de outros. Se alguém diz *João está rindo*, por exemplo, a oração tem sentido completo, não sendo necessário outro termo. Mas, se a pessoa diz *João está rindo daquela charge irreverente*, a expressão sublinhada completa o sentido do verbo *rir*, indicando o motivo da ação. Logo, se alguém pergunta "Tá rindo de quê?", quer saber justamente qual é o complemento do verbo, aquele que expressará o motivo do riso.

No funcionamento da língua, damos o nome de **regência** a essa relação em que uma palavra ou expressão completa o sentido de outra. A palavra ou expressão que tem seu sentido completado é o **termo regente**, e as palavras que a ela se subordinam, fornecendo informações que a completam, são o **termo regido**. Observe:

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

termo regente

O público **ria** daquelas charges tão irreverentes.

termo regido

Regência

É a relação sintática que se estabelece entre palavras e expressões na qual uma delas (o termo regido) completa o sentido da outra (o termo regente). De maneira específica, dentro da área da sintaxe, os estudos de regência investigam como os complementos nominais completam o sentido dos nomes (substantivos, adjetivos ou advérbios) e como os complementos verbais e certos adjuntos adverbiais completam ou modificam o sentido dos verbos. No primeiro caso, dizemos que esses estudos focalizam a **regência nominal** e, no segundo, a **regência verbal**.

Regência nominal

Complemento nominal é um termo da oração que completa o sentido de substantivos, adjetivos ou advérbios e é sempre introduzido por preposição. Veja:

Os comediantes tinham **medo** da repressão.

Completa o sentido do substantivo *medo*.

A truculência é **inerente** aos regimes de exceção.

Completa o sentido do adjetivo *inerente*.

O juiz decidiu **favoravelmente** aos comediantes.

Completa o sentido do advérbio *favoravelmente*.

Em muitos casos, os complementos nominais podem ser introduzidos por diferentes preposições. É possível dizer, por exemplo:

*Estou curioso **de** / **por** / **para** conhecer as memórias dos humoristas.*

Na maioria das situações, a intuição do falante é suficiente para escolher a preposição adequada, mesmo na escrita formal. Mais adiante, discutiremos alguns poucos casos de regência nominal que podem provocar dúvida.

Regência verbal

Conforme vimos, a regência nominal estuda a relação entre os nomes e seus complementos; como os complementos nominais são *sempre* introduzidos por preposição, as diretrizes da regência nominal dizem respeito apenas a *qual* preposição será utilizada. Já na regência verbal, temos de considerar, antes de mais nada, se o verbo terá algum complemento e, se tiver, se será empregada alguma preposição para introduzi-lo.

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

As diversas possibilidades para a regência dos verbos podem variar conforme o sentido que eles assumem em cada contexto. Para entender isso melhor, analise o cartaz utilizado para divulgar a Sipat 2022 da prefeitura de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul. *Sipat* é a sigla para Semana Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho. Ela é organizada anualmente em empresas e órgãos públicos com o objetivo de, como o nome sugere, tornar o ambiente de trabalho mais seguro e saudável.

Após a leitura do cartaz, responda às perguntas.



ACERVO DA SECRETARIA DE RECURSOS HUMANOS E LOGÍSTICA/PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL

Cartaz da Semana Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho realizada em 2022 pela prefeitura de Caxias do Sul (RS).

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

1. A colocação do pronome *se* entre parênteses possibilita duas leituras para o título do cartaz. Quais são essas leituras? Que significado o verbo *importar* assume em cada uma delas?

2. Considere a forma como as imagens foram selecionadas e combinadas no cartaz.

a. De que modo a ideia de segurança no trabalho está visualmente representada?

b. Observe a personagem que ocupa o centro do cartaz. Considerando sua expressão facial e sua linguagem corporal, qual das duas leituras mencionadas na questão 1 ela representa melhor? Por quê?

c. E os outros personagens? A qual das duas leituras do título eles estão mais associados? Por quê?

3. O cartaz usa o verbo *importar* com diferentes regências – em uma delas, ele não tem complemento (*todos importam*) e, na outra, é acompanhado pelo pronome *se* e poderia receber um complemento preposicionado (*todos se importam com a segurança*). Explique como os criadores do cartaz exploraram essas regências para atingir os objetivos do texto. Em sua resposta, considere o emprego dos parênteses.

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

Os verbos podem ter diferentes **regências** ou diferentes **transitividades** – podem ser **intransitivos**, quando dispensam o complemento; **transitivos diretos**, quando recebem um complemento introduzido sem preposição (objeto direto); **transitivos indiretos**, quando recebem um complemento introduzido por preposição (objeto indireto); ou **transitivos diretos e indiretos** (também chamados **bitransitivos**), quando recebem os dois tipos de complemento.

Os verbos podem, ainda, ser **pronominais**, quando incluem um pronome oblíquo da mesma pessoa que o sujeito (*importar-se*, *lembrar-se*, *queixar-se* etc.) e, nesse caso, geralmente recebem um complemento preposicionado (objeto indireto).

Como você observou, o verbo *importar*, que aparece no título do cartaz, é um exemplo de verbo com diferentes transitividades. Confira a seguir algumas delas.

I. Com o sentido de "trazer de fora", o verbo *importar* pode ser:
- intransitivo – *O país precisa **importar** menos e exportar mais.*
- transitivo direto – *O país **importa** produtos industrializados.*

II. Com o sentido de "ter importância ou interesse para alguém", ele pode ser:
- intransitivo – *Na hora de prevenir acidentes, cuidados básicos **importam** muito.*
- transitivo indireto – *O que **te** (= a ti) **importa** a vida dela?*

III. Com o sentido de "dar importância a, fazer caso de", o verbo *importar* é pronominal e recebe um complemento preposicionado (objeto indireto): ***Importo-me com seus problemas**. Nós **nos importamos com as medidas de segurança**.*

Estar atento à regência de um verbo possibilita ao falante reconhecer essas nuances de significado, bem como manejar tais recursos linguísticos em seus textos a fim de obter os efeitos de sentido desejados. É o que ocorre no cartaz visto anteriormente, que se vale de duas regências do verbo *importar* para chamar a atenção do público e, em conjunto com as imagens, incentivá-lo a participar da semana de prevenção de acidentes.

Regência e variação linguística

Leia esta tira e responda às perguntas.



Tira do ilustrador Benett, postada em seu perfil de rede social em 29 jan. 2020.
BENETT, Alberto. Perfil: @albertobenett. Postagens.

1. A pergunta feita pela personagem feminina no último quadrinho cria uma surpresa e, assim, provoca o efeito de humor na tira. Explique como isso ocorre. Em sua resposta, considere a linguagem corporal dessa personagem ao longo da tira.

2. O que você pensa sobre a atitude do personagem masculino? Sua avaliação sobre a atitude dele assemelha-se à feita pela outra personagem? Explique.

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

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

3. Leia trechos do verbete *preferir* em um dicionário da língua portuguesa.

preferir *(sXVI cf. DNLeC)*

princ. | conj. | etim. | gram.

verbo

1 *t.d.bit. (prep.: a)* escolher (uma pessoa ou coisa) entre outras, abrindo mão de (algo); decidir-se por *‹ele preferiu ficar solteiro› ‹preferiu pintar a ser médico›*
2 *t.d.bit. (prep.: a)* gostar mais de (alguém ou algo) [do que de outro ou outrem] *‹ela prefere ficar em casa (a ir a um show)›* [...]

gramática e uso

o uso, embora freq. no Brasil, de preferir seguido de *do que* [...] não é aceito pela norma-padrão da língua, embora se abone em escritores como Mário de Andrade, Cecília Meireles e Oswald de Andrade, e mesmo em clássicos como Manuel Bernardes, Garrett e Camilo C. Branco, como o registra Antenor Nascentes em **O Problema da Regência**, 3ª ed., 1967 [...].

PREFERIR. *In*: **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2023. p. 1.540.

a. Qual é a regência do verbo *preferir* indicada na parte principal do verbete?

b. A regência de *preferir* apresentada na tira está de acordo com as indicações dessa parte do verbete? Explique.

c. Concentre-se agora nas informações fornecidas no item "gramática e uso" e explique-as com suas palavras.

d. Você diria que esse item adota uma perspectiva normativa, conservadora, ou de uso contemporânea para definir a regência do verbo *preferir*? Por quê?

Perspectiva normativa *versus* perspectiva de uso contemporânea

Conforme vimos anteriormente nesta obra, algumas gramáticas, dicionários, livros e *sites* didáticos de língua portuguesa adotam uma perspectiva normativa e conservadora da língua, cujas regras se baseiam na tradição de Portugal e no cânone literário. Outras obras de referência, contudo, adotam uma perspectiva de uso contemporânea, segundo a qual os textos que circulam no Brasil nos campos jornalístico e acadêmico devem ser entendidos como a principal referência para a escrita formal do português brasileiro.

4. Independentemente da perspectiva adotada para a definição da regra na norma-padrão, você diria que a regência do verbo *preferir* empregada na tira é adequada ao contexto? Por quê?

A regência, principalmente a verbal, é um dos aspectos da língua em que existe maior distância entre os usos preconizados na norma-padrão e aqueles efetivamente praticados no português brasileiro, inclusive na escrita formal dos campos jornalístico e acadêmico. Se, por exemplo, fizermos uma busca em um agregador de notícias pelo verbo *preferir*, encontraremos exemplos de títulos construídos com a preposição *a*, mas também com a locução prepositiva *do que* – embora esta última seja, como vimos, condenada em uma perspectiva conservadora de uso da língua. Veja:

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Jack Nicholson prefere "sentar debaixo de uma árvore e ler um livro" a voltar a atuar

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

GRUTTER, Felipe. Jack Nicholson prefere "sentar debaixo de uma árvore e ler um livro" a voltar a atuar. ***Rolling Stone* Brasil**, 9 nov. 2023. Disponível em: https://rollingstone.uol.com.br/noticia/jack-nicholson-prefere-sentar-debaixo-de-uma-arvore-e-ler-um-livro-a-voltar-a-atuar/. Acesso em: 7 maio 2024.

Bilionário Warren Buffet diz preferir investir no Japão do que em Taiwan ante tensões EUA-China

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

BILIONÁRIO Warren Buffet diz preferir investir no Japão do que em Taiwan ante tensões EUA-China. ***Sputnik* Brasil**, 6 maio 2023. Disponível em: https://sputniknewsbr.com.br/20230506/bilionario-warren-buffet-diz-preferir-investir-no-japao-do-que-em-taiwan-ante-tensoes-eua-china-28733532.html. Acesso em: 27 out. 2024.

Para aprofundar-se nesse tema, você e seus colegas de turma vão realizar uma atividade investigativa e reflexiva sobre a regência no português brasileiro. **#investigação**

Organizem-se em dez grupos e sigam as instruções.

1. Copiem o quadro a seguir e atribuam a cada grupo um dos casos de regência nominal ou verbal listados na primeira coluna.

Registre em seu caderno

Casos de regência nominal e verbal que costumam provocar dúvida	**O que nossas fontes de consulta dizem sobre o uso adequado à escrita formal?**	**O que concluímos sobre o uso real no campo jornalístico?**
preferível (do) que ou *preferível a*		
igual eu ou *igual a mim*		
assistir o filme ou *assistir ao filme*		
chegar em Brasília ou *chegar a Brasília*		
esquecer/lembrar de algo ou *esquecer-se/lembrar-se de algo*		
implicar em prejuízos ou *implicar prejuízos*		
ir no cinema ou *ir ao cinema*		
namorar com Pedro ou *namorar Pedro*		
obedecer o pai ou *obedecer ao pai*		
responder o questionário ou *responder ao questionário*		

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

MODELO MODELO

2. Cada grupo deve, então, abrir o repositório de informações da turma que começou a ser organizado na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 2. Utilizando a última parte do arquivo, "Fontes de consulta", verifiquem o que essas fontes dizem sobre o caso de regência que coube ao grupo. Caso não encontrem informações, consultem outras fontes, tomando como referência os critérios de confiabilidade discutidos anteriormente.

3. Preencham a segunda coluna do quadro com as regras que encontraram. Caso tenham consultado uma nova fonte, anotem-na também.

4. Em seguida, abram um agregador de notícias (ou um buscador que possibilite a busca específica por notícias) e investiguem o uso real daquela regência no campo jornalístico. **Dica:** se quiserem restringir a busca ao título das matérias, usem o comando *intitle*: antes das palavras-chave. **#culturadigital**

5. Fiquem atentos ao sentido da palavra. Os verbos *assistir* e *implicar*, por exemplo, têm regências distintas conforme o sentido que assumem; vocês devem procurar apenas frases em que a palavra esteja sendo usada com o mesmo sentido empregado no quadro.

6. Observem os exemplos que encontraram e reflitam: a regência aconselhada nas fontes que consultaram é realmente a *única* que vem sendo empregada em textos jornalísticos contemporâneos ou a regência tida como incorreta também vem sendo empregada? Há diferença na proporção de cada uso (por exemplo, a maioria usa a regência da norma-padrão)? Anotem suas conclusões na última coluna do quadro e copiem alguns dos exemplos que encontraram.

7. Compartilhem suas descobertas oralmente com os outros grupos. Discutam com toda a turma: houve diferenças entre as regras preconizadas nas fontes de consultas e o uso real no campo jornalístico?
   a. Se houve diferenças, em que casos elas ocorreram?
   b. Nesses casos específicos, em que situações vocês acham que valeria a pena se ater ao uso mais normativo e tradicional?

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

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Repositório de informações da turma (parte 3)

1. O comitê que organiza o repositório de informações deve abrir o arquivo e inserir um terceiro item após "Concordância verbal": **regência**. Como introdução, podem ser reproduzidos, de forma resumida, os conceitos básicos de regência nominal e verbal apresentados nesta seção.

2. Então, sob a coordenação do comitê, os dez grupos que participaram da atividade anterior devem copiar no arquivo o quadro dos casos de regência que costumam provocar dúvida e consolidar, nele, as observações que fizeram. Não deixem de incluir, no último item do arquivo, **fontes de consulta**, novas fontes que tenham utilizado especificamente para obter informações sobre regência.

As preposições e os pronomes relativos

Uma situação em que o uso coloquial no português brasileiro se distancia da norma-padrão sobre regência são os casos em que se dispensa o emprego das preposições antes de pronomes relativos. Observe, por exemplo, esta frase:

As reuniões que participei foram um pouco cansativas.

O verbo *participar*, com o significado de "fazer parte de", é transitivo indireto (*participei* ***de*** *reuniões*). Então, a rigor, como o pronome relativo *que* retoma o substantivo *reuniões*, a preposição exigida pelo verbo deveria aparecer antes dele. Acompanhe:

eu ***participei*** *de* ***reuniões***

As ***reuniões*** *de* ***que*** ***participei*** *foram um pouco cansativas.*

O pronome relativo *que* retoma o substantivo *reuniões*.

Embora no uso coloquial praticamente não se empregue a preposição com ***que*** e outros pronomes relativos, na escrita formal essa regra da norma-padrão geralmente é respeitada. Vale ressaltar que, em alguns casos, será necessário trocar o ***que*** por outros pronomes relativos (*o qual* e suas variações, *quem*, *cujo* etc.).
Veja estes exemplos:

O jogador fez cinco gols nas três ***partidas*** *de que (ou* ***das*** *quais)* ***participou****.*
*(****participou*** *das* ***partidas****)*

Nossa era é marcada por ***mudanças tecnológicas****,* ***às*** *quais é necessário* ***adaptar-se****.*
(é necessário ***adaptar-se*** *às* ***mudanças tecnológicas****)*

Meus pais são as ***pessoas*** *em quem eu mais* ***confio****.*
(eu ***confio*** *em* ***pessoas****)*

Sua ***opinião****,* ***com*** *a qual* ***concordo*** *plenamente, foi a mais lúcida do debate.*
*(****concordo*** *com sua* ***opinião****)*

Crase

Leia este cartaz e responda às perguntas.



FAÇA BONITO

Cartaz da campanha nacional **Faça bonito**, realizada pelo Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes e pela Rede ECPAT Brasil.

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

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

1. Qual é o objetivo do cartaz?

2. Explique como o *design* do cartaz, incluindo a ilustração e a tipologia escolhidas, se relaciona à sua intenção comunicativa.

3. Desde 2000, celebra-se no Brasil, em 18 de maio, o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Observe o nome da data e responda:

a. Que função sintática o termo *ao abuso* exerce em relação ao substantivo *combate*? Copie a opção correta.

- Ele determina ou especifica o substantivo, funcionando, portanto, como adjunto adnominal.
- Ele completa o sentido do substantivo, funcionando, portanto, como complemento nominal.

b. No nome da data, o substantivo *abuso* é antecedido por uma combinação de preposição e artigo. Explique essa afirmação.

c. Considere agora o trecho sublinhado: "Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes". Ele tem a mesma função sintática que você identificou no item **a**?

d. Deduza: considerando suas respostas anteriores, a expressão "Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes" também é antecedida por uma combinação entre preposição e artigo? Justifique.

Em sentido amplo, **crase** é um fenômeno fonético em que duas vogais idênticas se fundem. Na língua portuguesa, quando falamos em crase, geralmente nos referimos a um fato mais específico: à combinação da preposição *a* com o artigo definido feminino (*a*, *as*) ou com os pronomes demonstrativos iniciados pela vogal *a*, isto é, *aquele(s)*, *aquela(s)*, *aquilo*. Na escrita, a crase é marcada pelo **acento grave** (`).

Observe:

		artigos *a*, *as*	***à, às***
preposição *a*	+	pronomes *aquele*, *aqueles*	***àquele, àqueles***
		pronomes *aquela*, *aquelas*	***àquela, àquelas***
		pronome *aquilo*	***àquilo***

Crase

É a combinação da preposição *a* com o artigo definido feminino (*a*, *as*) ou com os pronomes demonstrativos iniciados pela vogal *a* – *aquele(s)*, *aquela(s)*, *aquilo*. Na escrita, é marcada pelo acento grave.

A compreensão de que a crase só ocorre quando estão presentes esses elementos – a preposição *a* e o artigo feminino (ou o pronome demonstrativo iniciado por *a*) – nos ajuda a resolver a maioria das dúvidas sobre quando empregar seu acento indicativo.

Nos tópicos a seguir, veremos em detalhes algumas situações em que ocorre e em que não ocorre a crase.

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

Quando empregar o acento indicativo de crase

Basicamente, o acento grave deve ser utilizado quando se cumprem estas duas condições:

- o verbo ou o nome exige um complemento introduzido pela preposição *a*;
- a palavra que vem em seguida é um substantivo feminino que, no contexto, deve ser antecedido pelo artigo definido *a(s)*.

Veja os exemplos:

*Nesse dia se promove o **combate** **à** **exploração de crianças**.*

Nessa frase, o substantivo *combate* exige um complemento nominal, e este complemento é introduzido pela preposição *a* (*combate **a** algo*).

Exploração é um substantivo feminino e, nesse contexto, deve ser antecedido pelo artigo *a* (***a** exploração de crianças deve ser combatida*).

*Todos os passageiros **sobreviveram** **à** **queda** do avião.*

Sobreviver é um verbo transitivo indireto, e seu objeto deve ser introduzido pela preposição *a* (*sobreviver **a** algo*).

Queda é um substantivo feminino e, nesse contexto, deve ser antecedido pelo artigo *a* (***a** queda do avião não feriu nenhum passageiro*).

*Você é **favorável** **às** **cotas** no ensino superior?*

O adjetivo *favorável* pede complemento nominal introduzido pela preposição *a* (*ser favorável **a** algo*).

Cotas é um substantivo feminino e, nesse contexto, deve ser antecedido pelo artigo *as* (***as** cotas no ensino superior foram implantadas há vários anos*).

Ocorre crase, ainda, nas seguintes situações:

- Na indicação das horas: *O ônibus chegou **à** uma hora da manhã. O museu abre das oito **às** quinze horas.*
- Em locuções adverbiais, prepositivas ou conjuntivas formadas com substantivo feminino: *Vire **à** esquerda. Fez tudo **às** pressas. Paguei **à** vista os produtos que estavam **à** venda. Namoravam **às** escondidas. **Às** vezes almoçamos aqui. Madalena estava **à** espera do professor. **À** medida que a tinta saía, revelava-se o fundo dourado. Você pode escrever **à** caneta ou a lápis, desde que seja **à** mão.*
- Com os pronomes relativos *a qual* ou *as quais*, caso sejam o complemento de um nome ou verbo que exige preposição: *Essas são as pessoas **às** quais me referi.*
- Antes do pronome relativo *que*, quando houver uma palavra feminina subentendida: *Minha situação é semelhante **à** que você vivia antes de mudar-se.* (= à situação que você vivia).

Crase com *aquele(s), aquela(s), aquilo*

Também ocorre crase quando o verbo ou o nome exige um complemento introduzido pela preposição *a*, e esse complemento é determinado ou representado pelos pronomes *aquele(s), aquela(s), aquilo*:

*O professor fez referência **àquele** livro que lemos no semestre passado.*

*Por favor, entregue estas flores **àquelas** duas senhoras sentadas no banco.*

*Não vou ao cinema para assistir **àquilo**. Detesto filme água com açúcar!*

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

Quando não empregar o acento indicativo de crase

De modo geral, o acento grave não deve ser utilizado antes de substantivos masculinos, pois obviamente eles não são antecedidos pelo artigo feminino: *chegar **a** tempo, pagar **a** prazo, carro **a** álcool*. A exceção a essa regra são as situações em que há uma palavra feminina subentendida antes da masculina: *Cortou o cabelo **à** Vini Jr.* (= à moda do jogador Vini Jr.). *Quando se fala em bibliotecas grandiosas, sempre se faz menção **à** Mário de Andrade*. (= à Biblioteca Mário de Andrade).

Tampouco ocorre crase antes de substantivos femininos que, no contexto em que aparecem, não devem ser usados com artigo definido. Por exemplo: *O produto só será entregue **a** pessoas cadastradas*. Nesse caso, o substantivo *pessoas* é empregado em sentido genérico, portanto não vem determinado pelo artigo (pessoas cadastradas receberão o produto).

Confira outros casos em que o acento indicativo de crase não é empregado:

- antes de verbos no infinitivo: *Começou **a** chover.*
- antes do nome de cidades: *Vou **a** Olinda na sexta. Chegamos **a** Brasília*. Exceção: se a cidade estiver determinada por alguma qualidade: *Voltei **à** João Pessoa da minha infância.*
- antes de *ela(s)*, *esta(s)*, *essa(s)*: *Entregaram **a** ela o livro. Sou imune **a** essas doenças.*
- antes de *uma(s)* (exceto quando indicar hora): *Espero que essa discordância não nos leve **a** uma briga.*
- antes de pronomes indefinidos que não admitem artigo (*ninguém*, *alguém*, *qualquer*, *toda*, *tudo*, *cada*, *alguma* etc.): *Faremos uma redação **a** cada semana. Cumprimentou **a** todas. A vacina será fornecida **a** qualquer pessoa.*

Finalização do repositório de informações da turma

Nosso estudo sobre concordância, regência e crase chegou ao fim. É o momento de retomar o repositório de informações da turma e abastecê-lo com os últimos conteúdos.

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Repositório de informações da turma (parte 4)

Insiram um quarto item no arquivo, depois de "Regência": **crase**. Discutam quais dos conteúdos estudados sobre crase valem a pena inserir no repositório. Sejam sintéticos e incluam exemplos para cada caso mencionado.

Em suas produções textuais, não deixem de consultar o arquivo colaborativo da turma, não só para resolver dúvidas pontuais, mas também para ampliar, cada vez mais, sua consciência sobre os processos sintáticos que operam na construção dos enunciados. É possível também continuar alimentando o repositório com novas informações, à medida que aprenderem ou observarem novos aspectos de concordância, regência e crase.

Vocês também podem dar seguimento à produção de postagens e *memes* para divulgar os conhecimentos que construíram neste capítulo. Releiam as instruções no Capítulo 2 (página 54) e mãos à obra!

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

Leitura e reflexão II: Roteiros de documentários

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP45

Vamos recordar as características de um roteiro.

Roteiro

É um gênero discursivo que serve de apoio a produções orais (palestras, *podcasts*, programas de rádio) e audiovisuais (comerciais de TV, *vlogs*, filmes, esquetes). No cinema, resulta do desenvolvimento do argumento e é dividido em cenas ou sequências, com os diálogos previstos em cada uma delas. Contém, ainda, **rubricas** – textos que servem para orientar o diretor, a equipe técnica e os atores sobre como compor as cenas.

Nessa definição, é dito que o roteiro cinematográfico contém os diálogos e outras indicações que ajudam a compor cada cena. Contudo, no caso de um documentário, nem sempre é possível prever tudo o que os participantes dirão ou farão, principalmente se a ideia for fazer entrevistas ou utilizar o modo observativo.

O roteiro de um documentário deve, portanto, buscar um equilíbrio entre a necessidade de orientar as filmagens, garantindo que as ideias do argumento se concretizem, e a de não engessar a ação e a fala dos participantes. A seguir, você vai ler, com seus colegas, trechos de dois roteiros de documentários. Após a leitura, usem as perguntas propostas para analisá-los e extrair deles referências úteis para a produção de seu roteiro.

ZOOM Entrevista ou conversa?

Autor de **Cabra marcado para morrer** (1984) e **Edifício Master** (2002), o cineasta Eduardo Coutinho (1933-2014) é considerado um dos mais importantes documentaristas brasileiros. Seus filmes se destacam pelas entrevistas intimistas, que valorizam as pessoas ouvidas e as colocam no centro das narrativas. Veja o que Coutinho disse sobre a arte de escutar:

OBJETO DIGITAL
Infográfico: Eduardo Coutinho documentarista

O sr. costuma afirmar que seus filmes não são compostos por entrevistas, mas por conversas. Poderia falar um pouco sobre a preferência por este termo?

[...] Entrevistas e depoimentos são coisas para a História. São coisas que se fazem com especialistas. E eu trabalho com pessoas comuns. A pessoa conta um fato histórico e, se ele é verdadeiro ou não, deixa de ter importância. [...]

No [Edifício] Master, uma mulher me disse: "Vivi com um alemão por dez anos". Eu não vou checar se foram dez ou cinco anos ou se ele era argentino. Eu perguntei se ela foi feliz e ela disse que foi. É o que me importa. Naquele presente é verdadeiro. [...]

FROCHTENGARTEN, Fernando. A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 125--138, jan./mar. 2009. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41992/45660. Acesso em: 1º dez. 2023.



JOSÉ PATRÍCIO/ESTADÃO CONTEÚDO

Eduardo Coutinho durante a 37ª Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, em 2013.

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

Texto Roteiros dos documentários *Se fosse ontem, eu lembrava* e *Ñañike*

Você se lembra de que, na seção **Produção** do Capítulo 3, leu a *storyline* e o argumento de um documentário intitulado **Se fosse ontem, eu lembrava**, que trata da tentativa da autora de "contar a seu avô memórias esquecidas por ele"? Um dos roteiros que você vai examinar foi extraído desse mesmo trabalho. O outro roteiro deu origem ao curta-metragem **Ñañike**, criado por uma estudante da Universidade Federal da Bahia. Leiam uma sinopse desse segundo filme:

> Ñañike é um documentário que reúne histórias do povo Tuxá Kiniopará, cuja aldeia está localizada a oeste da Bahia, a 12 quilômetros da cidade de Ibotirama. O povo Tuxá teve suas terras inundadas pela barragem de Itaparica na década de 1980, o que fez com que seu povo se dividisse, em um processo muito doloroso e sofrido para todas aquelas famílias. [...]

PADILHA, Ana Beatriz Santos. **Memorial**: Ñañike, documentário como resistência do povo Tuxá Kiniopará. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, nov. 2022. p. 28. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36509/1/Memorial%20%C3%91a%C3%B1ike%2C%20document%C3%A1rio%20como%20resist%C3%AAncia%20do%20povo%20Tux%C3%A1%20Kiniopar%C3%A1-%20Padilha%2C%20Ana.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

Agora, leia e compare os roteiros, relacionando as cenas e os recursos previstos aos objetivos de cada filme.

Roteiro 1 – *Se fosse ontem, eu lembrava*

CENA 02 – VÍDEO DE ARQUIVO
Rua de terra, portão de madeira, casa em construção, JÉSSICA (10) e NATÁLIA (9), correm em direção à câmera.
NARRADORA
Tá vendo esse portão?
NARRADORA
É da casa onde a gente morou a maior parte da minha vida. Casa que você construiu.
NARRADORA
Lugar onde eu me encontrei e te perdi.
[...]

CENA 07 – EXT. DETALHES DA CASA
A imagem de arquivo da cena anterior é substituída para um plano da casa nos dias atuais, quase que no mesmo enquadramento. Em seguida vemos alguns planos de detalhe da casa e por fim o AVÔ (78) deitado numa cadeira de sol na varanda de casa [...].
[...]

CENA 11 – INT. DIA - QUARTO DO AVÔ
AVÔ (78) Sentado em sua cama, JÉSSICA (28) atrás da câmera, FILHA (51) chega e eles se encaram.
JÉSSICA (28)
Tu sabe o meu nome, vô?
AVÔ (78)
Não.
[...]

BARROS, Jéssica Christina de Lima. **Se fosse ontem, eu lembrava**: realização de um documentário performático-poético com abordagem ensaística e da escrita de si. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, dez. 2020. p. 78, 80 e 83. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/27569/1/2020_JessicaChristinaDeLimaBarros_tcc.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

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

Roteiro 2 – *Ñañike*

SEQUÊNCIA 1
Cena 1 (ext/tarde)
Imagem: O rio São Francisco, um guerreiro fumando o cachimbo, imagens da aldeia Tuxá vista de cima.
Música: Toante indígena.
[...]

SEQUÊNCIA 2
Cena 1 (ext/tarde)
Imagem: Estrada. Dona Beatriz dançando o toré. Na beira do seu fogão a lenha, fazendo beiju ela se apresenta.
Áudio: Apresentação.
Música: som ambiente e de pássaros
Cena 2 (int/tarde)
Imagens: Povo Tuxá dançando Toré, dona Beatriz na frente de sua casa, sentada em uma cadeira.
Áudio: Recordações do cultivo, plantações na aldeia mãe.
Música: som ambiente e de pássaros

[...]

PADILHA, Ana Beatriz Santos. **Memorial**: Ñañike, documentário como resistência do povo Tuxá Kiniopará. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, nov. 2022. p. 37 e 38. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36509/1/Memorial%20%C3%91a%C3%B1ike%2C%20document%C3%A1rio%20como%20resist%C3%AAncia%20do%20povo%20Tux%C3%A1%20Kiniopar%C3%A1-%20Padilha%2C%20Ana.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

1. Que informações contêm os **cabeçalhos** (linhas de texto que iniciam as cenas) de cada roteiro?

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

2. Concentrem-se na Cena 2 do **roteiro 1**.
   - **a.** Nesse filme, por que é importante indicar, em cada cena, a idade dos personagens?
   - **b.** Na narração, a autora se dirige a alguém ("Tá vendo esse portão?"). Como isso se relaciona ao argumento do filme, que vocês examinaram no capítulo anterior?
   - **c.** Releiam esta frase da narração: "Lugar onde eu me encontrei e te perdi". Considerando o trecho todo, expliquem o sentido da frase. Os verbos *encontrar* e *perder* são usados em **sentido literal** ou **figurado**?

3. Ainda no **roteiro 1**, releiam o bloco de texto que aparece abaixo do cabeçalho da Cena 7:

   > A imagem de arquivo da cena anterior é substituída para um plano da casa nos dias atuais, quase que no mesmo enquadramento. Em seguida vemos alguns planos de detalhe da casa e por fim o AVÔ (78) deitado numa cadeira de sol na varanda de casa [...].

   - **a.** Durante a montagem do filme, que tipo de transição entre as imagens provavelmente será adotado aqui – *fade in*, *fade out* ou junção (reveja esses termos no glossário cinematográfico da seção **Leitura e reflexão I**)? Explique sua resposta.
   - **b.** Pensando na cronologia da história que está sendo montada, que efeito de sentido é provocado por essa transição entre as imagens?

4. Uma das personagens centrais do **roteiro 1**, o avô Bento, sofre do mal de Alzheimer, uma doença progressiva que destrói a memória e outras funções cognitivas importantes. Diante da impossibilidade de entrevistá-lo, a autora do documentário gravou algumas interações com ele ainda na etapa de pré-produção.
   - **a.** Em que momento do roteiro reconhecemos uma dessas interações?
   - **b.** Por que é possível saber que ela foi feita *antes* das filmagens propriamente ditas?

5. O **roteiro 2**, por sua vez, trabalhou com entrevistas.
   - **a.** Como elas são descritas no roteiro?
   - **b.** De que modo essa descrição atende à flexibilidade necessária em um roteiro de documentário?

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

Contexto de produção

O quê: roteiro e *storyboard*.
Para quê: avançar na etapa de pré-produção de um documentário sobre a relação dos adolescentes e jovens com o dinheiro.
Para quem: colegas de grupo.
Onde: caderno ou arquivo de texto colaborativo; aplicativo para criação de *storyboard*.

Produção: Roteiro e *storyboard*

Revejam as etapas de produção de um documentário que examinaram na seção **Produção** do capítulo anterior. Vocês ainda estão na etapa de pré-produção e já redigiram os dois documentos iniciais dessa fase – a *storyline* e o argumento. Agora é hora de avançar e redigir também o roteiro e o *storyboard*.

Preparar um esboço do roteiro

1. Retomem o que reuniram na fase da pesquisa – informações sobre o tema, materiais de arquivo, pré-entrevistas e o relatório de campo com possíveis locações para as filmagens –, bem como a *storyline* e o argumento. Depois, criem uma planilha como esta para esboçar o roteiro:

Registre em seu caderno

Número da cena	Será usado material de arquivo ou registro original?	No caso de registro original, a filmagem será interna ou externa? Ocorrerá em que período do dia?	Onde a cena se passa? Quem são os personagens? O que estão fazendo?	Há voz *over*? Se houver, qual é o texto?	Há outro tipo de som (direto, de arquivo, efeitos sonoros, trilha musical)? Se houver, qual é ele?

MODELO

2. Prevejam o tempo de duração de cada cena e anotem esse dado na primeira coluna, ao lado do número da cena. Verifiquem se o tempo total fica dentro do limite estipulado (de 5 a 10 minutos) e, se necessário, façam ajustes.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP45

Escrever o roteiro e criar o *storyboard*

1. Com base na planilha, escrevam o roteiro, seguindo as convenções vistas na seção **Leitura e produção II**: cabeçalho indicando o número da cena, se o ambiente é externo ou interno, se é dia ou noite; descrição da ação e do áudio etc.

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

2. Outra peça importante da pré-produção é o ***storyboard*** – uma sequência de desenhos que permite à equipe visualizar, cena a cena, o roteiro imaginado. Nessa fase, o *storyboard* será essencial para vocês perceberem e corrigirem eventuais falhas do roteiro; depois, durante as filmagens, ele dará uma boa ideia ao diretor de como realizar cada cena em relação a plano, ângulo e composição. Vejam um exemplo extraído do *storyboard* de **Marte Um** (2022), um filme brasileiro dirigido por Gabriel Martins:

© ROBERT FRANK



Fragmento do *storyboard* do filme **Marte Um** (2022).

FILMES DE PLÁSTICO



Cena do filme **Marte Um** (2022) efetivamente gravada.

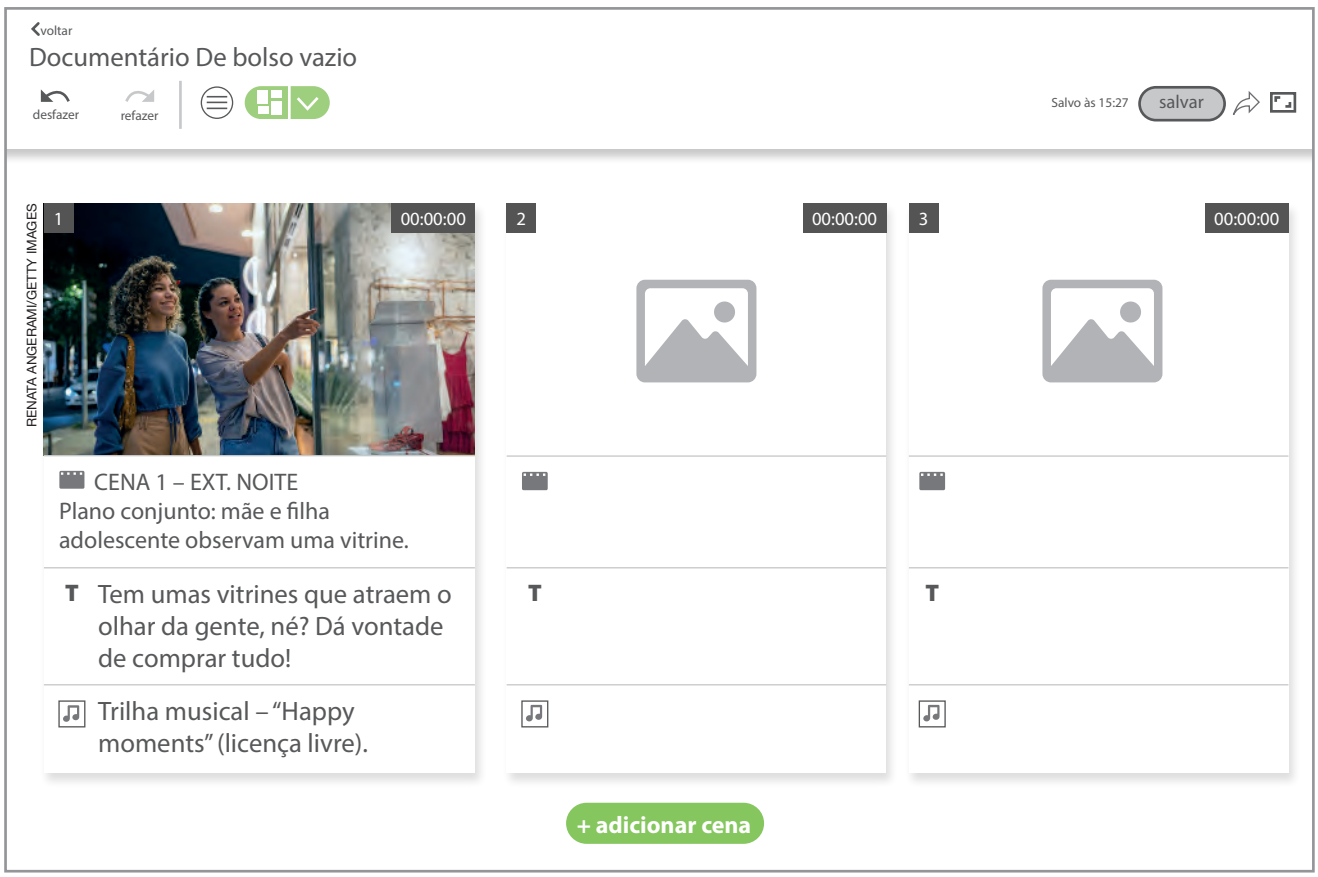
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

3. Tradicionalmente, os *storyboards* são feitos à mão, mas, se preferirem, vocês podem elaborá-lo utilizando *sites* ou aplicativos gratuitos. Peçam sugestões ao professor enquanto estiverem realizando a atividade na sala de informática da escola.

4. No *site* ou aplicativo escolhido, usem a opção "Novo projeto" ou similar e nomeiem o projeto com o título do documentário do grupo. Depois, sigam estas instruções:

   a. Procurem em bancos de imagens uma fotografia que se assemelhe à cena imaginada. O importante é que ela mostre o plano, o ângulo e a composição adequados. Salvem a imagem em seu dispositivo.

   b. Abram o projeto do grupo no *site* ou aplicativo e façam o *upload* da imagem no lugar apropriado. Abaixo dela, escrevam o cabeçalho da cena, a narração em *over* (se houver) e a trilha musical imaginada, entre outros detalhes pertinentes. Vejam este exemplo:



RENATA ANGERAMI/GETTY IMAGES

ÍCONES: FREEPIK

Revisar o roteiro e o *storyboard*

1. Distribuam as tarefas de produção dentro do grupo. Decidam quem será o *diretor*, responsável pela organização geral do documentário, os *operadores de câmera e de som*, e os *editores*, que mais tarde se responsabilizarão pela montagem e pela edição do filme. Antes das gravações, os editores podem atuar como *produtores*, responsabilizando-se por marcar entrevistas, providenciar equipamentos etc.

2. Revisem o roteiro e o *storyboard* levando em consideração principalmente o olhar do diretor e dos operadores de câmera e som: está claro o que cada um deve fazer em cada cena? Por fim, o grupo concorda com a abordagem e o tom dado ao filme? Façam os últimos ajustes antes de iniciar as gravações!

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP45, EM13LP47

Pesquisa, *storyline*, argumento, roteiro, *storyboard*... Foi um longo caminho de pré-produção. Agora, falta somente executar o último passo dessa etapa, o planejamento, e partir para a produção em si. Após as filmagens, você e seus colegas de grupo deverão concluir seu trabalho na pós-produção. Por fim, toda a turma organizará uma mostra de documentários na escola, ou em outro espaço do entorno, para exibir suas criações a amigos, familiares, professores e outros membros da comunidade escolar.

PROJETO: Mostra de documentários

Acompanhem as instruções a seguir. As Etapas I, II e III devem ser feitas pelos grupos, e as Etapas IV e V por toda a turma.

ETAPA I Planejamento da produção

Retomem a divisão de tarefas que fizeram na última seção. Os integrantes que assumiram o papel de **produtores** devem planejar todos os detalhes para evitar imprevistos durante as gravações. Façam uma checagem:

a. As entrevistas e as filmagens nas locações previstas foram agendadas? Obtivemos autorizações dos locais em que isso é necessário?

b. De quais equipamentos vamos precisar? Estão todos disponíveis e em boas condições de funcionamento?

c. Providenciamos termos de autorização para uso de imagem (há modelos na internet) para os entrevistados assinarem após a gravação? **#responsabilidade**

ETAPA II Produção

Nesta etapa, o **diretor** e os **operadores de câmera e som** assumem o protagonismo, orientando-se pelo roteiro e pelo *storyboard*. Lembrem-se de usar tudo o que aprenderam sobre planos, ângulos e composição das imagens. Além disso, tirem proveito dos movimentos da câmera – panorâmica, *travelling* ou plano-sequência – para obter os efeitos desejados.

Microfone

Um recurso que melhora muito a captação do som, principalmente em ambientes externos, é o **microfone de lapela**, que, como o nome indica, fica preso à lapela (a parte frontal e superior de camisas e casacos). Se vocês não tiverem esse dispositivo, poderão improvisá-lo com um fone de ouvido comum, desses que vêm junto com dispositivos móveis: basta usar um clipe de papel para prender o microfone externo do fone à roupa do participante. Outra dica é envolver o microfone (ou o próprio dispositivo móvel) em um tecido ou em uma espuma para neutralizar os ruídos do ambiente.



ALEXEY EMELYANOV/ISTOCK/GETTY IMAGES

Microfone de lapela com protetor contra o vento.



PROJETO VAMOS AO CINEMA/DF - CED 310/SANTA MARIA/DF

Estudantes do Ensino Médio do Centro Educacional 310 (CED 310), da rede pública de Santa Maria (DF), que participaram do Projeto Vamos ao Cinema, um projeto de oficinas de audiovisual e educação para a Agenda 2030 (ODS).

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

#Para curtir

Bater a claquete

Vocês sabem o que é uma claquete? É um pequeno quadro onde se registram a tomada e a cena que estão sendo gravadas, além de outras informações importantes do filme. Assistam a um vídeo que explica a função desse acessório e não deixem de incorporá-lo à produção do grupo.

CLAQUETE: para que serve e como usar corretamente. 2021. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal AvMakers. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GzSqlPnaehE. Acesso em: 7 abr. 2024.



Miniatura do vídeo **Claquete: para que serve e como usar corretamente**, do canal AvMakers.

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

ETAPA III Pós-produção

Agora, os **editores** farão a **montagem**, ou seja, a combinação das sequências (tanto registros originais como materiais de arquivo) e a **edição do som**. Para esta etapa, sob a orientação do professor, procurem um *site* ou aplicativo gratuitos para edição de vídeos.

1. Na maioria dos aplicativos, vocês devem começar clicando em "Novo projeto". Em seguida, selecionem as tomadas que vão usar para compor as sequências, segundo a ordem prevista no roteiro.
2. Com a ferramenta "Aparar" (ou outra de função semelhante), eliminem os trechos que não ficaram bons ou não interessam ao documentário.
3. Para criar efeitos de **transição** entre as imagens, vocês devem dividir a sequência no ponto desejado. Em seguida, procurem por "Animação" (ou outra ferramenta de função semelhante) e escolham os efeitos de *fade-in*, *fade-out* ou junção que mais combinam com a ideia de vocês.
4. Para o **tratamento das imagens**, vocês podem usar os recursos do próprio aplicativo, como câmera lenta, *timelapse* (câmera rápida), filtros que possibilitam alterações nas cores e no brilho, entre outros.
5. Procurem a ferramenta "Música" (ou outra de função semelhante) para a **edição do som**. Cliquem no ícone da ferramenta e incluam sons de arquivo, a trilha musical, a narração em *over* gravada previamente ou mesmo efeitos sonoros, como chuva, explosão etc.
6. Por fim, vocês podem clicar em "Texto" para acrescentar letreiros contendo, por exemplo, o nome dos entrevistados, os locais e quaisquer outras informações previstas no roteiro. Não se esqueçam de incluir, no início, o título do documentário e, no final, os créditos da equipe.

Linguagens em integração

Amplie seus conhecimentos sobre montagem cinematográfica e trilha sonora consultando o Tema 4 de seu livro de Arte, principalmente a seção **Conceitos e técnicas**.

ETAPA IV Organização da mostra

Agora, decidam coletivamente:

1. Em que local da escola ou da comunidade poderia ser feita a projeção dos filmes da turma? Que materiais seriam necessários para organizar o evento?

2. Como vocês poderiam divulgá-lo? Com cartazes, postagens em redes sociais, convites enviados por *e-mail* e por aplicativos de mensagem etc.?

3. Que materiais devem ser preparados para distribuir ao público no dia do evento? Seria interessante produzir um catálogo, com uma sinopse de cada documentário e o nome dos autores. Outra sugestão é deixar à disposição do público um livro de presença, no qual as pessoas possam marcar seu nome e escrever as impressões que tiveram do evento, os filmes de que mais gostaram etc.

#Para curtir

Festival de documentários

Realizado anualmente no Brasil, o **É Tudo Verdade – Festival Internacional de Documentários** é considerado um dos maiores eventos do gênero na América Latina. Explorem o *site* do festival e observem os cartazes de cada edição, além das sinopses e outras informações fornecidas sobre os filmes participantes. Inspirem-se e aproveitem as ideias para a mostra da turma.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **É Tudo Verdade**. Disponível em: http://etudoverdade.com.br. Acesso em: 26 out. 2024.



É TUDO VERDADE. FOTO: THOMAZ FARKAS/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

Cartaz do 29º Festival Internacional de Documentários É Tudo Verdade, de 2024.

ETAPA V Avaliação do projeto

Após a realização da mostra, converse com seus colegas:

a. Como foi a recepção do público aos documentários da turma? O número de espectadores atendeu às expectativas de vocês? Que impressões sobre o evento e os filmes o público deixou anotado no livro de presença? A reação das pessoas surpreendeu vocês de algum modo? Por quê?

b. Em relação ao trabalho de seu grupo, você ficou satisfeito com o próprio desempenho e com a colaboração entre os integrantes? O que poderia ser melhorado?

Autoavaliação

Retome os **Objetivos da unidade** e reflita sobre os avanços que você já conquistou, sobre aspectos em que precisa se aprimorar e sobre o que pode fazer para isso.

1. De que modo roteirizar e produzir um documentário sobre a relação de adolescentes e jovens com o dinheiro ajudou-o a refletir sobre educação financeira?
2. O que você pôde aprender com o estudo teórico e prático de documentários? Você considera que se tornou um espectador mais crítico desse gênero de filme? Por quê?
3. Você recordou ou conheceu os princípios que governam a regência e o uso do acento grave indicador da crase? Construiu um material de consulta útil para suas produções textuais?

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

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Videominutos sobre golpes financeiros

O que educação midiática tem a ver com educação financeira? Um dos pontos de contato mais importantes entre esses dois campos é a prevenção dos **golpes financeiros** praticados pela internet – uma das modalidades mais comuns de **crime cibernético**.

Leia os textos noticiosos a seguir, que comentam alguns golpes da atualidade, e busque identificar o que os casos têm em comum.

crime cibernético: ato criminoso que tem como alvo um computador, uma rede de computadores ou um dispositivo conectado em rede digital ou que faz uso deles.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP43, EM13LP45

Texto 1

Não caia nessa: golpe do falso pagamento é o mais comum em compra *on-line*

Você vende algo pela internet, recebe o comprovante de depósito e já entrega o item. Certo, né? Errado. É assim que rola o golpe do falso pagamento, o problema mais comum em transações *on-line*, segundo um levantamento [...] divulgado nesta quarta-feira (7).

[...]

Como funcionam esses golpes [...]

- **Falso pagamento: o caso mais comum é o fraudador criar um comprovante falso de depósito**. Ele envia para o vendedor, com a desculpa de que o dinheiro vai cair em breve.
- **É basicamente uma variação do golpe do envelope**. Um golpista faz um depósito num caixa eletrônico com um envelope vazio. Ele consegue obter um comprovante e envia para a pessoa com quem está negociando. Com isso, ele obtém o produto, enquanto a vítima fica a ver navios e sem o dinheiro. É comum também que o fraudador encerre as comunicações.

[...]

TAGIAROLI, Guilherme. Não caia nessa: golpe do falso pagamento é o mais comum em compra online. **UOL**, Tilt, 8 fev. 2024. Disponível em: https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2024/02/08/golpe-falso-pagamento-brasil.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

Texto 2

Site que oferece 'peneira' em nome da Federação de Futebol é falso

A FFMS (Federação de Futebol de Mato Grosso do Sul) publicou um informativo nesta quarta-feira (7) alertando sobre um *site* que oferece peneira (processo de seleção para jovens jogadores). A página "pereneiradefutebolms.com.br" não é reconhecida pela federação.

A suposta peneira está marcada para o Estádio Jacques da Luz, na região das Moreninhas, em Campo Grande. O convite do *site* é direcionado a crianças e jovens entre 14 e 24 anos. No entanto, não há data do evento.

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

A promessa escrita no texto do *site* é de que estarão presentes ex-jogadores com passagem pela Seleção Brasileira, atletas de clubes do Estado, empresários e olheiros de times do Campeonato Brasileiro Série A e Série B, além de observadores de outros países (Alemanha, Espanha, Inglaterra, Holanda, França, Bélgica, Portugal).

O *site* ainda tem programação com café da manhã, palestra, testes, almoço e jogo-treino. A taxa de inscrição do *site* fraudulento é de R$ 60,00. Após preencher os dados da inscrição, aparece um código de QR [*Code*] para fazer a transferência via pix. Depois, um campo para enviar o comprovante.

[...]

MATOS, Gabriel de. Site que oferece 'peneira' em nome da Federação de Futebol é falso. **Campo Grande *News***, 7 ago. 2024. Disponível em: https://www.campograndenews.com.br/esportes/site-que-oferece-peneira-em-nome-da-federacao-de-futebol-e-falso. Acesso em: 15 ago. 2024.

Texto 3

Drauzio Varella vendendo colágeno? Como *deep fakes* estão sendo usados para golpes

Aquele velho ditado "só acredito vendo" já não é o bastante nos dias atuais quando, graças ao uso de Inteligência Artificial (IA), pode-se facilmente criar e adulterar áudios e vídeos com cada vez mais qualidade e semelhança ao original. É preciso desconfiar dos conteúdos encontrados na internet e recebidos por aplicativos de mensagens.

Prova disso é um vídeo em que o médico Drauzio Varella aparece supostamente indicando gotinhas milagrosas para manter a pele jovem e bonita, que passou a circular [...] [nas redes sociais] há pouco mais de uma semana.

No vídeo, de quase 30 segundos, o médico aparece – em vários momentos sem que se veja a boca dele – narrando os benefícios do suposto medicamento enquanto fotos de pessoas famosas, que supostamente usam o produto, aparecem na tela.

Apesar da voz ser muito semelhante à de Drauzio Varella, o vídeo é falso e se trata de uma montagem com uso de IA para clonar a voz do médico, que é colocada em um vídeo produzido por ele, mas que originalmente abordava outro assunto.

[...]

Drauzio não foi o único

Celebridades como Ivete Sangalo, Ana Maria Braga e Xuxa também foram vítimas de *deep fake* e tiveram suas vozes clonadas e inseridas em vídeos em que supostamente elas indicam colágenos para a pele.

[...]

MACHADO, Simone. Drauzio Varella vendendo colágeno? Como *deep fakes* estão sendo usados para golpes. **BBC News Brasil**, 1º dez. 2023. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/c8788pv7z7jo. Acesso em: 15 ago. 2024.

Agora, junte-se a um colega e discutam as questões a seguir. Tomem notas de suas conclusões para depois poder compartilhá-las com a turma.

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

1. O que os golpistas pretendem com as ações descritas em cada texto?

2. Leiam um texto informativo sobre **engenharia social**.

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

O que é engenharia social?

Os ataques de engenharia social manipulam as pessoas para compartilhar informações que não deveriam compartilhar, baixar *software* que não deveriam baixar, visitar *sites* que não deveriam visitar, enviar dinheiro para criminosos ou cometer outros erros que comprometam sua segurança pessoal ou organizacional.

[...] Como a engenharia social utiliza manipulação psicológica e explora o erro ou fraqueza humana em vez de vulnerabilidades técnicas ou de sistemas digitais, também é conhecida como "***hacking*** humano".

[...]

IBM. O que é engenharia social? [202-?]. Disponível em: https://www.ibm.com/br-pt/topics/social-engineering. Acesso em: 15 ago. 2024.

***hacking*:** palavra da língua inglesa que designa a ação de uma pessoa que, em razão de seus conhecimentos avançados de tecnologias digitais, consegue invadir sistemas informáticos, seja com objetivos ilícitos, seja com intuito de detectar falhas e aprimorar a segurança desses sistemas.

De acordo com essas explicações, vocês diriam que os golpes descritos nos textos jornalísticos utilizam a engenharia social? Por quê?

3. Em cada caso, o que vocês consideram que a vítima deveria ter feito para reconhecer e evitar o golpe?

Ao longo da Unidade 2, você desenvolveu habilidades de produção audiovisual. Que tal empregá-las agora para conscientizar a comunidade escolar sobre os golpes financeiros que acontecem na internet? Uma maneira simples e eficaz de atingir todos os públicos são os **videominutos**. Leia uma explicação sobre esse gênero.

Videominuto

É, como o nome sugere, um gênero que se propõe a expor um tema ou narrar uma história em um vídeo com duração máxima de um minuto. O formato já existe há décadas, e uma evidência disso é a criação, no Brasil, em 1991, do Festival do Minuto, que desde então seleciona e premia videominutos das mais variadas temáticas.

Na década de 2020, com a popularização dos vídeos curtos nas redes sociais, os videominutos tornaram-se cada vez mais comuns, sendo muitas vezes chamados pelos nomes comerciais que lhes são dados em cada rede social. O formato vertical, ideal para usuários de dispositivos móveis, é o mais frequente na atualidade.

Reúna-se, então, com dois ou três colegas para produzir seu videominuto sobre golpes financeiros. Procure trabalhar com colegas diferentes daqueles com quem realizou o documentário nas seções anteriores. Dessa forma, você desenvolve a habilidade de trabalhar em equipe com diversos perfis de pessoas, além de aprender e trocar experiências com novos parceiros. **#empatia #cooperação**

Sigam estas instruções para produzir o videominuto.

1. Para que não haja assuntos repetidos, toda a turma deve fazer uma lista dos tópicos que deseja abordar e distribuí-los entre os grupos. Confiram as sugestões a seguir, que podem – e devem – ser expandidas com outros golpes ou tópicos que estejam em evidência no momento.

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

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Possíveis temas para os videominutos da turma			
Golpe da falsa central de atendimento	Golpe do falso sequestro	Golpe do falso *motoboy*	Golpe do pix errado
Golpe do pedido de empréstimo a amigos e familiares	Golpe do boleto falso	*Phishing*	Golpes com *deep fake*

2. Assim que tiverem definido o tópico que será abordado por seu grupo, pesquisem sobre ele em *sites* de veículos de imprensa ou instituições reconhecidas. Procurem compreender o que os criminosos pretendem obter com a ação, como o golpe funciona e quais emoções ou fraquezas da vítima são exploradas.

3. Com base nas informações que pesquisaram, comecem a esboçar o roteiro para o videominuto. Nesse tipo de produção, é importante captar rapidamente a atenção do público e, em seguida, expor o assunto de maneira bem sucinta.

4. Como modelo, vocês podem assistir aos videominutos do canal Simplifica UFPR, em que estudantes e pesquisadores da Universidade Federal do Paraná (UFPR) divulgam conhecimentos científicos de forma concisa, com a estética das culturas juvenis. Nos segundos iniciais do vídeo, geralmente são exibidos *memes*, ilustrações divertidas ou mesmo gravações dos criadores dramatizando uma breve história. Em seguida, são narradas as informações sobre o tópico focalizado. No vídeo que explica o que são hormônios, por exemplo, para cativar a atenção do público foi inserido nos primeiros segundos um famoso *meme* com a atriz Renata Sorrah. Explorem videominutos desse e de outros canais para se inspirarem. Os vídeos do Simplifica UFPR estão disponíveis em: www.tiktok.com/@simplifica.ufpr. Acesso em: 14 ago. 2024.

5. No videominuto do grupo, após explicarem como funciona o golpe, é importante vocês darem dicas práticas para que o público evite cair nele. Para finalizar a gravação, vocês podem convidar o espectador a curtir e compartilhar o vídeo, de modo que as informações cheguem a mais pessoas.

6. Pensem também em como usar sons e imagens (registros originais ou de arquivo) para tornar o vídeo divertido e, ao mesmo tempo, informativo.

7. Quando tiverem feito uma primeira versão do roteiro, leiam-na com atenção e verifiquem:

a. Está claro como funciona o golpe e como evitá-lo?

b. A linguagem e a abordagem estão adequadas aos diferentes perfis de pessoas que compõem a comunidade escolar – estudantes, pais e responsáveis, professores, funcionários da escola? Lembrem-se de que o tom pode ser bem-humorado, mas deve respeitar os valores de todos os públicos. **#culturadigital**

8. Divulguem os videominutos em suas redes sociais usando *hashtags* adequadas para que eles sejam facilmente localizados. Vocês também podem compartilhá-los em grupos de mensagens da comunidade escolar.

9. Acompanhem as reações do público e verifiquem se os vídeos foram bem recebidos e compreendidos.

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

Examine a questão a seguir, publicada na segunda fase do vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 2022.

(Unicamp 2022) Leia, a seguir, um excerto do roteiro e a sinopse do filme **Saneamento Básico, o Filme** (2007), com direção e roteiro de Jorge Furtado.

Texto 1 (Roteiro)

"CENA 21 – FÁBRICA

(...)

JOAQUIM (lendo): *O monstro da fossa*, roteiro de Marina Marghera Figueiredo. Ah é?

MARINA: Com a colaboração de Joaquim Figueiredo.

JOAQUIM: Colaboração...

MARINA: Quem escreveu fui eu. Você só inventou a história.

JOAQUIM: Tá bom. (lendo) Nossa história começa numa pequena e tranquila comunidade ao pé de uma montanha. Uma brisa refrescante traz do vale o aroma das corticeiras em flor. (para de ler) Como é que você vai filmar isso?

MARINA: O quê?

JOAQUIM: O aroma das corticeiras em flor.

MARINA: Não vou filmar, quem vai filmar é o Fabrício.

JOAQUIM: E como o Fabrício vai filmar o aroma das corticeiras em flor?

MARINA: Isso é só um roteiro. A Marcela disse que tem que ter dez páginas, estou enrolando, só tenho três páginas prontas. Não gostou? Escreve você! (...)"

(Disponível em: http://www.casacinepoa.com.br/sites/default/files/saneam1.txt. Acessado em 21/06/2021.)

Texto 2 (Sinopse)

"Moradores de uma pequena vila se juntam para pleitear a construção de uma estação de tratamento de esgoto. Para conseguir o dinheiro, eles precisam fazer um filme de ficção."

(Disponível em: https://globoplay.globo.com/saneamento-basico-o-filme/t/fcDXBmQBH1. Acessado em 21/06/2021.)

Considerando a função dos gêneros textuais *roteiro cinematográfico* (texto 1) e *sinopse* (texto 2), cite duas características que lhes são comuns e duas que os diferenciam.

[...]

Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2022/01/2022F2redporingcorrecao.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024. (Os textos citados na questão estão referenciados tal como na prova.)

Análise da questão

Ao responder a questões discursivas, é importante fornecer uma resposta *completa*, com todas as informações pedidas no enunciado, mas, ao mesmo tempo, *objetiva*. Em outras palavras, o candidato não deve divagar nem apresentar dados não relacionados à pergunta.

Nessa questão discursiva do vestibular da Unicamp, são exigidos conhecimentos sobre os gêneros *roteiro cinematográfico* e *sinopse*. O candidato deve apresentar especificamente duas semelhanças e duas diferenças entre eles, com base nos exemplos dados.

Resposta esperada

Segundo os organizadores do vestibular, a resposta esperada teria uma redação semelhante à seguinte:

O roteiro cinematográfico e a sinopse têm, como primeiro ponto em comum, a relação intertextual que mantêm com o filme **Saneamento básico**, uma produção audiovisual. Além disso, ambos apresentam os elementos fundamentais da narrativa: personagens, tempo, espaço etc. Em relação às diferenças, haveria várias possibilidades de resposta: 1. enquanto o roteiro descreve em detalhes o planejamento do filme, indicando todas as cenas, locais, personagens e diálogos, a sinopse o apresenta de maneira resumida; 2. o roteiro é direcionado a um grupo restrito (a produção e o elenco), ao passo que a sinopse é direcionada ao público em geral; 3. o roteiro se insere no campo artístico-literário, enquanto a sinopse faz parte do campo jornalístico-midiático; 4. o roteiro tem como objetivo orientar e direcionar a produção do filme, enquanto a sinopse busca divulgá-lo.

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

Agora é sua vez! Responda à questão a seguir no caderno.

(Enem 2022 – 2ª aplicação) Retome as seções **Leitura e reflexão I**, **Aprendendo com autonomia** e **Conexões** do Capítulo 3.

TEXTO I

De casa para a escola

Saber respeitar limites, esperar, suportar, ter seus desejos frustrados, fazer trocas e planejar é ter educação financeira. E o exemplo vem de casa. Mas as atitudes dos pais somente serão referências para a educação financeira se eles mesmos usarem o dinheiro de forma consciente, fizerem pesquisa de preço, comprarem à vista, pedirem descontos, tiverem controle de suas finanças, souberem o quanto têm e o quanto podem gastar, investir e poupar. Portanto, boa parte das razões que levam um adulto a se tornar consumista e a se endividar está na educação que recebe quando criança ou na adolescência.

MACEDO, C. **Revista Carta Fundamental**, n. 37, abr. 2012 (adaptado).

TEXTO II

Educação financeira para crianças

Ensinar para os filhos o valor das coisas é responsabilidade dos pais, mas, se lidar com dinheiro é complicado para adultos, passar esse conhecimento para crianças é uma tarefa bem mais delicada. De acordo com a especialista em educação financeira infantil Cássia D'Aquino, o momento certo de começar a ensinar a criança a lidar com as finanças é anunciado pela própria, na primeira vez em que pede aos pais para lhe comprarem alguma coisa. Isso costuma acontecer por volta dos dois anos e meio, e, nessa hora, o pequeno mostra que já percebeu o que é dinheiro e que o dinheiro "compra" as coisas que ele pode vir a querer. À medida que os pequenos vão crescendo, os filhos vão convivendo com a forma com que seus pais trabalham com o dinheiro. Para Cássia, a melhor base para uma educação financeira eficiente é aquela transmitida por meio de atitudes simples na rotina do relacionamento entre pais e filhos. Assim que a criança manifestar uma noção básica em relação a dinheiro, os pais já podem, de maneira gradual, adotar uma postura educativa.

Disponível em: http://brasil.gov.br. Acesso em: 27 fev. 2013.

Alternativa correta: A

Sob diferentes perspectivas, os textos I e II abordam o tema educação financeira. No entanto, em ambos os textos, os autores sustentam a opinião de que

a. os modelos familiares impostos na infância e na juventude são espelhos para os filhos.

b. o sucesso da educação financeira está ligado à forma como a escola trabalha o tema.

c. uma das tarefas mais difíceis do processo de educação é estabelecer limites.

d. a educação imposta pela sociedade substitui aquela recebida em casa.

e. os filhos devem poupar na infância para investirem quando adultos.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.
(Os textos citados na questão estão referenciados tal como na prova.)

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

NA ESTANTE

A relação do ser humano com o dinheiro – que, como você viu nesta unidade, pode ser tumultuada – não passa despercebida na literatura. Nesta seção, você encontrará fragmentos de dois romances que abordam essa delicada questão: **Os ratos**, do brasileiro Dyonélio Machado, e **Conversas entre amigos**, da irlandesa Sally Rooney. O primeiro aborda os dramas resultantes da falta de dinheiro, e o segundo, os dilemas dos jovens diante da pressão por inserir-se no sistema econômico. Boa leitura!

BNCC

Habilidades abordadas:
EM13LP51, EM13LP52

Dyonélio Machado

Dyonélio Machado (1895-1985) foi um escritor, jornalista e psiquiatra brasileiro. Nasceu em Quaraí, no Rio Grande do Sul.

A estreia literária de Dyonélio foi com o conto "Um homem pobre", publicado em 1927. Sua obra foi reconhecida tardiamente, tendo recebido destaque nos meios acadêmicos apenas a partir da década de 1990.



ARQUIVO/AGÊNCIA O GLOBO

Dyonélio Machado em 1980.

Contextualização

A obra de Dyonélio Machado foi produzida entre as décadas de 1930 e 1940, período de transformações políticas e sociais no Brasil, marcado pela ascensão do Estado Novo de Getúlio Vargas.

Costumeiramente associado à segunda geração modernista – cujas obras são caracterizadas por uma tomada de consciência das diferentes realidades sociais brasileiras –, Dyonélio criou uma literatura que combina o viés psicológico na construção dos personagens com uma abordagem sociológica de questões coletivas e políticas da cidade de Porto Alegre na década de 1930. O romance **Os ratos** é um exemplo significativo dessa combinação.

Publicado em 1935, **Os ratos** é a obra mais conhecida de Dyonélio Machado. O romance é dividido em 28 capítulos curtos, ao longo dos quais é narrada a perambulação de um dia que Naziazeno, um funcionário público, faz pelas ruas e espaços da cidade a fim de conseguir o dinheiro de que precisa para quitar uma dívida com o leiteiro.

Nesse drama psicológico, por meio da pressão e da tensão que Naziazeno sofre em razão de sua situação econômica precária, o romance coloca em evidência a opressão e as dificuldades enfrentadas pelos mais humildes.

O trecho que você lerá é a parte um do livro, em que, logo de início, já tomamos contato com a tônica do romance. A cena mostra tanto a humilhação que Naziazeno sofre pela cobrança do leiteiro como o seu constrangimento ao ter de falar sobre a escassez de dinheiro com a esposa.

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

Chave de leitura

Durante a leitura do trecho, note como a narração em terceira pessoa lança o leitor direto para dentro dos acontecimentos, no momento em que o leiteiro já está cobrando a dívida de Naziazeno. Além disso, observe como a narrativa expõe as questões coletivas da desigualdade e da exploração econômicas como um drama concreto da vida de um indivíduo.

Os ratos

Os bem vizinhos de Naziazeno Barbosa assistem ao "pega" com o leiteiro. Por detrás das cercas, mudos, com a mulher e um que outro filho espantado já de pé àquela hora, ouvem. Todos aqueles quintais conhecidos têm o mesmo silêncio. Noutras ocasiões, quando era apenas a "briga" com a mulher, esta, como um último desaforo de vítima, dizia-lhe: "Olha, que os vizinhos estão ouvindo". Depois, à hora da saída, eram aquelas caras curiosas às janelas, com os olhos fitos nele, enquanto ele cumprimentava.

O leiteiro diz-lhe aquelas coisas, despenca-se pela escadinha que vai do portão até à rua, toma as rédeas do burro e sai a galope, fustigando o animal, furioso, sem olhar para nada. Naziazeno ainda fica um instante ali sozinho. (A mulher havia entrado.) Um ou outro olhar de criança fuzila através das frestas das cercas. As sombras têm uma frescura que cheira a ervas úmidas. A luz é doirada e anda ainda por longe, na copa das árvores, no meio da estrada avermelhada.

Naziazeno encaminha-se então para dentro de casa. Vai até ao quarto. A mulher ouve-lhe os passos, o barulho de abrir e fechar um que outro móvel. Por fim, ele aparece no pequeno comedouro, o chapéu na mão. Senta-se à mesa, esperando. Ela lhe traz o alimento.

— Ele não aceita mais desculpas...

Naziazeno não fala. A mulher havia-se sentado defronte dele, olhando-o enquanto ele toma o café.

— Vai nos deixar ainda sem leite...

Ele engole o café, nervoso, com os dedos ossudos e cabeçudos quebrando o pão em pedaços miudinhos, sem olhar a mulher.

— É o que tu pensas. Temores... Cortar um fornecimento não é coisa fácil.

— Porque tu não viste então o jeito dele quando te declarou: "Lhe dou mais um dia!"

Naziazeno engole depressa o café que tem na boca:

— Não foi bem assim...

— "Lhe dou mais um dia", tenho certeza. "Isto é um abuso!", e saiu atirando com o portão.

— Não ouvi ele dizer "abuso"...

— Ou "desaforo"... Não sei bem...

A mulher receia também que o leiteiro lhes faça algum mal. Ele é um [...] mal-encarado e quando chega, de manhã muito cedo, ainda os encontra dormindo.

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

— Não, nesse ponto não há o que temer.

— Mas, e se nos deixa sem leite...

Ele tinha acabado o café, o ar preocupado.

— Também tu fazes um escarcéu com as menores coisas.

Levanta-se. Tem o olhar inquieto. A mulher fita-o atentamente, como quem procura alguma coisa no seu rosto. Ele tem um relance de olhos para ela:

— Olha, já seria uma vantagem não ter nada que ver com "essa gente".

— Despachar o leiteiro?!

— Tu te assustas?

A mulher baixa os olhos; mexe com a ponta do dedo qualquer coisinha na tábua da mesa.

Ele se anima:

— Quando foi da manteiga, a mesma coisa, como se fosse uma lei da polícia comer manteiga. Fica sabendo que eu quando pequeno, na minha cidadezinha, só sabia que comiam manteiga os ricos, uma manteiga de lata, amarela. O que não me admirava, porque era voz geral que eles ainda comiam coisa pior.

Um silêncio.

Mexe nos bolsos; dá a volta à peça; vai até ao cabide de parede, onde havia colocado o chapéu.

— Me dá o dinheiro – diz, num tom seco, torcendo-se para a mulher, enquanto pega o chapéu.

E voltando ao "seu ponto", depois de pôr no bolso os níqueis que a mulher lhe trouxera:

— Aqui não! É a disciplina. É a uniformidade. Nem se deixa lugar para o gosto de cada um. Pois fica sabendo que não se há de fazer aqui cegamente o que os outros querem.

A mulher não diz nada. Voltara a esfregar uma qualquer coisinha na tábua da mesa.

Ele se para bem defronte dela e a interpela:

— Me diz uma coisa: o que é que se perdeu não comendo manteiga, *isso*, que é mais um pirão de batatas do que manteiga?

Ela não responde.

— E o gelo?... pra que é que se precisava de gelo?...

Faz-se uma pausa. Ele continua:

— Gelo... manteiga... Quanta bobice inútil e dispendiosa...

— Tu queres comparar o gelo e a manteiga com o leite?

— Por que não?

— Com o leite?!

Ele desvia a cara de novo.

— Não digo com o leite – acrescenta depois – mas há muito esbanjamento.

— Aponta o esbanjamento.

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

— Olha, Adelaide (ele se coloca decisivo na frente dela), tu queres que eu te diga? Outros na nossa situação já teriam suspendido o leite mesmo.

Ela começa a choramingar:

— Pobre do meu filho...

— O nosso filho não haveria de morrer por tão pouco. Eu não morri, e muita vez só o que tinha pra tomar era água quente com açúcar.

— Mas, Naziazeno... (A mulher ergue-lhe uma cara branca, redonda, de criança grande chorosa)... tu não vês que uma criança não pode passar sem leite?...

MACHADO, Dyonélio. **Os ratos**. São Paulo: Planeta, 2004. p. 5-8.

Sally Rooney

Sally Rooney (1991-) é escritora e roteirista, reconhecida pela crítica e pelo público como um dos principais nomes da literatura da geração dos *millenials* (nascida entre 1981 e 1996). Formou-se em Letras pela Universidade de Dublin e já teve diversos textos publicados em revistas literárias. Nasceu em Castlebar, Irlanda.



AMY SUSSMAN/GETTY IMAGES

Sally Rooney em 2020.

Contextualização

A obra de Sally Rooney aborda questões contemporâneas, do início do século XXI. Publicados na década de 2010, seus romances surgem em um período de intensas transformações culturais e sociais na Irlanda, cenário das narrativas.

Na obra de Rooney, é constante a presença dos dilemas de sua geração, com enredos que frequentemente abordam a transição entre a adolescência e o mundo adulto, bem como a condição de ser uma mulher jovem. Suas personagens femininas, capazes de expor suas fraquezas, defeitos e incoerências, são tão inteligentes quanto inseguras.

Lançado em 2017, **Conversas entre amigos** é um romance que explora a complexidade das relações pessoais e o impacto da dinâmica social na vida de quatro indivíduos. A narrativa gira em torno de Frances, uma estudante de literatura na Irlanda e aspirante a escritora, e sua melhor amiga Bobbi, com quem já teve um caso amoroso. Ambas se tornam próximas do casal formado por Melissa e Nick e também se envolvem amorosamente com eles.

O romance aborda temas como o desejo, a identidade, a amizade e a desigualdade social, destacando as nuances das interações humanas e os conflitos internos dos personagens em um cenário de introspecção e autodescoberta.

O trecho que você lerá é a parte do capítulo 3 em que Frances, a narradora em primeira pessoa, está relatando uma conversa que teve com Philip, um de seus amigos, sobre o que pensava em relação a questões de emprego e segurança financeira.

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

Chave de leitura

No trecho a seguir, observe como Sally Rooney revela, por meio dos sentimentos de Frances, o peso da pressão social e das expectativas depositadas nos jovens. A personagem se sente pressionada pela necessidade de encontrar um emprego e lidar com expectativas externas, tanto de sua chefe quanto de seu colega de trabalho, mais entusiasmado com a carreira.

Conversas entre amigos

Não estava brincando com Philip quando falei que não queria um emprego. Eu não queria. Não tinha nenhum plano para minha sustentação financeira futura: nunca quis ganhar dinheiro fazendo nada. Tive diversos empregos nos verões anteriores que pagavam o salário mínimo — mandando *e-mails*, fazendo *telemarketing*, coisas assim — e eu esperava ter outros deles depois de me formar. Embora soubesse que acabaria tendo de arrumar um emprego em tempo integral, certamente nunca imaginei um futuro brilhante em que seria paga para desempenhar um papel importante na economia. Às vezes tinha a sensação de que isso era uma incapacidade de me interessar pela minha própria vida, o que me deprimia. Por outro lado, sentia que meu desinteresse pela prosperidade era ideologicamente saudável. Tinha verificado qual seria a média salarial anual se o produto mundial bruto fosse dividido uniformemente entre todos, e segundo a Wikipédia, seria de 16.100 dólares. Não via razão, política ou financeira, para um dia ganhar mais que isso.

Nossa chefe na agência literária era uma mulher chamada Sunny. Philip e eu adorávamos Sunny, mas Sunny tinha preferência por mim. Philip ficou otimista. Disse que também me preferia. Acho que no fundo Sunny sabia que eu não queria o emprego de agente literária e talvez esse tenha sido o fato que me distinguiu aos seus olhos. Philip estava muito empolgado em trabalhar para a agência e, embora não o julgasse por planejar sua vida, me achava mais exigente em relação aos meus entusiasmos.

Sunny estava interessada na minha carreira. Era uma pessoa muito franca que sempre tecia comentários revigorantes e sinceros, essa era das características de que Philip e eu mais gostávamos nela.

Que tal jornalismo? ela me perguntou.

Eu estava devolvendo uma pilha de manuscritos terminados.

Você tem interesse pelo mundo, ela disse. É bem-informada. Gosta de política.

Gosto?

Ela riu e balançou a cabeça.

Você é brilhante, ela disse. Vai ter que fazer alguma coisa.

Quem sabe eu não caso por dinheiro.

Com um gesto, mandou que eu saísse.

Vai trabalhar, ela disse.

ROONEY, Sally. **Conversas entre amigos**. Tradução: Débora Landsberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. p. 28-29.

Se julgar interessante, crie um **diário de leitura** e anote suas impressões sobre os textos lidos. Você pode pesquisar outras obras que abordam a relação das pessoas com o dinheiro e compará-las com esses textos.

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

Unidade 3

O RISO E O PENSAMENTO CRÍTICO



CHICO LIMA/CIA LIMITE 151

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

Os atores Gláucia Rodrigues, Luiz Machado e Rafael Canedo em cena do espetáculo **Auto da Compadecida**, da Cia. Limite 151, com direção de Sidnei Cruz e texto de Ariano Suassuna. Rio de Janeiro (RJ), 2015.

CHICO LIMA/CIA LIMITE 151





CHICO LIMA/CIA LIMITE 151

Os atores Gláucia Rodrigues e Rafael Canedo em cena na peça teatral **Auto da Compadecida**, produzida pela Cia. Limite 151, em 2015.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP14, EM13LP16

Ponto de partida

Observe as fotografias da abertura e leia as informações das legendas. Em seguida, converse com os colegas e o professor.

1. Que plano e ângulo foram usados na produção das fotografias? O que esses enquadramentos permitiram destacar nas cenas?

2. Observando o figurino dos personagens, o que é possível inferir sobre a cultura e a região de origem deles?

3. Um dos elementos que provocam riso em textos humorísticos é o exagero. De que modo esse elemento se faz presente na interpretação dos atores, nessas cenas?

4. O que você conhece sobre o texto a que remete essa encenação? E sobre seu autor?

5. Você já assistiu a peças, esquetes ou *stand-ups* que tenham características cômicas? Para você, o que um bom texto de humor deve ter? E o que não deve ter? Por quê?

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

Objetivos da unidade

- Ler textos que, em diferentes temporalidades, gêneros e culturas, buscam produzir efeitos humorísticos e, por meio deles, criticar comportamentos ou denunciar problemas sociais.
- Participar de um debate de opinião sobre a questão "O humor deve ter limites?".
- Identificar a ênclise, a próclise e a mesóclise e reconhecer, no emprego dessas colocações pronominais, variações ligadas à formalidade ou ao estilo da linguagem.
- Apropriar-se criativamente de um texto literário, produzindo um roteiro adaptado para ser encenado em um Festival de Esquetes Humorísticos.

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

CAPÍTULO 5

Para rir e refletir

Neste capítulo, você apreciará textos cômicos de diferentes gêneros, criados em contextos sócio-históricos também diversos. Primeiro, conhecerá dois textos teatrais que, apesar de terem sido criados em países diferentes – o primeiro em Portugal, e o segundo no Brasil – e com mais de três séculos de diferença, têm alguns temas e características em comum. Depois, apreciará poemas satíricos criados na época do Brasil colônia e, por fim, participará de um debate de opinião sobre os limites do humor.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP16, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Leitura e reflexão I: O auto através dos tempos

Característico do teatro medieval na Península Ibérica, o **auto** é uma peça breve de propósito pedagógico ou moralizante. Embora existissem autos sobre temas mundanos, nosso foco nesta seção serão os **autos religiosos** – que costumavam ser representados durante as festividades cristãs e, por meio de **alegorias**, ensinavam o público a viver de acordo com a fé católica, evitando pecados e buscando a salvação da alma.

alegorias: na literatura, formas de expressão que simbolizam um conceito abstrato (por exemplo, o Bem ou o Mal) por meio de uma entidade concreta, como uma pessoa, animal ou objeto.

Nos séculos XV e XVI, os principais autores de autos religiosos na Península Ibérica foram o espanhol Calderón de La Barca (1600-1681) e o português Gil Vicente (1465?-1536?). No Brasil, o padre espanhol José de Anchieta (1534-1597) criou autos com o objetivo de converter e doutrinar os indígenas, que eram seu principal público e, em alguns casos, participavam da encenação.

Apesar de ter perdido proeminência com o passar dos séculos, o auto aparece em algumas releituras mais próximas de nossa época, como no **Auto da Compadecida**, de Ariano Suassuna, e em **Morte e vida severina**, o auto de Natal pernambucano de João Cabral de Melo Neto que você conheceu no Capítulo 2.

Nesta seção, você lerá fragmentos do **Auto da barca do Inferno**, de Gil Vicente, e do **Auto da Compadecida**, de Ariano Suassuna. Ambos têm a característica de usar o humor para construir críticas a comportamentos considerados condenáveis. Fique atento a esse aspecto durante a leitura.

Texto 1 Fragmento do *Auto da barca do Inferno*

Na literatura portuguesa, Gil Vicente geralmente é considerado um representante do **Humanismo** – um movimento cultural que surgiu na Itália, na segunda metade do século XIV, e de lá se difundiu para outros países europeus. Considerado um momento de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, o Humanismo é tido como a base ideológica do Renascimento.

Gil Vicente compartilha com os humanistas o interesse pela língua latina e por obras teatrais da Grécia antiga. O conhecimento do idioma e dessas obras transparece em suas peças, embora não se saiba como o autor o adquiriu, isto é, se teve a oportunidade de concluir estudos regulares ou se foi um autodidata.

Leia o boxe ***Zoom*** a seguir para aprender mais sobre o Humanismo, seu contexto histórico e cultural, e de que modo as obras de Gil Vicente relacionam-se com seus ideais e princípios.

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

ZOOM Gil Vicente e o Humanismo

Os intelectuais humanistas procuravam ler no original textos da Antiguidade grega e latina, rejeitando as interpretações e versões feitas ao longo do tempo por membros da Igreja. Otimistas em relação à humanidade, queriam superar a mentalidade teocêntrica (centrada no poder divino) característica da Idade Média e propagar o **antropocentrismo** – modo de pensar que valoriza o ser humano e o considera em sua totalidade. Na perspectiva antropocêntrica, o ser humano é dotado de corpo e alma, o que torna não só possível como necessário o estudo da medicina, da anatomia, da ética e das leis naturais. São humanistas, por exemplo, os filósofos Erasmo de Roterdã (1466-1536), autor de **Elogio da loucura** (1509), e Nicolau Maquiavel (1469-1527), autor de **O Príncipe** (publicado pela primeira vez em 1532, após a morte do autor).

Também pode ser considerado humanista o espírito questionador de Gil Vicente, que satirizava a corrupção de várias classes sociais de Portugal, inclusive o clero. No **Auto da barca do Inferno**, por exemplo, o personagem Frade tem comportamento inadequado para sua posição, pois aparece em cena acompanhado de uma amante, cantando, dançando e praticando esgrima.

Apesar disso, o teatro vicentino preserva alguns valores medievais, como o conceito de **guerra justa**, segundo o qual era legítimo para os cristãos combater e matar muçulmanos, os chamados "infiéis". Esse conceito sustentou as Cruzadas, expedições militares promovidas pela Igreja Católica entre os séculos XI e XIII.

Aliás, no **Auto da barca do Inferno**, os quatro Cavaleiros da Ordem de Cristo que morreram "pelejando por Jesus" estão entre os poucos personagens enviados ao Paraíso (além deles, é absolvido apenas o Parvo, um bobo perdoado por sua inocência). Essa opção do autor por salvar os cavaleiros traz implícita a valorização da política expansionista portuguesa – que tinha a propagação da fé cristã como um de seus objetivos declarados.



ÁLVARO PIRES - ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, LISBOA

PIRES, Álvaro. **Convento da Ordem de Cristo na Vila de Tomar**. 1509. Iluminura da publicação Leitura Nova, Livro 4 da Estremadura, 1509, Lisboa, Portugal. Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Lisboa.

No **Auto da barca do Inferno**, o cenário é montado à beira de um rio, onde estão ancoradas duas barcas, uma comandada pelo Diabo, com destino ao Inferno, e outra pilotada pelo Anjo, com destino ao Paraíso. As almas vão chegando, uma a uma, e sendo julgadas: há o Fidalgo, representando a nobreza; o Sapateiro, representando os comerciantes; o Frade, representando membros da Igreja; o Procurador e o Corregedor, representando os aplicadores da Justiça; entre outros. Esses personagens são considerados **tipos** porque são tratados como generalizações, ou seja, têm características e ações estereotipadas, que caricaturam determinado ator social.

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



DUARTE BOTELHO - ACERVO DO ARTISTA

BOTELHO, Duarte. **Cena I – Anjo, diabo e companheiro**. [201-]. Acrílico sobre tela e folha de ouro, 100 × 80 cm. Acervo do artista.

Assim como outros autos, o **Auto da barca do Inferno** é um texto versificado, composto em redondilhas maiores (versos de sete sílabas), um tipo de verso característico da literatura popular.

Acompanhe a leitura da cena que abre o auto, prestando atenção aos efeitos de humor causados pelos diálogos, pelas ações dos personagens e pela própria versificação (ou seja, pelas rimas) neste trecho.

Auto da barca do Inferno

Vem o FIDALGO acompanhado de um pajem com uma cadeira. Chegando à barca do Inferno, diz:

FIDALGO — Esta barca, que sai agora,
aonde vai tão preparada?
DIABO — Vai para a ilha danada
e há de partir sem demora.
FIDALGO — Para lá vai a... senhora?
DIABO — (*corrigindo, irritado*)
Senhor!... A vosso serviço.
FIDALGO — Isso parece um cortiço.
DIABO — Porque olhais lá de fora.
FIDALGO — Porém, a que terra passais?
DIABO — Para o inferno, senhor.
FIDALGO — (*irônico*)
Hum! terra bem sem sabor!
DIABO — Quê?! Também aqui zombais?
FIDALGO — E passageiros achais
para tal embarcação?
DIABO — Pois eu vos vejo **à feição**
para ir a nosso cais.
[...]
FIDALGO — Não há aqui outro navio?
DIABO — Não, senhor, que este fretastes,
pois tão logo **expirastes**
tínheis me dado o sinal.
FIDALGO — (*confuso, sem compreender nada*)
Sinal? Qual foi o sinal?
DIABO — A boa vida que levastes!
FIDALGO — (*dirigindo-se à barca do Paraíso*)
A esta outra barca me vou.
(*gritando para o Anjo que está na barca*)
Olá! Pra onde partis?

à feição: apropriado, do jeito certo.

expirastes: morrestes; destes o último suspiro.

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

(*o Anjo não responde*)
Ó barqueiro, não me ouvis?!
Respondei-me! Olá! Hou!...
Por Deus, mal-arranjado estou...
Mas isto agora é pior...
Que bestas!... Não me entendem...
Pensam que uma gralha eu sou!

ANJO — (*aproximando-se*)
Que mandais?

FIDALGO — Que me digais,
pois parti tão sem aviso,
se a barca do paraíso
é esta em que navegais.

ANJO — É esta. Que desejais?

FIDALGO — Que me deixeis embarcar.
Sou fidalgo de **solar**
e é bom que me recolhais.

ANJO — Não se embarca tirania
nesta barca divinal.

FIDALGO — Não sei por que achais mal
que entre minha senhoria.

ANJO — Para vossa fantasia
bem pequena é esta barca.

FIDALGO — Para um senhor com minha marca
não há aqui mais cortesia?
(*arrogante*)
Venha **prancha** e tudo o mais,
levai-me desta **ribeira**!

ANJO — (*com firmeza e autoridade*)
Não vindes vós de maneira
para entrar neste navio.
(*apontando para a barca do Inferno*)
Esse outro vai mais vazio.
A cadeira entrará,
(*apontando a cauda do manto do Fidalgo*)
e o rabo caberá...
E todo o vosso senhorio.
Ireis lá mais espaçoso,
vós e... vossa senhoria,
pensando na tirania
do pobre povo queixoso.
E porque, de generoso,



DUARTE BOTELHO - ACERVO DO ARTISTA

BOTELHO, Duarte. **Cena II – O julgamento do Fidalgo**. [201-]. Acrílico sobre tela e folha de ouro, 100 × 80 cm. Acervo do artista.

solar: castelo ou terreno onde habitava um membro da nobreza e que era herdado por seus descendentes.

prancha: referência à prancha (tábua larga) pela qual os passageiros subiam a uma embarcação.

ribeira: terreno baixo às margens de um rio.

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

desprezastes os pequenos,
agora sereis tanto menos
quanto mais fostes pretensioso.

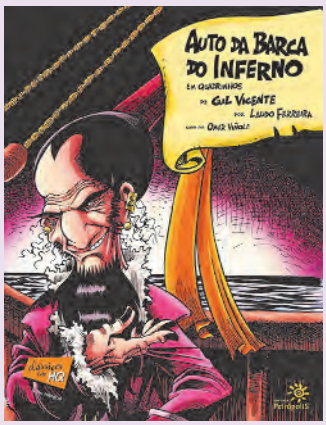
DIABO — À barca, à barca, senhores!
Oh! Que maré tão jeitosa!
Uma brisa bem gostosa
e valentes remadores!
(*cantarolando*)
Virão todos às minhas mãos,
Às minhas mãos todos virão.

FIDALGO — (*tristemente conformado*)
Ao inferno, todavia!

VICENTE, Gil. **Auto da barca do Inferno**. Atualização de Douglas Tufano. São Paulo: Moderna, 2006. p. 59-67.

#Para curtir

O quadrinista Laudo Ferreira recriou a obra de Gil Vicente e deu vida a seus personagens. O leitor é transportado para a sociedade portuguesa dos anos 1500, a bordo do humor de Gil Vicente. Essa versão do **Auto da barca do Inferno** em quadrinhos é, portanto, uma boa opção para unir estudo e entretenimento.



Capa de **Auto da barca do Inferno em quadrinhos**, de Laudo Ferreira. São Paulo: Peirópolis, 2011.

REPRODUÇÃO/PEIRÓPOLIS

Converse com a turma e o professor sobre as questões a seguir.

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

1. Que características o Fidalgo demonstra ter, por suas falas e ações? Dê dois exemplos para comprovar sua resposta.
2. Que importância tem o uso da cadeira como objeto cênico para caracterizar o Fidalgo?
3. Que argumentos o Anjo apresenta para não levar o Fidalgo em sua barca? Que julgamento moral e religioso esses argumentos transmitem?
4. Explique como a **ironia** é usada nas falas do Diabo a seguir e como ela contribui para os efeitos de humor no texto.

I – "Senhor!... A vosso serviço."

II – "Porque olhais lá de fora."

Ironia

Lembre-se: ocorre **ironia** quando um enunciado é composto de tal forma que o interlocutor é levado a compreender o oposto do que se declara. Por exemplo, se alguém entra em um cômodo muito quente e diz "Que fresquinho está aqui!", os interlocutores entendem, pelo contexto e pela entonação, que a pessoa está sendo irônica, isto é, está querendo dizer o oposto do que declara.

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

5. Aponte uma passagem do texto em que as rimas contribuem para produzir humor.

6. Embora o Fidalgo seja um nobre, ele não pertence à realeza. Leia o boxe ***Zoom* Gil Vicente** e reflita: considerando o público para o qual o autor apresentava suas peças, por que ele teria optado por escolher um membro da aristocracia, mas não da realeza, para ser enviado ao Inferno?

7. Imagine que você é um dramaturgo e pretende recriar o **Auto da barca do Inferno**, adaptando-a para nossa época. Como atualizaria especificamente o personagem Fidalgo? Que tipo criaria para representar a mentalidade e os comportamentos desse personagem nos dias de hoje? **#criatividade**

ZOOM Gil Vicente

Nascido na cidade de Guimarães, em Portugal, provavelmente em 1465, **Gil Vicente** foi testemunha da expansão marítima lusitana e das mudanças que ela trouxe para o país. Sua vida não é conhecida em detalhes, mas sabe-se que foi nomeado **ourives** de D. Leonor – irmã de D. Manuel, o Venturoso (1469-1521), rei de Portugal entre 1495 e 1521. O autor tinha, portanto, livre trânsito na Corte, e é para os membros da alta nobreza que apresentava suas peças.

Considerado o primeiro grande nome do teatro lusitano, Gil Vicente teve sua produção compilada e organizada pelos filhos após sua morte, que ocorreu em 1536, na cidade portuguesa de Évora. Do conjunto de sua obra, destacam-se o **Auto da Índia** (1509), a **Farsa de Inês Pereira** (1523) e o **Auto da barca do Inferno** (1517). Essa última peça integra a trilogia das barcas, da qual também fazem parte o **Auto da barca do Purgatório** (1518) e o **Auto da barca da Glória** (1519).



ROQUE GAMEIRO - BIBLIOTECA DA CASA DE PORTUGAL, SÃO PAULO

GAMEIRO, Alberto de Sousa Roque. Gil Vicente na Corte de D. Manuel I. Litografia colorida. *In*: FRANCO, João Soares Chagas (coord.). **Quadros da história de Portugal**. Ilustrações: Alberto de Sousa Roque Gameiro. Lisboa: Papelaria Guedes, 1917. (Pertencente à biblioteca da Casa de Portugal, em São Paulo - SP)

ourives: profissional que fabrica joias.

Texto 2 Fragmento do *Auto da Compadecida*

Em 1955, o escritor paraibano Ariano Suassuna criou um auto com temas e tipos típicos da cultura popular do sertão nordestino: **Auto da Compadecida**. Sua obra estabelece intertextualidade com o auto vicentino, mas também com a literatura oral dos "causos", repentes e cordéis.

A seguir, você e seus colegas lerão um fragmento dessa obra. Nesse trecho, um dos personagens principais, João Grilo, está em apuros. Para convencer o padre a benzer um cachorro, pertencente à mulher do padeiro, João Grilo mentiu, dizendo que o animal pertencia ao major Antônio Moraes, senhor de terras e de influência na cidade. Tendo ludibriado o padre, João está com Chicó à porta da igreja proseando, quando aparece o major, cujo filho está doente. Para não ser descoberto em sua primeira mentira, João se vale de outra.

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

Com a turma toda, escolham quem será: João Grilo, Chicó, major Antônio Moraes e padre João. Façam uma leitura bem expressiva do texto, de modo que os efeitos de humor sejam ressaltados pelos recursos da oralidade (entonação, pausas, ritmo). Além disso, considerem as informações fornecidas no boxe **Técnicas de expressão corporal**. **#comunicação**

Técnicas de expressão corporal

Nesta unidade, você será convidado não apenas a ler textos teatrais mas também a criar e encenar suas próprias dramatizações. Para se familiarizar cada vez mais com a linguagem teatral, conheça algumas técnicas corporais oferecidas por um *blog* de teatro.

Direcione sua cabeça ao público

[...] é importante que o ator, ao entrar em cena, direcione sempre sua cabeça para o público, garantindo que cada parte dele expresse as emoções do personagem. Sorria, chore, sofra, franza as sobrancelhas, pisque, mas sempre deixando seu rosto à mostra. É através dele que o público se identificará e entrará na história, assim como você.

[...]

Posição corporal

Outra técnica de expressão corporal muito importante para um ator de teatro engloba a posição corporal. Se a cena pedir tristeza, mantenha sempre a cabeça um pouco mais baixa. Agora, se o momento é de alegria, levante-a, sorria. Garanta que a posição de sua cabeça transmita a mensagem correta.

Rosto

[...]

Um bom exercício para garantir que seu rosto será capaz de transmitir o que está escrito em um papel é repetir aquilo em frente a um espelho. Finja estar triste, feliz, com raiva, com ciúmes e por aí vai.

Tronco

A expressão corporal, como sabemos, envolve todo o corpo. [...]

Por isso, uma boa técnica de expressão corporal envolve relaxar e deixar seu corpo o mais leve possível, agindo com naturalidade. Caminhe sempre em posição ereta, e não adote posições exageradas na hora de atuar.

TÉCNICAS de expressão corporal para alavancar sua carreira no teatro. **Viva Arte Viva**, [202-] Disponível em: https://vivaarteviva.macunaima.com.br/tecnicas-de-expressao-corporal-para-alavancar-sua-carreira-no-teatro/. Acesso em: 22 jul. 2024.



HISPANOLISTIC/GETTY IMAGES

Exemplo de pessoa ensaiando gestos e movimentos para atuar como o personagem de uma peça.

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

#Para curtir

Entrevista histórica com Suassuna

Prepare-se melhor para a leitura assistindo à reprodução de uma entrevista concedida, no final dos anos 1970, por Ariano Suassuna ao jornalista Araken Távora. **#conhecimento**

Em sua casa à beira do rio Capibaribe, em Recife, o autor fala, entre outros assuntos, da admiração que tinha pelo pai, um eminente político da Paraíba assassinado quando Ariano ainda era criança.

Contador de "causos", o pai era amigo do cearense Leonardo Mota (1891-1948), um dos mais importantes pesquisadores da cultura popular nordestina. Assim, convivendo desde cedo com os saberes sertanejos, Ariano pôde apropriar-se de histórias que mais tarde ganhariam nova vida em seus escritos.

RECORDAR é TV reverencia o talento de Ariano Suassuna. **TV Brasil**, 23 nov. 2018. 1 vídeo (28 min 33s). Vídeo publicado no canal da TV Brasil, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JYwkqT5LX_0. Acesso em: 15 mar. 2024.

Auto da Compadecida

[...]

CHICÓ — O major Antônio Moraes vem subindo a ladeira. Certamente vem procurar o padre.

JOÃO GRILO — Ave Maria! Que é que se faz, Chicó?

CHICÓ — Não sei, não tenho nada a ver com isso! Você, que inventou a história e que gosta de embrulhada, que resolva.

JOÃO GRILO — Cale a boca, besta! Não diga uma palavra, deixe tudo por minha conta. (*Vendo Antônio Moraes no limiar, esquerda.*) Ora viva, seu major Antônio Moraes, como vai Vossa Senhoria? Veio procurar o padre? (*Antônio Moraes, silencioso e terrível, encaminha-se para a igreja mas João toma-lhe a frente.*) Se Vossa Senhoria quer, eu vou chamá-lo. (*Antônio Moraes afasta João do caminho com a bengala, encaminhando-se de novo para a igreja. João, aflito, dá a volta, tomando-lhe a frente e fala, como último recurso.*) É que eu queria avisar, pra Vossa Senhoria não ficar espantado: o padre está meio doido.

ANTÔNIO MORAES (*parando*) — Está doido? O padre?

JOÃO GRILO (*animando-se*) — Sim, o padre! Está dum jeito que não respeita mais ninguém e com mania de benzer tudo. Vim dar um recado a ele, mandado por meu patrão, e ele me recebeu muito mal, apesar de meu patrão ser quem é.

ANTÔNIO MORAES — E quem é seu patrão?

JOÃO GRILO — O padeiro! Pois ele chamou o patrão de cachorro e disse que apesar disso ia benzê-lo.

ANTÔNIO MORAES — Que loucura é essa?

JOÃO GRILO — Não sei, é a mania dele, agora. Benze tudo e chama a gente de cachorro.

[...]

ANTÔNIO MORAES (*voltando*) — Ah, padre, estava aí? Procurei-o por toda parte.

PADRE (*da igreja*) — Ora quanta honra! Uma pessoa como Antônio Moraes na igreja! Há quanto tempo esses pés não cruzam os umbrais da casa de Deus!

ANTÔNIO MORAES — Seria melhor dizer logo que faz muito tempo que não venho à missa!

PADRE — Qual o quê, eu sei de suas ocupações, de sua saúde...

ANTÔNIO MORAES — Ocupações? O senhor sabe muito bem que não trabalho e que minha saúde é perfeita.

PADRE (*amarelo*) — Ah, é?

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

foreiro: pessoa que adquire, mediante pagamento, o direito de uso de uma terra da qual não é a proprietária.

ANTÔNIO MORAES — Os donos de terras é que perderam hoje em dia o senso de sua autoridade. Veem-se senhores trabalhando em suas terras como qualquer **foreiro**. Mas comigo as coisas são como antigamente, a velha ociosidade senhorial!

PADRE — É o que eu vivo dizendo, do jeito que as coisas vão, é o fim do mundo. Mas que coisa o trouxe aqui? Já sei, não diga, o bichinho está doente, não é?

ANTÔNIO MORAES — É, já sabia?

PADRE — Já, aqui tudo se espalha num instante! Já está fedendo?

ANTÔNIO MORAES — Fedendo? Quem?

PADRE — O bichinho!

ANTÔNIO MORAES — Não. Que é que o senhor quer dizer?

PADRE — Nada, desculpe, é um modo de falar!

ANTÔNIO MORAES — Pois o senhor anda com uns modos de falar muito esquisitos!

PADRE — Peço que desculpe um pobre padre sem muita instrução. Qual é a doença? Rabugem?

ANTÔNIO MORAES — Rabugem?

PADRE — Sim, já vi um morrer disso em poucos dias. Começou pelo rabo e espalhou-se pelo resto do corpo.

ANTÔNIO MORAES — Pelo rabo?

PADRE — Desculpe, desculpe, eu devia ter dito "pela cauda". Deve-se respeito aos enfermos, mesmo que sejam os de mais baixa qualidade.

ANTÔNIO MORAES — Baixa qualidade? Padre João, veja com quem está falando. A igreja é uma coisa respeitável, como garantia da sociedade, mas tudo tem um limite!

PADRE — Mas o que foi que eu disse?

ANTÔNIO MORAES — Baixa qualidade! Meu nome todo é Antônio Noronha de Britto Moraes e esse Noronha de Britto veio do Conde dos Arcos, ouviu? Gente que veio nas caravelas, ouviu?

PADRE — Ah, bem, e na certa os antepassados do bichinho também vieram nas galeras, não é isso?

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

ANTÔNIO MORAES — Claro! Se meus antepassados vieram, é claro que os dele vieram também. Que é que o senhor quer insinuar? Quer dizer por acaso que a mãe dele procedeu mal?

PADRE — Mas, uma cachorra!

ANTÔNIO MORAES — O quê?

PADRE — Uma cachorra!

ANTÔNIO MORAES — Repita!

PADRE — Não vejo nada de mal em repetir, não é uma cachorra mesmo?

ANTÔNIO MORAES — Padre, não o mato agora mesmo porque o senhor é um padre e está louco, mas vou me queixar ao bispo. (*a João*) Você tinha razão. Apareça nos Angicos, que não se arrependerá. (*Sai.*)

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Coleção Folha Grandes Escritores Brasileiros, v. 18. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008. p. 27-33.

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

#Para curtir

Outra obra de Suassuna

Em **O santo e a porca**, Ariano Suassuna recria um personagem típico da comédia de Molière (1622-1673): o avarento Eurico. Assim como João Grilo, a personagem Caroba vale-se de situações engraçadas para enfrentar a mesquinhez do patrão e as más condições de trabalho.



REPRODUÇÃO/NOVA FRONTEIRA

Capa da obra **O santo e a porca**, de Ariano Suassuna. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

Reúna-se com dois ou três colegas. Com base nas questões a seguir, analisem as estratégias usadas para criar os efeitos de humor em **Auto da Compadecida**.

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

1. Como o personagem major Antônio Moraes pode ser relacionado ao Fidalgo de **Auto da barca do Inferno**? Que passagens do texto permitem fazer essa relação?
2. Os personagens Antônio Moraes e padre João conversam no mesmo contexto de informações? Como isso contribui para os efeitos de humor do texto?
3. Com base nas ações de João Grilo nesse fragmento, que características morais ou psicológicas você atribui a esse personagem?
4. Considerando os lugares sociais representados pelo padre, por Antônio Moraes e por João Grilo, como as traquinagens deste último podem ser consideradas humor de contestação?

ZOOM Ariano Suassuna

Ariano Suassuna nasceu em 1927, na capital paraibana, mas ainda criança mudou-se para a pequena Taperoá, no sertão. Lá viveu até a adolescência, quando seguiu para Recife, Pernambuco. Estudou Direito e chegou a atuar como advogado, mas, em 1956, abraçou a carreira de professor universitário e continuou lecionando por quase quarenta anos.

Suas primeiras peças foram montadas no final da década de 1940, e a consagração nacional veio com **Auto da Compadecida**, em 1955. Publicou, ainda, várias outras obras, destacando-se a peça **O santo e a porca** (1957) e o **Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta** (1971).



WILLIAM VOLCOV/BRAZIL PHOTO PRESS/FOLHAPRESS

Ariano Suassuna em Recife (PE), 2014.

Em 1970, idealizou o Movimento Armorial, que tinha como objetivo a produção de uma arte erudita genuinamente brasileira, tomando como base nossas manifestações artístico-culturais populares, sobretudo as do sertão nordestino. Faleceu em 2014, na capital pernambucana.

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: Dramaturgos em cena

Em cena

O **Auto da Compadecida**, do escritor paraibano Ariano Suassuna, já teve diversas montagens para o teatro. Uma delas é a do diretor mineiro Gabriel Villela com o Grupo Maria Cutia, de Belo Horizonte (MG).

Na imagem dessa montagem, vemos os personagens João Grilo e Chicó. Observe o cenário e o figurino usado pelos atores. Eles são bem diferentes da versão que você viu na abertura deste capítulo.



THAIS ANDRESSA/GRUPO MARIA CUTIA

Hugo da Silva (Chicó) e Leonardo Rocha (João Grilo), do Grupo Maria Cutia (MG), durante encenação da peça **Auto da Compadecida**, em Belo Horizonte (MG), 2023.

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

Aprendendo com autonomia: Pesquisa em acervo digital e reconto de narrativas

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP16, EM13LP50

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Antes de lerem o fragmento do **Auto da Compadecida**, vocês foram informados de que, nessa obra, Ariano Suassuna manteve um diálogo intertextual não só com o **Auto da barca do Inferno**, mas também com a literatura oral dos repentes e cordéis. O exemplo mais claro disso é o próprio personagem João Grilo, cujas origens remontam à tradição oral de Portugal.

Trazido ao Brasil pelas trocas culturais decorrentes da colonização, o personagem foi apropriado criativamente em contos, "causos" e cordéis. Na **literatura de cordel**, foi registrado no folheto **Proezas de João Grilo**, do pernambucano João Ferreira de Lima (1902-1972), publicado pela primeira vez no final da década de 1920 (com o nome de **As palhaçadas de João Grilo**) e ampliado por outros autores nos anos 1940.

literatura de cordel: forma de literatura popular situada entre a oralidade e a escrita; consiste em narrativas versificadas que são declamadas por cantadores em feiras populares e, também, transcritas em livretos impressos artesanalmente, os chamados **folhetos**, vendidos nos mesmos locais.

reconto: reconstrução oral de um texto; apoiando-se na memória, o autor do reconto busca reproduzir o texto original preservando ao máximo seu enredo, enquanto explora recursos da fala e da linguagem corporal para marcar sua expressividade.

#Para curtir

Acervo digital de cordéis

A Fundação Casa de Rui Barbosa dispõe de um rico acervo com centenas de folhetos de cordel digitalizados, disponíveis para consulta. Vocês podem acessar o *link* da Fundação em: http://antigo.casaruibarbosa.gov.br/cordel/ (acesso em: 7 nov. 2024).



ACERVO DA FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA/GOVERNO FEDERAL

Reprodução da tela da página inicial do Projeto Literatura Popular em Versos, da Fundação Casa de Rui Barbosa.

Nesta seção, você e seus colegas vão utilizar um acervo digital para investigar as origens do personagem João Grilo. Depois, vão fazer o **reconto** de alguns "causos" que têm esse personagem como protagonista. Será uma boa oportunidade para praticar a produção de um texto artístico-literário oral, explorando recursos da fala e da linguagem corporal.

A turma será organizada em quatro grupos. Siga os passos a seguir com seus colegas de grupo.

1. Pesquisem o folheto **Proezas de João Grilo**. Na internet há diversas páginas e *sites* em que vocês podem encontrar contos e "causos" do personagem.

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

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

2. Em **Proezas de João Grilo**, há primeiro uma apresentação do personagem; em seguida, narram-se episódios encadeados vividos por ele. Façam uma leitura rápida dos episódios para identificar onde cada um começa e termina. Então, escolham um deles e preparem-se para fazer o reconto do texto para os demais colegas. Para que a turma possa apreciar o maior número possível de histórias, combinem sua escolha com os outros grupos, de modo que não haja episódios repetidos.

3. Definam quais integrantes do grupo farão o reconto. Esses estudantes devem ler o episódio várias vezes para compreendê-lo bem e memorizar seus pontos-chave. Então, devem pensar em estratégias para compor o texto oral de modo que a narrativa fique instigante e atraente ao público. Acompanhem um exemplo:

Composição do texto oral

Trecho do cordel	Sugestão para composição do texto oral
João Grilo perdeu o pai com sete anos de idade, morava perto de um rio ia pescar toda tarde um dia fez uma cena que admirou a cidade. O rio estava de nado, vinha um vaqueiro de fora, perguntou: "dará passagem?" João Grilo disse: "inda agora, o gadinho de meu pai passou com o lombo de fora". LIMA, João Ferreira de. **Proezas de João Grilo**. Editor proprietário João Martins de Athayde, . [19--]. p. 2. Disponível em: https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordelfcrb&pagfis=35919. Acesso em: 8 set. 2024.	João Grilo tinha apenas sete anos quando perdeu o pai. Ele morava perto de um rio e toda tarde ia pescar. Um belo dia, aconteceu uma coisa incrível, e João Grilo ficou famoso em toda cidade. Naquele dia o rio estava bem fundo, o suficiente pra nadar. Então, do nada, apareceu um vaqueiro – que não era da região – e ele perguntou pro João Grilo: "Esse rio dá passagem? Você acha que consigo passar com meus bois pela água?" E o menino respondeu: "Olha, inda agora o gadinho de meu pai passou com o lombo de fora".

Aproveitem os recursos da fala para deixar o reconto instigante e expressivo. No primeiro parágrafo, por exemplo, o contador poderia enfatizar a palavra *incrível*: "Um belo dia, aconteceu uma coisa IN-CRÍ-VEL..."

O reconto não precisa ser versificado; portanto, vocês têm maior liberdade para compor as frases, deixando-as claras e naturais.

Nas falas, busquem preservar a variedade linguística original. Isso deixará o reconto mais atraente, com "cor" local.

Fonte: elaborada pela autora para fins didáticos.

4. Os contadores também devem reler o boxe **Técnicas de expressão corporal**, na página 142, e usar as orientações em sua preparação. É importante, por fim, ensaiar algumas vezes.

5. No dia combinado com o professor e os outros grupos, recontem as histórias.

Questões para discussão após o reconto

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

Quando toda a turma tiver apreciado o reconto das histórias, discuta com seus colegas de grupo:

1. Quais características de João Grilo provenientes da literatura de tradição oral também estão presentes no personagem recriado por Ariano Suassuna?

2. O trecho a seguir foi extraído de uma tese de doutorado a respeito de João Grilo. Nesse fragmento, o autor compara dois tipos de heróis que podemos encontrar em textos literários: os **heróis clássicos** e os **heróis baixos**, também chamados de **anti-heróis**. Leia o fragmento e responda às perguntas.

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

Os heróis clássicos

Nascidos no seio de uma comunidade abastada, os heróis clássicos representam a nobreza de onde nasceram. [...] Sua construção remete à figura ideal do ser humano e, por isso mesmo, sua vida serve enquanto exemplo de manutenção de dado padrão social hierárquico. [...]

Os heróis baixos

Coexistindo em espaços não formais, invariavelmente não pertencentes à nobreza, embora passeiem por eles em certos momentos, os heróis baixos são assim classificados por não fazerem parte da alta sociedade [...].

Os heróis baixos habitam o humor. Seu discurso, carregado de ironia, é propagado através da comédia, diluído pelo riso, encontrado nos chistes e gracejos que saem de sua boca. [...]

[...]

O herói baixo não se preocupa com a eternidade [...]. Não almeja a glórias humanas e seu nome registrado na História, mas quer viver a vida que tem vencendo os **percalços** diários. Geralmente, é nomeado de anti-herói por estar fora de uma ordem estabelecida, embora queira integrar-se quase sempre a ela. Negando-lhe o direito de uma vida abastada, é apresentado ao leitor/espectador como um ser deslocado, um intruso que desmascara as desigualdades e que aponta os erros da camada alta da sociedade. Por isso, é-lhe atribuído o prefixo *anti-*, como aquele que não é dado a heroísmos, ou seria mais pertinente afirmar, aquele que não executa feitos memoráveis aos olhos de quem registra suas histórias [...].

percalços: dificuldades, obstáculos.

NETO, João Evangelista do Nascimento. **Perambulanças de João Grilo**: do pícaro lusitano ao malandro brasileiro, as peripécias do (anti-)herói popular. 2014. Tese (Doutorado em Letras) Doutorado interinstitucional (Dinter) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras; Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Porto Alegre, 2014. p. 30, 36-38. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6905/4/462119%20v1.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

KENWIEDEMANN/GETTY IMAGES



Detalhe da estátua **Hércules e o Centauro**, em Florença, Itália. Hércules, personagem da mitologia grega, é um exemplo de herói clássico.

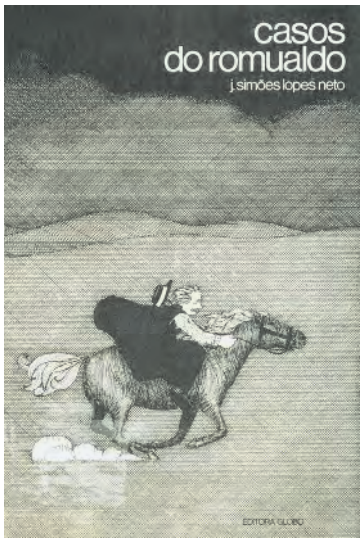
a. Considerando as informações da tese, explique por que, em sua opinião, um anti-herói como João Grilo muitas vezes alcança grande popularidade, eternizando-se ao longo dos anos.

b. Você, particularmente, simpatizou com João Grilo nas narrativas que conheceu nesta seção e na peça de Ariano Suassuna? Por quê? **#autoconhecimento**

c. Você conhece outros anti-heróis na literatura, no cinema ou em outras produções artístico-culturais? Em caso positivo, quais?

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

DIÁLOGOS *Casos do Romualdo*: um anti-herói gaúcho



REPRODUÇÃO/GLOBO

Capa de **Casos do Romualdo**, de Simões Lopes Neto. Porto Alegre: Globo, 1976.

No Capítulo 1, falamos sobre **prosa regionalista** e citamos algumas obras representativas dessa vertente da literatura brasileira, que se inicia no Romantismo e ganha destaque no Modernismo, especialmente na Geração de 30 e na de 45.

Natural de Pelotas (RS) e com uma produção cronologicamente situada entre esses dois movimentos artístico-literários, o empresário, dramaturgo e escritor João Simões Lopes Neto (1865-1916) criou contos com forte influência da cultura popular gaúcha, os quais foram reunidos nas coletâneas **Contos gauchescos** (1912) e **Lendas do Sul** (1913).

Em um primeiro momento, a obra de Simões Lopes Neto não teve grande alcance fora do Rio Grande do Sul. Mas, no final da década de 1940, com o crescente interesse pela prosa regionalista, uma grande editora decidiu resgatar e publicar novamente os contos, que a partir de então alcançaram reconhecimento nacional.

Em 1952, nessa fase de redescoberta da obra de Simões Lopes Neto, foram reunidos em livro os **Casos do Romualdo**, publicados originalmente em folhetim na década de 1910. São 21 "causos" narrados em primeira pessoa por Romualdo, que, assim como João Grilo, pode ser considerado um **anti-herói** – um personagem que não tem as características esperadas de um herói, como nobreza ou valentia, mas que acaba conquistando a simpatia do público, seja por encarnar a esperteza dos mais fracos para driblar os poderosos, seja por simplesmente representar as fraquezas humanas.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Acompanhe a leitura do fragmento inicial de um dos "causos" e preste atenção na produção do humor e nas relações com a tradição oral.

Quinta de São Romualdo

Compre chácara quem quiser; eu, por mim, estou farto, e jurei nunca mais!...

Cansado de viagens e de caçadas, e desejando repousar, comprei uma bonita quinta, com muito arvoredo frutífero, boas águas, casa cômoda. Uma pechincha!

Pra não estar **debalde**, resolvi fazer uma plantação de abóboras, para vender as **pevides**, que, informaram-me, é remédio infalível para a solitária.

Cada abóbora produz mais de cento e cinquenta pevides; e bastam três destas para expelir uma solitária; cada uma destas a cinco mil-réis, eram duzentos e cinquenta mil-réis que eu apurava, só em solitárias, afora a massa das abóboras... de que eu faria goiabada.

Era ou não era negócio?...

Ora bem:

Comprei – não me lembro bem – se sete ou quinze sacos de semente, da melhor; virei as terras, encanteirei-as e semeei as minhas solitárias, digo, as minhas abóboras, numa lua nova, para **grelarem** com força.

Pois, passado um mês... a lavoura era pura barba-de-bode!... Dura, empenachada, parecia uma plantação de vassouras de piaçava, verdes!....

debalde: à toa.
pevides: sementes.
grelarem: do verbo *grelar*, que significa brotar.

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

Briguei, e forte, com o vendedor das sementes, que desculpou-se dizendo ter havido troca de volumes [...].

Não achei graça nenhuma à esfarrapada explicação; o que era certo é que estava com a minha lavoura perdida, inçada daquela praga.

Ensinaram-me então que para destruir barba-de-bode, para nunca mais nascer, o único remédio era... a preá.

Comecei pois a comprar preás a torto e a direito; mandei peães a todos os rumos, escrevi a amigos e conhecidos, encomendando preás.

Foi então uma chuva dos tais bichinhos, recebia-os em sacos, em gongás, em caixões, e até tocados por diante, como tropa.

Contava, pagava e soltava, logo, na lavoura.

Realmente, uma maravilha!

Ao cabo de duas semanas não havia mais um fio de barba-de-bode.

E, eu, satisfeitíssimo!

Mas logo em seguida, as preás, acossadas pela fome, deram na roça do milho e do feijão; foram-me as hortaliças, aos alegretes do jardim; treparam às laranjeiras, tudo devoraram – menos marmelos.

Uma devastação!

Refleti um momento; e para extinguir as preás, resolvi meter gatos.

LOPES NETO, Simões. Quinta de São Romualdo. **Casos do Romualdo**. [*S. l.*], [20--]. Disponível em: https://pelotas.ufpel.edu.br/quintadesaoromualdo.html. Acesso em: 15 mar. 2024.

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

1. "Quinta de São Romualdo" segue os moldes de um **conto acumulativo**, estrutura narrativa da literatura oral em que o desenvolvimento do texto se dá pela repetição de eventos ou dos elementos que disparam esses eventos.

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

a. Que elemento é repetido em "Quinta de São Romualdo"?

b. Considerando sua resposta anterior, como você acha que a história vai continuar? Por quê?

2. Leia um trecho de um **artigo acadêmico** sobre **Casos do Romualdo**.

> A Romualdo não cabe o protótipo de grandeza e valentia, tão fundamentais ao mito do gaúcho-herói. [...] É como se o narrador-personagem quisesse honrar um passado épico, idealizando o gaúcho, mas as suas mentiras desmascaram-se sozinhas pelo seu teor absurdo.
>
> COLOMBINI, Arendt. A comicidade em Casos do Romualdo, de João Simões Lopes Neto. **Eixo Roda**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 100-117, 2022.

Com base nas ideias do artigo, explique como o "anti-heroísmo" do personagem aparece no trecho lido.

3. Você achou o texto engraçado? Por quê? Destaque alguma passagem que tenha lhe chamado a atenção.

artigo acadêmico: também chamado de **artigo científico**, é um gênero discursivo que tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa. Geralmente são veiculados em publicações especializadas, os chamados *periódicos científicos*.

BNCC

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

Leitura e reflexão II: Sátira e humor no Brasil colônia

Acione seus conhecimentos de História e tente imaginar como era o Brasil no século XVII. A riqueza da colônia era o açúcar produzido em engenhos tocados por mão de obra escravizada, instalados principalmente na Bahia e em Pernambuco. A capital do país era Salvador, onde atuava o governador-geral, um administrador escolhido pela Coroa portuguesa.

Como não é de surpreender, as manifestações literárias eram escassas, partindo de portugueses que aqui viviam ou de filhos das elites que tinham a oportunidade de estudar no exterior. De qualquer modo, a circulação de livros ou outras publicações era muito restrita, pois não havia tipografias no país e qualquer obra tinha de ser impressa na Europa.

Nesse cenário, destacou-se o baiano Gregório de Matos e Guerra (1636?-1696?), que produziu poesia lírica, satírica e erótica. Atualmente, sua produção é identificada com o estilo artístico-literário denominado **Barroco** (saiba mais no boxe ***Zoom* O Barroco na Europa e no Brasil**).

Ainda faltam estudos definitivos sobre quais textos seriam da autoria de Gregório de Matos, uma vez que não há registros escritos de sua produção, a qual circulava oralmente. Assim, a crítica especializada trata da obra atribuída a ele como um estilo, sendo possível que alguns textos tenham sido feitos por outros poetas.

JOHN OGILBY - COLEÇÃO PARTICULAR



Gravura de John Ogilby representando o porto de Salvador em torno de 1625 – John Ogilby. Urbs Salvador. Intensidade do Porto. ca. 1625. Gravura em cobre colorida, 30 × 36 cm. Coleção particular.

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

ZOOM O Barroco na Europa e no Brasil

Nesta obra, você já aprendeu sobre o Renascimento, um movimento de renovação das artes e da ciência ocorrido entre os séculos XIV e XVI, e sobre o Classicismo, a vertente literária renascentista. Esses estilos da arte e da literatura valorizavam a harmonia, a simetria, o equilíbrio. Ainda no final do século XVI, floresceu na Europa um estilo artístico que, de modo geral, se afastava desses valores – era o **Barroco**, que continuaria em voga até o século XVIII e teria repercussões nas mais diversas artes.

Podemos ligar ao estilo barroco, por exemplo, o espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616), na literatura; o inglês William Shakespeare (1564-1616), no teatro; o italiano Caravaggio (1571-1610), na pintura; o também italiano Gian Lorenzo Bernini (1598-1680), na escultura; e o alemão Johann Sebastian Bach (1685-1750), na música. Além disso, os princípios do Barroco refletiram-se em um estilo arquitetônico bastante característico, que se manifestou principalmente em igrejas e palácios. Observe, por exemplo, a fotografia do interior de uma igreja polonesa de estilo barroco – note os elementos decorativos exuberantes, com forte presença do dourado.



EWG3D/GETTY IMAGES

Interior barroco da Basílica da Assunção da Virgem Maria, na Polônia.

Certas mudanças na sociedade europeia influenciaram a emergência do Barroco, entre elas a **Contrarreforma** – a reação da Igreja Católica para barrar o avanço do Protestantismo. Entre as iniciativas da cúpula católica para retomar seu poder, estavam a instauração de uma lista de livros proibidos; a reativação do Tribunal do Santo Ofício, responsável pela Inquisição; e a fundação da Companhia de Jesus, cujos integrantes (os jesuítas) se dedicariam à implantação de escolas e à catequização dos povos originários na América e no Oriente.

Na arte, os esforços da Contrarreforma traduzem-se em um estilo extravagante, dramático, que emana uma paixão intensa – a mesma paixão que a Igreja queria reavivar em seus fiéis.

O Barroco também é marcado pela dualidade, pela ênfase nos contrastes e, ao mesmo tempo, pela tentativa de fundir os extremos, o que reflete a coexistência dos valores antropocêntricos, racionais, característicos do Renascimento, com os valores mais passionais, instintivos, que a Contrarreforma estimulava.

Na literatura, um bom exemplo dessa dualidade é o emprego de **antíteses** (que aproximam palavras com sentido oposto); e, na pintura, a técnica do ***chiaroscuro*** (que cria nas imagens contrastes de luz e sombra), como se vê na tela **A ceia em Emaús**, de Caravaggio.



MICHELANGELO MERISI DA CARAVAGGIO - GALERIA NACIONAL, LONDRES

CARAVAGGIO, Michelangelo Merisi da. **A ceia em Emaús**. 1606. Óleo sobre tela, 141 × 196 cm. Galeria Nacional, Londres, Inglaterra.

No Brasil, algumas influências do Barroco podem ser notadas na produção literária do padre português Antônio Vieira (1608-1697), que produziu sermões célebres, com grande força retórica, e do poeta Gregório de Matos, que você lerá nesta seção. Foi, contudo, no século XVIII, quando a exploração do ouro em Minas Gerais enriqueceu essa região, que o estilo barroco floresceu na arquitetura das igrejas e na escultura de mestres como Antônio Francisco Lisboa (1730?-1814), o Aleijadinho.



RYOSHI/SHUTTERSTOCK

LISBOA, Antônio Francisco. **A última ceia**. 1795. Escultura. Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, Congonhas (MG).

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

Caso tenha trabalhado o segundo volume desta obra com a turma, recorde aos estudantes a análise de um dos sermões do padre Antônio Vieira que eles realizaram no Capítulo 3.

empenhado: penhorado; estado da pessoa que teve de entregar seus bens, em troca de dinheiro, a uma casa de penhores (estabelecimento que concede empréstimos mediante bens dados em garantia).

abundante: rico, opulento.

trocou: no poema, tem tanto o sentido de "comerciou" quanto o de "modificou, transformou".

máquina mercante: navios que realizam comércio; em sentido figurado, o próprio sistema mercantilista.

barra: entrada de um porto ou de uma baía.

abelhuda: curiosa, intrometida.

sagaz: esperto, astuto.

Brichote: termo pejorativo para estrangeiro, especialmente o britânico.

sisuda: que tem siso (juízo); prudente, sensata.

capote: casaco.

Texto 1 Soneto de Gregório de Matos (I)

À cidade da Bahia

Triste Bahia! ó quão dessemelhante
Estás e estou do nosso antigo estado!
Pobre te vejo a ti, tu a mi **empenhado**,
Rica te vi eu já, tu a mi **abundante**.

A ti **trocou**-te a **máquina mercante**,
Que em tua larga **barra** tem entrado,
A mim foi-me trocando, e tem trocado,
Tanto negócio e tanto negociante.

Deste em dar tanto açúcar excelente
Pelas drogas inúteis, que **abelhuda**
Simples aceitas do **sagaz Brichote**.

Oh se quisera Deus, que de repente
Um dia amanheceras tão **sisuda**
Que fora de algodão o teu **capote**!

MATOS, Gregório de. À cidade da Bahia. *In*: **Poemas escolhidos de Gregório de Matos**. Seleção e organização de José Miguel Wisnik. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 44.

As informações biográficas de Gregório de Matos são escassas e às vezes contraditórias. Baseamo-nos aqui em: WISNIK, José Miguel. Prefácio. *In*: MATOS, Gregório de. **Poemas escolhidos**. Seleção e organização de José Miguel Wisnik. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 17-19.

ZOOM Gregório de Matos e Guerra

Filho de um fidalgo português que se tornara senhor de engenho no Recôncavo baiano, **Gregório de Matos e Guerra** nasceu na então capital do Brasil, Salvador, na Bahia, provavelmente em 1636. Estudou Direito em Coimbra e trabalhou como juiz em Lisboa, onde conheceu a fundo a obra camoniana e a literatura da época, mais tarde abrigada sob o rótulo do Barroco. Já nessa época começou a produzir sátiras, populares na Corte portuguesa.

Voltou ao Brasil em 1681 a convite do arcebispo da Bahia, assumindo os cargos de vigário-geral e tesoureiro-mor. Contudo, indisciplinado e irreverente, foi desligado de suas funções tempos depois e passou a viver do dote de sua segunda esposa. A certa altura, teria passado a viver como cantador itinerante, declamando poesia satírica e erótica aos populares. Com sua língua ferina, Gregório acabou atraindo desafetos; para protegê-lo, o governador-geral João de Lencastre, que era seu amigo, deportou-o para Angola. Retornou ao Brasil em 1696, passando a viver no Recife, onde faleceu provavelmente no mesmo ano.



Gregório de Matos, em litografia feita no século XIX.

FOTO: FINE ART IMAGES/HERITAGE IMAGES/ GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

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

Depois de acompanhar a leitura de um soneto atribuído a Gregório de Matos, discuta as questões propostas com o professor e os colegas.

1. Na primeira estrofe, o eu lírico estabelece uma comparação entre ele e a cidade da Bahia.

a. No que os dois se equiparam ou se identificam?

b. No boxe ***Zoom* O Barroco na Europa e no Brasil**, afirmamos que uma das formas pelas quais a dualidade característica do Barroco se manifesta na literatura é a **antítese**. Como essa figura de linguagem se faz presente nessa primeira estrofe?

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

2. Na segunda estrofe, a que razão o eu lírico atribui as mudanças que ele e a cidade da Bahia sofreram?

3. Na terceira estrofe, o eu lírico detalha esse fator que provocou as mudanças.

a. Que adjetivos o eu lírico usa para qualificar os itens negociados entre a Bahia e os estrangeiros?

b. E que adjetivos o eu lírico usa para qualificar a cidade da Bahia em si e os estrangeiros, especificamente os ingleses?

c. Que avaliação sobre a relação comercial entre a Bahia e os estrangeiros fica evidente nas antíteses identificadas nos itens **a** e **b**?

4. Leia o que Alfredo Bosi (1936-2021), um importante crítico literário brasileiro, comentou sobre os desejos expressos pelo eu lírico na última estrofe desse soneto:

> Que passe [a cidade da Bahia] de abelhuda a sisuda, de **fátua** a recolhida, de **pródiga** a **austera**. A conversão terá seu **penhor** no trajo, signo visível de modéstia ou de vaidade nas mulheres. Que a Bahia deixe de envergar sedas e veludos e se contente com o simples capote de algodão, esse pano barato que [...] só os mais pobres vestem.
>
> BOSI, Alfredo. Do antigo estado à máquina mercante. *In*: **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 97-98.

fátua: vaidosa, presunçosa.

pródiga: que gasta mais do que o necessário.

austera: de aspecto sóbrio, sem ornamentos.

penhor: garantia, compromisso.

Considerando essas informações, explique o que simboliza o "capote de algodão" que o eu lírico deseja que a cidade da Bahia passe a vestir.

5. A **personificação**, isto é, a atribuição de características humanas a seres inanimados ou a animais, está presente em todo o soneto.

a. Dê exemplos dessa personificação.

b. Explique por que essa figura de linguagem é importante para o eu lírico construir sua argumentação sobre a cidade da Bahia.

6. Esse soneto faz parte da produção satírica de Gregório de Matos. Leia uma definição de **sátira**.

> **sátira**
>
> [...]
>
> 2 Composição poética que censura ou ridiculariza de maneira incisiva os defeitos e os vícios.
>
> SÁTIRA. *In*: **Michaelis**: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/s%C3%A1tira/. Acesso em: 22 jul. 2024.

Você concorda que esse soneto seja uma sátira? Por quê?

7. Como foi a experiência de ler um poema criado séculos atrás? Que impressões a leitura provocou em você? Foi possível apreciar os versos, admirar a engenhosidade com que o eu lírico constrói suas críticas? Explique sua resposta. **#fruiçãoestética**

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

#Para curtir

"Triste Bahia" musicada

O soneto de Gregório de Matos foi musicado pelo cantor e compositor Caetano Veloso (1942-) em uma canção intitulada "Triste Bahia" (nome pelo qual o poema também é conhecido). A faixa apareceu pela primeira vez no álbum **Transa** (1972), considerado um dos mais importantes na carreira de Caetano.

Na letra, que tem o soneto de Gregório de Matos como base, foram acrescentadas várias referências às culturas baiana e afro-brasileira. Um dos homenageados é o capoeirista baiano Vicente Ferreira Pastinha (1889-1981), o **Mestre Pastinha**, célebre difusor da Capoeira Angola (uma das modalidades de capoeira mais conhecidas, junto da Capoeira Regional) no país. Na dimensão musical da canção, destacam-se o berimbau e os atabaques, instrumentos que geralmente acompanham a prática da capoeira.

Procure a canção "Triste Bahia" em seu *streaming* de áudio favorito e aprecie o diálogo que ela estabelece com o soneto atribuído a Gregório de Matos. **#repertóriocultural**



CARLOS ELIAS JUNIOR/FOTOARENA

Caetano Veloso durante a apresentação de um de seus *shows* em 2023.



© FUNDAÇÃO PIERRE VERGER/FOTOARENA

Mestre Pastinha na década de 1950.

O artigo acadêmico aqui transcrito foi escrito por uma pesquisadora portuguesa. Chame a atenção dos estudantes para algumas grafias diferentes das adotadas no português brasileiro (*António*, *desafecto* etc.).

Texto 2 Soneto de Gregório de Matos (II)

O segundo soneto satírico de Gregório de Matos que você lerá tem como alvo o português Antônio de Sousa Meneses. Também conhecido como "Braço de Prata", Meneses foi governador-geral do Brasil (e consequentemente da capitania da Bahia) durante um período curto e atribulado. Leia o trecho de um artigo acadêmico que dá mais detalhes sobre esse personagem histórico.

> António de Souza Menezes, o Braço de Prata, foi governador da Bahia entre 1682 e 1684. O período em que esteve no poder foi marcado pelo assassinato do **alcaide-mor** Francisco Teles de Menezes; o governador viu neste crime a oportunidade de punir a **família Ravasco** e principalmente o **Padre António Vieira**. Movido pelo ódio e desejo de vingar-se de seus desafectos, o Braço de Prata cometeu desatinos no decorrer da investigação do assassinato, e em consequência, teve seu mandato encurtado.
>
> [...] [O] Braço de Prata [foi] assim alcunhado depois de ter perdido o braço direito nas guerras pernambucanas aos holandeses [...].
>
> [...]
>
> Segundo J. Lúcio de Azevedo, [...] o Braço de Prata era um sujeito exaltado, presunçoso e **arbitrário**, [...] contra quem logo de princípio se manifestaram descontentamentos. [...]

MACÊDO, Nathália. Um governador português na colónia brasileira pela óptica de Ana Miranda. **Navegações**, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 183-184, 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/navegacoes/article/view/10179. Acesso em: 22 jul. 2024.

alcaide-mor: governador de província ou comarca.

família Ravasco: família de Bernardo Vieira Ravasco, irmão do padre Antônio Vieira e amigo de Gregório de Matos, todos os três opositores do governador Antônio de Sousa Meneses.

Padre António Vieira: filósofo e escritor jesuíta que, como dito no boxe ***Zoom* O Barroco na Europa e no Brasil**, foi autor de sermões que se destacam no Barroco brasileiro; por exemplo, o **Sermão da Sexagésima** e o **Sermão de Santo Antônio aos Peixes**.

arbitrário: que não segue normas; abusivo.

O soneto de Gregório de Matos refere-se à despedida de Antônio de Sousa Meneses, ou seja, ao momento em que ele, após ter usado o assassinato do alcaide-mor para perseguir seus desafetos, caiu em desgraça e teve seu mandato encurtado, sendo enviado de volta a Portugal. Era um momento de humilhação para Meneses, que não apenas tivera um passado militar glorioso como também, menos de dois anos antes, tinha assumido o posto de governador-geral com toda a pompa.

Tendo esse contexto em mente, junte-se a um colega e leiam o soneto.

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

À despedida do mau governo que fez este governador

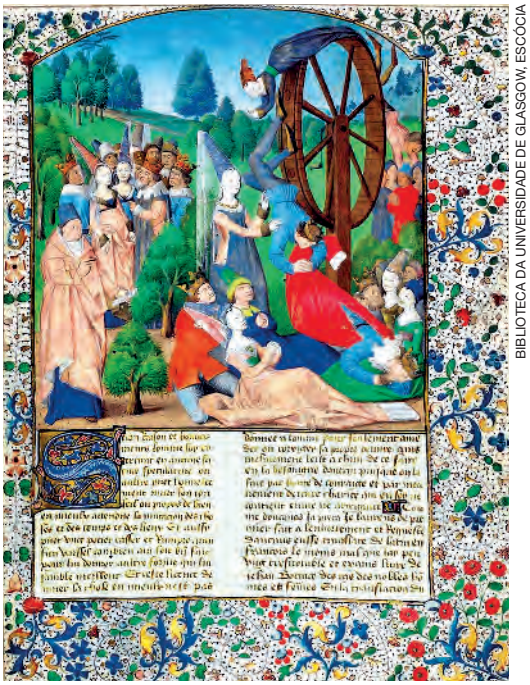
Senhor **Antão** de Sousa de Meneses,
Quem sobe a alto lugar, que não merece,
Homem sobe, asno vai, burro parece,
Que o subir é desgraça muitas vezes.

A **fortunilha** autora de **entremezes**,
Transpõe em burro o herói, que indigno cresce:
Desanda a roda, e logo o homem desce,
Que é discreta a fortuna em seus **reveses**.

Homem sei eu que foi Vossenhoria,
Quando o pisava **da fortuna a roda**,
Burro foi ao subir tão alto clima.

Pois vá descendo do alto, onde **jazia**;
Verá quanto melhor se lhe acomoda
Ser home em baixo, do que burro em cima.

MATOS, Gregório de. **Poemas escolhidos**. Seleção e organização de José Miguel Wisnik. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 114.



BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE GLASGOW, ESCÓCIA

Senhora Fortuna girando a roda. Ilustração para a edição de ***De Casibus Virorum Illustrium*** [Sobre os destinos dos homens famosos], de Boccaccio (Paris, 1467).

Agora, discuta as questões seguintes com seu parceiro ou sua parceira de trabalho. Registrem suas conclusões para depois compartilharem com os demais colegas.

1. Concentrem-se na primeira estrofe.

a. Considerando o contexto histórico, qual seria o "alto lugar" a que Antônio de Sousa Meneses teria subido?

b. A **zoomorfização** é uma figura de linguagem que equipara seres humanos a animais. No verso "Homem sobe, asno vai, burro parece", de que modo a zoomorfização é usada para ridicularizar Antônio de Sousa Meneses?

2. Releiam agora a segunda estrofe.

a. Nessa estrofe, o eu lírico atribui os problemas enfrentados por Meneses à "fortunilha", isto é, ao destino. Que palavras ou expressões da estrofe demonstram essa atribuição da responsabilidade ao destino?

b. Vocês concordam com essa visão de mundo, segundo a qual os problemas enfrentados por alguém seriam responsabilidade do destino? Expliquem sua resposta.

3. Nas duas últimas estrofes, ou seja, nos tercetos, o eu lírico retoma a ideia, expressa no início do soneto, de que "o subir é desgraça muitas vezes".

a. Expliquem como, nos tercetos, o eu lírico sugere que deixar de ocupar o cargo de governador-geral será, no fundo, bom para Meneses.

b. O último verso de um soneto – chamado de **"chave de ouro"** – busca sintetizar, com maestria, a ideia geral do poema. Expliquem como o eu lírico empregou uma **antítese** no último verso desse soneto, a fim de expressar a essência de seu pensamento sobre Meneses.

Antão: variante de Antônio.

fortunilha: expressão popular que faz referência à **Fortuna**, deusa romana que influenciava o destino das pessoas.

entremezes: encenações teatrais cômicas, de curta duração, representadas no início ou entre os atos da peça principal; figuradamente, fatos ou episódios ridículos.

Transpõe: transforma.

reveses: situações adversas, embaraços.

da fortuna a roda: o mesmo que "roda da fortuna", símbolo dos altos e baixos dos seres humanos, que se alternam conforme os caprichos da deusa, ao girar a roda.

jazia: encontrava-se, situava-se.

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

DIÁLOGOS O Boca do Inferno



BRUNO SANTOS/FOLHAPRESS

Ana Miranda, durante sua participação na Flip (Festa Literária Internacional de Paraty) de 2017.

A escritora e atriz cearense Ana Miranda (1951-) destaca-se na produção de biografias e **romances históricos**, sempre amparados em ampla pesquisa nos documentos da época. Alguns de seus livros envolvem a reconstrução ficcional da vida de grandes nomes da literatura brasileira, como o poeta Augusto dos Anjos, tematizado no romance **A última quimera** (1995), e os autores românticos Gonçalves Dias, protagonista de **Dias & Dias** (2002), e José de Alencar, revivido em **Semíramis** (2014).

O primeiro e mais premiado romance histórico de Ana Miranda foi **Boca do Inferno** (1989), que recria o conflito histórico mencionado nesta seção – aquele que envolveu, de um lado, o governador Antônio de Sousa Meneses e, do outro, o grupo liderado por Bernardo Vieira Ravasco, do qual faziam parte o padre Antônio Vieira e o próprio Gregório de Matos. O título do livro se deve à alcunha de Gregório, que, por conta de suas cáusticas sátiras, era chamado Boca do Inferno.

No trecho a seguir, o arcebispo João da Madre de Deus procura o governador Meneses para tentar livrar o padre Antônio Vieira da acusação de envolvimento no assassinato do alcaide-mor. Em seguida, os dois começam a falar sobre Gregório de Matos.

Observe os diferentes pontos de vista que Antônio de Sousa Meneses e João de Deus têm sobre o poeta.

> "Gostaria que vossenhoria pensasse no assunto não como um pedido meu, mas de toda a Igreja. Vossé teria muitos lucros com uma tolerância maior. Lucros invisíveis, é claro, lucros espirituais. E quanto ao nosso tesoureiro e desembargador da Sé, Gregório de Matos? Ele me relatou fatos que, se verdadeiros, grandes coisas se podem temer no nosso reino. Não deixa, contudo, a minha incredulidade de estar ainda um pouco duvidosa. Ele diz-se perseguido. Por que a perseguição?"
>
> "Gregório de Matos? Mas não há perseguição alguma!"
>
> "O desembargador Matos está refugiado por temê-lo."
>
> "Por temer-me? Trata-se de um equívoco, senhor arcebispo. O doutor Gregório de Matos deve estar aproveitando a situação para **feriar**. Parece que não é muito dado à vida regrada. É um maldizente. Diz coisas perigosas."
>
> "Nem sempre, dom Antonio de Souza, nem sempre. Para mim compôs poemas **laudatórios**."
>
> "Este é o seu método. Remete os cumprimentos e depois pede **mercês**, quase sempre dinheiro. Saúda de espinha recurvada arcebispos, infantes, reis, provedores, ouvidores, desembargadores. E quando não obtém o que deseja, usa de sua **mordacidade**. [...] Tome cuidado, senhor **prelado**, com as palavras adornadas do falso poeta. Além disso, o que ele escreve sobre os homens da Igreja não é um mero jogo de palavras. A sua **prolixidade** é pesada, tenta destruir a todos, sem piedade."
>
> "Muitos poetas falaram contra os homens da Igreja."

romances históricos: livros de um subgênero do romance que misturam a ficção com fatos históricos.

feriar: estar em férias, sem trabalhar.

laudatórios: que louvam; que são elogiosos.

mercês: favores; benefícios.

mordacidade: qualidade de quem é mordaz, isto é, cáustico, sarcástico.

prelado: título destinado a eclesiásticos como bispos e abades.

prolixidade: atitude de falar demais, usar palavras demais.

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

"Mas com uma certa nobreza de linguagem, que não rasteja à boca do inferno como a desse poeta baiano, não é essa a sua alcunha? O Boca do Inferno? [...] É ambicioso, quer chegar a muito alto, faria tudo para ser bispo, ou arcebispo. Por isso se mantém na Igreja. Crê vossenhoria que ele tenha alguma vocação? Um homem tão... como direi? **lascivo**. Para não dizer palavras mais ofensivas. Quando não está conspirando, o homem vive [...] nas tabernas, sempre fazendo arruaças."

"Gregório de Matos não é o único problema desse tipo que temos. Se formos expulsar os pecadores, ficamos sem representantes em quase todas as paróquias, sem tesoureiros, sem **deões**, sem missionários. Ah, não sei onde vai parar a nossa Igreja. E isso não é apenas aqui, Antonio de Souza. Lá se foram os tempos em que os homens eram padres por verdadeira vocação religiosa. Hoje, e ainda mais nesta terra colonial, temos de nos contentar com gente cheia de vícios. Nossa maior preocupação é mantermos os virtuosos afastados dos pecadores [...].

[...]

"Meu antecessor, dom Gaspar Barata, que Deus o tenha, era bastante favorável ao doutor Gregório, disse o arcebispo. — E padre Vieira o tem em muita consideração."

"São todos da mesma **caterva**, senhor arcebispo. Não sejamos ingênuos. Vieira está do lado de quem?"

"Certamente do lado de Deus, dom Antônio de Souza."

"Isto aqui, caro prelado, não é um mundo encantado de fábulas. Logo vossenhoria verá onde pisam seus pés."

"A ousadia é a sua espada, disse o arcebispo. — A minha é a compaixão."

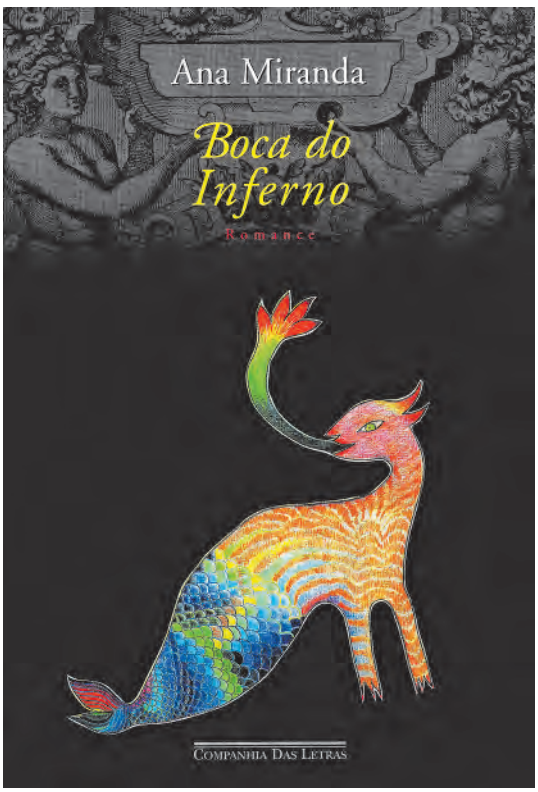
MIRANDA, Ana. **Boca do Inferno**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 206-207.

lascivo: que se entrega aos prazeres carnais, à sensualidade.

deões: membros do clero que organizavam a vida doméstica dos clérigos seculares (sacerdotes que não pertencem a uma ordem religiosa).

caterva: grupo de vadios ou desordeiros.

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



REPRODUÇÃO/COMPANHIA DAS LETRAS

Capa de **Boca do Inferno**, de Ana Miranda. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Agora, converse com o professor e os colegas.

1. Qual é a visão de Antônio de Sousa Meneses sobre Gregório de Matos?
2. Que argumentos o arcebispo usa para defender o poeta?
3. Considerando as falas do trecho, os personagens também revelam ter diferentes visões a respeito da Igreja como instituição. Em que sentido a visão do arcebispo parece divergir da do governador-geral?

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

CONEXÕES Relações luso-britânicas e consequências para o Brasil

BNCC

Habilidade abordada: EM13LP04

No início da década de 2020, espalhou-se nas redes sociais uma onda de *memes* com uma mensagem provocativa de brasileiros para portugueses: "Devolve nosso ouro". De onde teria vindo essa provocação? E qual teria sido, afinal, o destino das riquezas produzidas no Brasil colônia? É verdade que boa parte foi parar na Inglaterra, nas mãos dos "Brichotes" citados por Gregório de Matos?

Nesta seção, você lerá dois textos que ampliarão seus conhecimentos sobre as dinâmicas econômicas e políticas entre Brasil, Portugal e Inglaterra durante o período colonial, bem como seus reflexos na formação da estrutura econômica brasileira. O estudo também vai ajudá-lo a atribuir ainda mais camadas de significado ao soneto "À cidade da Bahia" (também conhecido como "Triste Bahia"), de Gregório de Matos, analisado na seção anterior.

O primeiro texto que você lerá foi extraído de um livro sobre as relações comerciais entre Portugal e Inglaterra. Essas relações começaram em 1373 e, durante o período das grandes navegações portuguesas (entre o fim do século XV e o início do XVI), permaneceram favoráveis a Portugal. Contudo, a partir de certo momento, a situação inverteu-se, e a Inglaterra passou a ocupar posição dominante, como você verificará no trecho do livro. Já o segundo texto é uma reportagem sobre o *meme* "Devolve nosso ouro".

Leia e relacione os dois fragmentos, anotando os pontos mais importantes.

Mais uma vez, comente com os estudantes que, como o livro transcrito foi publicado em Portugal, a grafia de algumas palavras é diferente da adotada no português brasileiro.

mercê do: graças ao, em razão do.

mercantilista: referente ao **mercantilismo**, sistema econômico que pode ser considerado uma transição entre o feudalismo e o capitalismo; nascido com a ascensão dos Estados absolutistas europeus, caracterizava-se pelo acúmulo de riquezas, as quais podiam ser obtidas de várias maneiras – por exemplo, pela extração de metais preciosos e outras riquezas das colônias, pela exploração do comércio ou pela instalação de manufaturas.

onerosas: caras.

Tratado de Methuen: também conhecido como Tratado de Panos e Vinhos, permitiu que tecidos ingleses voltassem a ser vendidos em Portugal (a venda tinha sido proibida para proteger a indústria local) e, em troca, que os vinhos portugueses fossem exportados para a Inglaterra em condições mais vantajosas que as impostas aos vinhos franceses. Embora fosse benéfico para os dois países, o tratado inibiu o desenvolvimento das manufaturas portuguesas.

Texto 1

Declínio da Supremacia Portuguesa até 1640

No início as relações anglo-portuguesas foram dominadas por Portugal, **mercê do** prestígio alcançado pelas suas descobertas, das vastas possessões ultramarinas e da sua marinha. [...]

No entanto, mesmo durante este período a supremacia portuguesa começou a dar sinais de fraqueza e declínio, principalmente devido à sua escassa população e à enorme dificuldade e lentidão na passagem da mentalidade medieval para o novo homem **mercantilista** e, consequentemente, no desinteresse generalizado pelas actividades comerciais. [...]

A perda da independência em 1580 reforçou todas estas tendências regressivas e acelerou a desagregação do império; as condições então criadas levaram Portugal a um maior apoio por parte da Inglaterra. A partir de então, [...], o apoio político era contrabalançado por concessões de carácter económico cada vez mais **onerosas**. Estas concessões, por sua vez, enfraqueciam a economia portuguesa, ou pelo menos impediam o seu possível crescimento [...]. [...] Além disso, as estruturas do comércio internacional dos dois países (especialmente as estabelecidas após o **Tratado de Methuen**) reforçaram o domínio inglês e reduziram substancialmente a capacidade económica de Portugal.

SIDERI, Sandro. **Comércio e poder**: colonialismo informal nas relações anglo-portuguesas. Lisboa: Cosmos, [1978?]. p. 36-38.

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

A União Ibérica

O **texto 1** menciona a "perda da independência" de Portugal em 1580. O autor refere-se à **União Ibérica** – a unificação das Coroas espanhola e portuguesa, motivada pela crise sucessória instaurada em Portugal após o desaparecimento do rei D. Sebastião na batalha de Alcácer-Quibir, no Marrocos, em 1578. Como o rei não tinha deixado herdeiros, seu tio-avô assumiu, mas faleceu dois anos depois, também sem deixar sucessores. Filipe II, o rei da Espanha, aproveitou esse momento de fragilidade para alegar um parentesco com D. Sebastião e anexar Portugal – bem como seus ricos territórios ultramarinos, inclusive o Brasil. A União Ibérica teve fim em 1640 com a Restauração Portuguesa e o início da Dinastia dos Bragança.

Texto 2

'Devolve nosso ouro': a discussão histórica por trás do *meme* usado por brasileiros contra Portugal

A provocação está por todo lado nas redes sociais: basta os brasileiros cruzarem com portugueses para surgir a frase.

"Devolve nosso ouro" — ou suas variações, como "esconde o ouro", "ladrões de ouro", "cadê nosso ouro?".

Mas, afinal, o que aconteceu com o metal precioso retirado do Brasil durante a colonização portuguesa?

[...]

[...] com as descobertas na região de Minas Gerais, no fim do século 17, [...] o ouro passou a ser o principal produto extraído da então colônia portuguesa, tomando o lugar da cana-de-açúcar, que vivia grande declínio diante da concorrência caribenha.

[...]

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



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Fotografia de Ouro Preto no início do século XX. A exploração do ouro no século XVIII povoou o interior do Brasil, em torno de cidades como Vila Rica (atual Ouro Preto), em Minas Gerais.

Fome de ouro portuguesa

A exploração do ouro no Brasil surgiu num momento em que Portugal, a Europa e o mundo enfrentavam uma crise econômica.

Parte dela é explicada por uma escassez de metais preciosos no mercado, após a euforia com as descobertas das minas de prata pelos colonizadores na América espanhola. Essa prata, que começava a se esgotar, era usada para trocas comerciais entre europeus e regiões asiáticas, como a China, e também para fabricar moedas.

Para complicar a situação de Portugal especificamente, a União Ibérica (a unificação das coroas espanhola e portuguesa) havia acabado, em 1640, os holandeses tomaram inúmeros entrepostos portugueses na Ásia e a produção açucareira no Caribe, em especial em Barbados, ascendia.

[...]

Registro do Bureau of Mines (Departamento de Minas) dos EUA mostra que, no século 18, a produção de ouro das Américas chega a responder por 85% da produção mundial. No século 17, esse número era de 66%, e, no século 16, apenas 39%.

"Esse salto todo é Minas Gerais. É algo monumental, inédito na história. De longe, o Brasil se tornou o principal distribuidor de ouro no mundo", destaca [o historiador e professor de América colonial na Universidade Federal Fluminense (UFF) Leonardo] Marques.

[...]

Para onde foi?

[...]

No livro *O Ouro Brasileiro e Comércio Anglo-Português*, [do historiador Virgilio Noya Pinto,] o registro é de que "mais de quatro quintos da produção aurífera fluiu para a Europa, exclusivamente através da corrente do comércio, lícito ou ilícito".

Noya Pinto tenta fazer um resumo do caminho que grande parte do ouro percorria: os mineiros, cada vez mais numerosos, precisavam consumir (roupas, comida...). Eles pagavam com ouro os produtos vendidos por comerciantes das cidades. Já esses comerciantes também pagavam com ouro para adquirir produtos de Lisboa. E, esses últimos, por sua vez, pagavam com ouro pelos produtos manufaturados vindos de outras partes da Europa, principalmente de Londres.

Ou seja, grande parte do ouro do Brasil ia, no fim, para [a] Inglaterra, que se preparava para uma transformação econômica que viria a se concretizar com a Revolução Industrial.

Por que foi parar na Grã-Bretanha?

Desde o início do século 18, a Grã-Bretanha firmava acordos comerciais vantajosos com Portugal, como o famoso Tratado de Methuen, de 1703, também chamado de tratado de Panos e Vinhos (que estabelecia vantagens na comercialização de tecidos ingleses e vinho português entre ambos os países).

As trocas econômicas entre os países eram desiguais, levando um fluxo enorme de ouro brasileiro à Inglaterra. Isso quer dizer que, enquanto Portugal tinha a moeda, os ingleses tinham os produtos para vender.

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

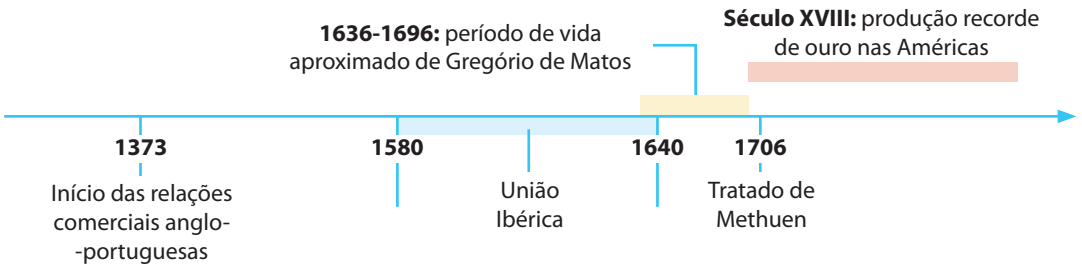
"O ouro do Brasil está cobrindo a dívida externa, digamos assim, de Portugal, principalmente na relação com a Grã Bretanha", diz Leonardo Marques.

TAVARES, Vitor. 'Devolve nosso ouro': a discussão histórica por trás do *meme* usado por brasileiros contra Portugal. **BBC News Brasil**, São Paulo, 21 set. 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58604613. Acesso em: 22 jul. 2024.

Agora, junte-se a um ou dois colegas e discutam as questões a seguir. Tomem nota de suas conclusões para, depois, compartilhá-las com os demais colegas.

1. Na linha do tempo a seguir, estão representados (sem escala de anos) alguns dos fatos e processos históricos mencionados nos **textos 1** e **2**, bem como o período de vida aproximado do escritor Gregório de Matos. Observe a relação temporal entre os acontecimentos.

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



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

a. No soneto "À cidade da Bahia" (ou "Triste Bahia"), ao comentar as trocas comerciais entre a cidade da Bahia e o Brichote (o britânico), o eu lírico chama a primeira de "abelhuda" e "simples", e o segundo, de "sagaz". A que afirmações do **texto 1** podemos relacionar essas avaliações feitas no poema? Em sua resposta, destaquem trechos do **texto 1**.

b. Considerando toda a linha do tempo, podemos dizer que os problemas criticados pelo eu lírico no soneto estavam só no início. Explique por quê.

2. O soneto de Gregório de Matos também fala no açúcar exportado pelo Brasil: "Deste em dar tanto açúcar excelente". É possível dizer que, quando o poema foi criado, a produção de açúcar no Brasil já estava em decadência? Por quê? Justifique sua resposta com informações do **texto 2**.

3. Leia outro trecho da reportagem (**texto 2**), em que se discute se o *meme* "Devolve nosso ouro" faz sentido, já que naquela época Brasil e Portugal faziam parte de um mesmo Império.

> Para Marques, apesar de haver um anacronismo na brincadeira — ou seja, quando tentamos usar conceitos e ideias atuais para tentar analisar uma época completamente diferente —, ela levanta discussão importante sobre a herança colonial.
>
> "Naquele momento, não havia uma separação entre Brasil e Portugal. Mas os efeitos humanos e ambientais da história da mineração são sentidos aqui até hoje, e não lá na Europa. Tudo aquilo que mudou o Brasil tem uma implicação de longuíssima duração", diz.

Como você se posiciona nesse debate? Você acha que, quando falamos de processos históricos que aconteceram há tantas gerações, faz sentido buscar responsáveis pelos prejuízos causados? Por que sim ou por que não? Troque ideias com os colegas e, se possível, também com seu professor de História.

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

Contexto de produção

O quê: debate de opinião.

Para quê: exercitar a escuta atenta e praticar a argumentação oral; discutir diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico da atualidade; ampliar conhecimentos sobre esse tema.

Para quem: colegas de classe (ou público mais amplo).

Onde: sala de aula (ou biblioteca escolar ou outro espaço de arte e cultura da comunidade).

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP07, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP16, EM13LP25

Produção: Debate de opinião

Como você aprendeu ao longo do capítulo, o que é engraçado e cômico depende de um diálogo que o texto estabelece com os valores e as opiniões do público.

O que diferentes pessoas e os grupos sociais que elas representam pensam sobre o humor em nossos tempos? O humor deve ter limites? Qual é a melhor forma de a sociedade estabelecer esses limites? Ou deve prevalecer a liberdade de expressão sem restrições?

Nesta seção, você participará com seus colegas de um **debate de opinião** sobre essas questões. Siga as instruções para investigar o tema, dar sua opinião, defendê-la diante dos colegas e até mesmo (se for o caso) rever e repensar seu ponto de vista.

Planejar coletivamente o debate

1. Participe da organização da turma em seis grupos de trabalho; procurem novas formações, de modo que possam aprimorar a capacidade de colaborar com diferentes perfis de pessoas.

2. O debate terá duas rodadas. Na primeira, um ponto de vista será atribuído ao grupo, entre as possibilidades do quadro a seguir. Na segunda, cada estudante poderá defender o próprio ponto de vista.

Papéis sociais e opiniões que poderão ser atribuídos aos grupos

Contra os limites para o humor	A favor dos limites para o humor
Humorista **contrário** aos limites para o humor	Humorista **favorável** aos limites para o humor
Jovem ativista da liberdade de expressão **contrário** aos limites para o humor	Jovem ativista pela causa de determinada minoria, **favorável** aos limites para o humor
Juiz ou advogado **contrário** aos limites para o humor	Juiz ou advogado **favorável** aos limites para o humor

3. Sorteiem o ponto de vista de cada grupo para que vocês saibam, desde já, que papel vão exercer na primeira rodada do debate.

4. Com a mediação do professor, discutam e definam: a data e o local do debate; quem será o moderador (pode ser o professor ou um dos estudantes); e as regras para a realização do debate. Confiram esta sugestão:

Possíveis regras para o debate

O **moderador** faz uma pergunta a um dos debatedores, o qual tem dois minutos para responder. Em seguida, quem quiser fazer uma **réplica** (responder à opinião do outro, concordando ou refutando) ergue o braço, e o debatedor que falou inicialmente também pode fazer uma **tréplica** (responder de volta), se quiser.

Na sequência, o moderador faz uma nova pergunta ao debatedor sentado à direita do primeiro, e assim por diante, até que todos tenham participado.

A dinâmica sugerida visa evitar as "rodadas" de participação, nas quais todos os debatedores têm a obrigação de falar, mesmo que não tenham nada a agregar. No método sugerido, apenas o debatedor que recebeu a pergunta tem a obrigação de responder, enquanto os demais só contribuirão se quiserem e, nesse caso, levantarão o braço para pedir a palavra. Como serão atribuídos papéis definidos (e contrários) aos grupos, é de esperar que sempre haja pelo menos uma réplica. Se você considerar que estabelecer um tempo para a participação de cada debatedor pode inibi-los, sugira a exclusão dessa regra.

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

5. Se vocês optaram por escolher um dos colegas como **moderador**, esse estudante deve reunir-se a um dos grupos para, junto com seus integrantes, participar da próxima etapa ("Informar-se sobre o tema 'limites do humor'"). Com base nas informações coletadas, o moderador vai preparar uma lista de perguntas pertinentes a serem feitas aos debatedores.

Informar-se sobre o tema "limites do humor"

1. Para começar a informar-se sobre o tema do debate, você e seus colegas de grupo lerão, a seguir, fragmentos de dois **artigos de opinião** publicados na mesma época – em maio de 2023, logo depois que o Tribunal de Justiça de São Paulo determinou a retirada, da internet, de um especial de comédia do artista Léo Lins por conter piadas envolvendo minorias. Atendendo a um pedido do Ministério Público de São Paulo, a determinação também estabeleceu que o humorista se abstivesse, no futuro, de publicar "conteúdo depreciativo ou humilhante em razão de raça, cor, etnia, religião, cultura, origem, procedência nacional ou regional, orientação sexual ou de gênero, condição de pessoa com deficiência ou idosa, crianças, adolescentes, mulheres, ou qualquer categoria considerada como minoria ou vulnerável".

2. Os artigos têm posicionamento divergente diante do fato. Reproduzam o quadro a seguir e preencham-no enquanto leem os artigos. Para preencher a última coluna, coloquem-se no lugar de alguém que tenha uma visão *oposta* à do autor do artigo (mesmo que não seja a visão de vocês) e pensem como essa pessoa poderia refutar o argumento do articulista. **#pensamentocrítico**

Registre em seu caderno

Organização dos argumentos

	O humor deve ter limites? Sim ou não?	Argumentos apresentados	Possíveis fragilidades de cada argumento
Artigo 1			
Artigo 2			



Artigo 1

Humor não tem limite. Tem definição

[...]

Piada de preto, loira burra, [...] anão, pobre, gordo, [...] faz muita gente rir porque reforça o preconceito e escancara as diversas posições de superioridade que marcam nossa sociedade. A pessoa ri porque acha que pode rir dessas pessoas e elas não podem reclamar porque é só "brincadeira", não "tem maldade". Daí a grita geral quando o poder público resolve dar um basta nessas manifestações , enquadrando-as na categoria onde elas deveriam estar desde sempre, não tivessem sido toleradas até agora pela **leniência** geral: a categoria de crime.

O título do **artigo 1** pode confundir os estudantes, pois pode dar a entender que o autor se posiciona *contrariamente* à existência de limites para o humor – o que não procede. Oriente-os a ler o artigo com atenção, identificar o ponto de vista do autor e, só depois, atribuir sentidos ao título, dentro do contexto. Com esse título, o autor quer dizer que o humor preconceituoso, que ridiculariza minorias, não é humor, é crime. Na perspectiva dele, o humor seria definido como um discurso que não precisa se apoiar em preconceitos para ser engraçado.

leniência: ausência de rigor na punição de faltas.

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

O humor não se confunde com manifestação de ódio, racismo, sexismo, homofobia, embora tudo isso continue engraçado pra muita gente. Humor é uma crônica do indivíduo e da sociedade, destacando seus descompassos e incoerências, suas peculiaridades e rotinas, seus elementos de identificação e suas excentricidades. O humorista que encarna a professora e faz rir repetindo seus perrengues diários; o humorista que fala sobre a mãe e faz rir porque lembra a todos aquilo que identificamos em todas as mães; o humorista que encarna o ingênuo, o esperto, o dissimulado e por aí afora, em uma galeria de tipos que representam a diversidade de modos de vida que são engraçados porque resumem suas características mais peculiares.

Mas a pessoa que provoca risos ao falar do negro que "sempre" faz o trabalho mal feito, da mulher loira que "nunca" é capaz de entender nada, do homem gordo que é humilhado "porque" é gordo ou do homossexual "porque" é homossexual , não está fazendo humor, mas compartilhando uma visão racista, misógina, gordofóbica e homofóbica. E tudo isso é crime. [...]

MEDEIROS, Daniel. Humor não tem limite. Tem definição. **Plural**, Curitiba, 20 maio 2023. Disponível em: https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/humor-nao-tem-limite-tem-definicao/. Acesso em: 19 jul. 2024.

Artigo 2

Opinião: "Léo Lins provoca minorias e o judiciário responde com censura"

Léo Lins faz piadas com minorias? Faz. Pesadas? Sim. Ofensivas? Muitas vezes. Mas são piadas. E o Judiciário, por mais que acredite dever salvar o mundo com suas sentenças, precisa levar em conta que está submetido ao texto constitucional e proibido de censurar, por mais boa intenção que tenha. [...] Ao buscar impedir que o humorista se manifeste no futuro, a decisão flerta com a **censura prévia**, vedada expressamente no julgamento da **ADPF** 130 pelo Supremo Tribunal Federal.

censura prévia: censura realizada antes que determinada produção jornalística, cultural ou literária seja publicada.

ADPF: sigla para Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, um tipo de ação que pode ser ajuizado no Supremo Tribunal Federal.

As restrições ao exercício da liberdade de expressão são possíveis, mas apenas quando essenciais, e precisam ser temporárias, justificáveis e específicas. As vedações impostas pela decisão são genéricas e abstratas, dão margem a que toda e qualquer coisa caiba no balaio das proibições. Diferentemente do entendido pelo Judiciário, neste caso, a liberdade de expressão não é uma concessão dada àqueles que se comportam bem; ela serve justamente para os que não se comportam poderem nos provocar, causando reflexão. Esta é a essência do humor, aliás, e de qualquer discurso artístico. [...]

Não se pode examinar o discurso humorístico como se cada palavra fosse dotada apenas da possibilidade de sua interpretação literal e potencialmente ofensiva: um ator que faz no teatro o papel de um pedófilo não comete o crime de pedofilia, um assassino num livro não comete assassinato, o personagem de uma piada, seu autor e intérprete não são capazes de cometer crimes. O humor é arte; a piada, ficção. O limite à arte pode ser dado pela plateia, pelo repúdio social, mas não pelo Direito.

MARSIGLIA, André. Opinião: "Léo Lins provoca minorias e o judiciário responde com censura". **Jornal O Comércio**, 20 maio 2023. Disponível em: https://www.vvale.com.br/jornalocomercio/opiniao/opiniao-leo-lins-provoca-minorias-e-o-judiciario-responde-com-censura/. Acesso em: 22 jul. 2024.

3. O tema dos limites do humor é frequentemente debatido e envolve outras perspectivas, além das expressas nesses artigos de opinião. Para informar-se mais profundamente, você e seus colegas de grupo investigarão e analisarão textos de diferentes

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

linguagens e gêneros (documentários, reportagens, artigos de opinião etc.). Na curadoria do grupo, selecionem: dois argumentos interessantes para a posição *O humor não deve ter limites*; e dois interessantes para a posição *O humor deve, sim, ter limites*.

4. Procurem selecionar argumentos que combinem com o papel social atribuído ao grupo. Por exemplo, se vocês vão representar um juiz ou advogado, os argumentos legais ou jurídicos terão maior relevância; se vocês vão representar um humorista, as experiências vividas pelos comediantes (reveladas nos textos pesquisados) podem ser mais interessantes.

5. Registrem os dados coletados no mesmo quadro que começaram a preencher ao ler os artigos. Na primeira coluna, anotem a fonte de onde extraíram os argumentos. Para facilitar o trabalho, usem um documento colaborativo salvo em uma nuvem.

Analisar a construção da argumentação oral

1. A esta altura, vocês já levantaram e organizaram um bom número de argumentos contra e a favor da imposição de limites ao humor. Agora, vocês vão planejar como o representante do grupo – e os integrantes que pretendem participar individualmente da segunda rodada – vão defender seu ponto de vista.

2. Para conhecerem algumas estratégias de construção da argumentação oral, vocês vão analisar, a seguir, a transcrição de um debate organizado por uma emissora de TV goiana sobre o seguinte tema: "Cotas raciais nas universidades: inclusão ou retrocesso?". Participaram do debate a socióloga Christiane de Holanda, favorável às cotas raciais, e o jornalista Thiago Lagares, contrário ao instrumento.

3. Leiam a transcrição (que recebeu sinais de pontuação para facilitar sua leitura) e, se quiserem, assistam ao debate no *link* indicado ao final.

> *Thiago:* Acredito que as cotas [...] aprofunda[m] a própria desigualdade entre os brancos e os negros e entre os próprios negros. Porque você tem, dentro das cotas, [...] aqueles que vão se sair bem em provas como o Enem ou vestibulares são aqueles negros que [tiveram] acesso às escolas melhores. [...] Outro ponto também que eu acho muito importante: isso não resolve o problema da educação; o problema da educação, ele é muito mais amplo [...]. A gente tem que promover políticas públicas para qualificar a educação, e não para trabalhar lá na universidade, que [...] é a última etapa de um ciclo do nosso universo acadêmico. [...]
>
> *Christiane:* [...] Quando a gente pensa no acesso das universidades, a gente não tá pensando somente no final da cadeia, mas pensando que, quando a colonização se estabelece no Brasil, o acesso a bens, direitos e até à própria vida, ele já foi expropriado e tolhido de boa parte da população ao longo da História do Brasil. [...]
>
> *Thiago:* [...] A professora falou o ponto histórico. Acho que a gente não discute essa questão. Do ponto de vista histórico, é evidente que houve, sim, prejuízos à população negra. O que a gente tá discutindo é a solução para o problema, ou seja, pra você melhorar o acesso. Melhorar o acesso pra um

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

aluno que tem um rendimento muito abaixo, ele vai chegar na universidade, vai fazer Direito e vai ser [...] balconista. Isso não vai resolver o problema necessário da população negra. [...]

Christiane: Mas esse acesso à educação... E inclusive o rendimento da população cotista dentro das universidades, isso já foi mensurado [...]. E o que que aconteceu? O rendimento [...] dos cotistas, ele é equiparado aos que têm o ingresso regular durante o curso.

COTAS nas universidades: inclusão ou retrocesso? TBC Debate, 2022. Publicado pelo canal TV Brasil Central. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZMoToNloc3c. Acesso em: 22 jul. 2024.

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

Agora, respondam a estas questões:

4. Entre as expressões e os trechos destacados no fragmento, identifiquem:

a. um trecho em que um dos debatedores retoma o discurso do outro para **refutá-lo** (negá-lo, rebatê-lo);

b. um trecho em que um dos debatedores retoma o discurso do outro para fazer um movimento de **negociação**, isto é, admitir que esse discurso tem alguma validade;

c. uma expressão usada por um dos debatedores para manter a **coesão** em sua própria fala, ou seja, para garantir o encadeamento entre as ideias.

5. Pensando nas respostas que deram aos itens **a** e **b** da questão anterior, reflitam: por que é importante exercitar a **escuta atenta** durante um debate?

6. Observem uma das cenas ocorridas durante o debate.



TV BRASIL CENTRAL

Christiane e Thiago, respectivamente, em debate sobre cotas no programa TBC Debate, veiculado pela TV Brasil Central, em 2022.

a. Por que é importante que os debatedores mantenham suas mãos à mostra (e não sob a mesa, por exemplo) enquanto participam do evento?

b. Observem a postura e a expressão facial de Thiago enquanto Christiane fala. Se ele estivesse olhando para outra direção ou fazendo expressões faciais inapropriadas, que efeito isso teria para o andamento do debate?

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

A construção da argumentação oral

Ao analisar alguns trechos da interação entre os debatedores em um programa de TV, você observou a importância da **escuta atenta** à fala do outro durante esse tipo de evento. É pela retomada constante das ideias dos outros, acrescentando a elas seus próprios pontos de vista, que os interlocutores constroem a linha de raciocínio da argumentação.

A retomada da fala do outro pode ser feita com diversas intenções, entre elas a **refutação** – quando um debatedor rebate o argumento alheio, como fez Christiane de Holanda ao negar a informação de que os cotistas teriam rendimento inferior aos dos outros graduandos. Outros objetivos que pode haver na retomada da fala alheia são o **endosso** (quando um debatedor confirma ou corrobora a fala do outro) e a **negociação** – nesse caso, quem tem a palavra no momento retoma as ideias do outro para reconhecer que elas têm alguma validade, mas não chegam a suplantar o ponto de vista dele. No exemplo analisado, isso ocorre quando o debatedor Thiago Lagares reconhece que, do ponto de vista histórico, a população negra sofreu inegáveis prejuízos; mas, segundo ele, o debate naquele momento era sobre a solução do problema, e não sobre suas causas.

Atenuadores na argumentação oral

Leia a postagem do Conselho Nacional de Justiça.

Como explica o texto, a expressão latina *data venia* é usada no meio jurídico para introduzir, com polidez, um posicionamento contrário ao do interlocutor.

Nos debates em geral, podemos usar várias expressões de significado semelhante: "Peço licença para discordar...", "Com todo o respeito, mas...", "Se me permite uma pequena discordância...".

Além disso, ao expressarem sua opinião, os debatedores costumam empregar palavras e expressões que dão um tom menos autoritário às afirmações. Nos fragmentos analisados, por exemplo, percebemos que os debatedores usam expressões como "Acho que..." ou "Acredito que...", dando a entender que aquela é a opinião deles, e não uma verdade absoluta. Outras expressões de valor semelhante que podem ser usadas no debate são "No meu entender...", "Pelo menos do meu ponto de vista...", "Parece-me que...".

Tanto essas expressões como os pedidos de licença para discordar são chamados de **atenuadores**, porque atenuam ou suavizam as críticas e refutações às ideias do outro, preservando a cordialidade da interação. Experimente usar esses recursos ao participar do debate com os colegas. Isso certamente vai contribuir para uma troca de ideias produtiva e respeitosa! **#empatia**



CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA

Postagem do Conselho Nacional de Justiça em sua página de rede social, em outubro de 2023, com a explicação da expressão latina *data venia*.

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

Participar do debate



Se julgar conveniente, peça aos estudantes que consultem, nas páginas iniciais deste volume, informações sobre a Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

1. Com base em todas as investigações e análises feitas, ajudem o representante do grupo a preparar-se para o debate. Ele ou ela deve organizar anotações para consulta durante o evento (inclusive com números, fatos ou citações interessantes) e ensaiar algumas vezes a defesa de seu ponto de vista. Isso deve ser feito na presença dos colegas, que, se necessário, vão sugerir aprimoramentos.
2. Na data e no local combinado com a turma e o professor, os seis representantes dos grupos participarão da primeira rodada do debate.
3. Na segunda rodada, o professor organizará a participação dos estudantes que queiram, individualmente, defender seu ponto de vista.
4. Durante sua participação no debate, certifique-se de realizar as seguintes ações:

Se você for o moderador

a. Você está zelando pelo cumprimento das regras?

b. Além das perguntas previstas inicialmente, você está fazendo outras que possam aprofundar ou esclarecer os pontos de vista dos participantes?

Se você for debatedor

a. Você está falando em um tom audível e em um ritmo adequado (nem lento, nem veloz demais)?

b. Você está apresentando argumentos sólidos para defender seu ponto de vista e fazendo bom uso de suas anotações?

c. Você está escutando com atenção os outros debatedores – inclusive para ser capaz de rebater os argumentos deles, se for o caso?

d. Ao fazer sua réplica, você está retomando o discurso alheio para refutá-lo, endossá-lo ou admitir que o argumento do outro tem sua validade (negociação)?

e. Você está usando atenuadores para manter uma interação cordial e polida?

f. Você está empregando uma linguagem bem cuidada, sem gírias nem palavras ofensivas?

Se você estiver na plateia

a. Você está escutando os colegas com respeito e atenção, aprendendo com os diferentes pontos de vista expostos?

b. Você está se preparando para participar da segunda rodada (se for o caso) com comentários pertinentes?

#Para curtir

O grande debate

O filme **O grande debate** é uma recriação cinematográfica da história real de como Melvin B. Tolson, um poeta e professor de Wiley College, formou e preparou, durante a década de 1930, a primeira equipe de debates de estudantes negros daquela faculdade.

Transcorrendo em um período histórico ainda marcado pelas leis segregacionistas nos Estados Unidos, que institucionalizavam o racismo, o filme mostra como Tolson ajudou seus estudantes a desenvolverem a capacidade de debater e argumentar com excelência para combater argumentos racistas e os preconceitos da sociedade da época.

Esse filme é uma boa oportunidade para entender um pouco mais sobre aquele período e para analisar a forma como os personagens se preparavam para os debates.

O GRANDE debate. Direção: Denzel Washington. Produção: Todd Black. Estados Unidos: Harpo Studios, 2007. (124 min).

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

CAPÍTULO 6

A criação do humor

No capítulo anterior, você conheceu obras que usam o humor para denunciar injustiças e o lado negativo de certas instituições ou certos atores sociais. Neste capítulo, você continuará ampliando seu repertório ao apreciar outros textos do campo artístico-literário que se constroem com recursos humorísticos.

Dessa vez, nosso olhar estará mais voltado a compreender em que consistem esses recursos e como são empregados. Afinal, você vai precisar conhecê-los bem para, ao término da unidade, criar os próprios esquetes humorísticos com seus colegas.

Leitura e reflexão I: Leonardo, o primeiro malandro

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Prepare-se para travar contato com mais um interessante anti-herói da literatura brasileira – o personagem Leonardo, definido pelo crítico Antonio Candido como o "primeiro grande malandro que entra na novelística brasileira". Ele é o protagonista de **Memórias de um sargento de milícias**, de Manuel Antônio de Almeida, obra da qual você lerá um fragmento.

Organize-se para ler os textos introdutórios e o fragmento do romance em momentos extraclasse, de modo que o tempo em sala de aula possa ser aproveitado para análise e discussão. **#responsabilidade**

Memórias de um sargento de milícias: um romance urbano peculiar

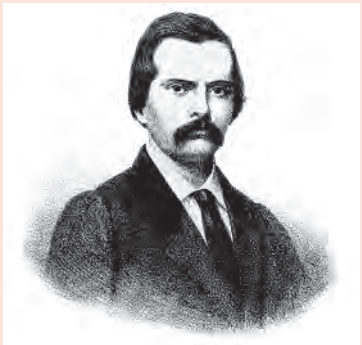
A obra **Memórias de um sargento de milícias** foi publicada originalmente entre 1852 e 1853 como um folhetim anônimo. Mesmo quando os capítulos foram reunidos em livro, em 1854, o anonimato permaneceu – o volume era assinado apenas por "Um brasileiro". A identidade do autor, Manuel Antônio de Almeida, só seria revelada em uma edição póstuma de 1863.

ZOOM Manuel Antônio de Almeida

Nascido em 1831, o carioca Manuel Antônio de Almeida driblou as condições modestas de sua família e conseguiu formar-se em Medicina. Não chegou, porém, a exercer a profissão.

Ficando órfão muito jovem, teve de arrumar meios de sustentar a si e aos irmãos. Para isso, tornou-se jornalista e crítico literário no **Correio Mercantil**, um dos mais importantes jornais brasileiros da época. Foi lá que publicou **Memórias de um sargento de milícias**, em uma seção humorística chamada "A Pacotilha".

Atuou também como funcionário público, tornando-se, em 1858, administrador da Tipografia Nacional, onde teve como aprendiz o jovem Machado de Assis. Pretendia candidatar-se a um cargo político, mas, em 1861, com apenas 30 anos, morreu em um naufrágio.



SOUZA LOBO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Manuel Antônio de Almeida retratado em litografia de Souza Lobo, 1871.

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

meirinho: oficial de justiça.

saloia: camponesa dos arredores de Lisboa.

milícias: na época em que se passa o romance, eram forças auxiliares do Exército, compostas de homens não remunerados e sem formação militar profissional.

Embora a obra **Memórias de um sargento de milícias** tenha sido produzida em meados do século XIX, suas ações passam-se em um momento anterior: a época em que Dom João VI e sua Corte estiveram instalados no Brasil, de 1808 a 1821. Para anunciar isso, o primeiro capítulo se inicia com uma frase que se tornou famosa: "Era no tempo do rei".

Organizado em duas partes, com um total de 48 capítulos, o romance acompanha em detalhes a vida do protagonista Leonardo, desde o momento em que seus pais – o **meirinho** Leonardo Pataca e a quitandeira **saloia** Maria-da-Hortaliça se conhecem, passando por seu nascimento, batizado, a atribulada infância, repleta de travessuras, e os amores da adolescência, até, finalmente, culminar em sua juventude, quando, enfim, se torna um sargento de **milícias**.

Uma obra difícil de classificar

A classificação do romance **Memórias de um sargento de milícias** e sua identificação com determinado estilo literário têm sido alvo de debate entre estudiosos da literatura. Do ponto de vista cronológico, a obra situa-se no Romantismo. Na mesma década de sua publicação, foram lançados, por exemplo, a coletânea **Últimos cantos** (1851), de Gonçalves Dias (1823-1864), que contém seu célebre poema indianista "I-Juca Pirama", e os romances **O Guarani** (1857), de José de Alencar (1829-1877), e **Úrsula** (1859), de Maria Firmina dos Reis (1825-1917).

No entanto, a obra de Manuel Antônio de Almeida afasta-se em vários aspectos dos romances românticos urbanos de sua geração, como **A Moreninha** (1844), de Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), ou **Senhora** (1875), de José de Alencar. Uma das principais diferenças são as camadas sociais retratadas. Na obra **A Moreninha**, temos as aventuras amorosas de estudantes de Medicina e, em **Senhora**, a relação entre Fernando e Aurélia – personagens que enriquecem ao longo da trama e passam a frequentar a alta sociedade carioca.

Em **Memórias de um sargento de milícias**, entretanto, as ações acontecem bem longe dos casarões e salões de baile da elite. Os personagens vivem em bairros periféricos, têm ocupações modestas e frequentam festas populares, como procissões de rua ou as chamadas "funções", com muita música e cantoria na casa de amigos.

Outra diferença são as figuras femininas, normalmente idealizadas nos romances românticos (leia o boxe ***Zoom*** sobre a representação das figuras femininas no Romantismo, na página 173), mas bastante realistas em **Memórias de um sargento de milícias**. Representadas com qualidades e defeitos, as personagens femininas do romance de Almeida nem sempre correspondem aos padrões esperados das mulheres em sua época. Vidinha, uma das namoradas de Leonardinho, por exemplo, é "uma mulatinha de 18 a 20 anos" alegre e independente que gosta de cantar e dançar ao ar livre, sem se importar com as convenções sociais. O próprio protagonista, aliás, foge ao padrão de uma figura heroica, passando de criança traquina a jovem malandro, pouco dado ao trabalho.

Uma última diferença é a linguagem. Enquanto a maioria dos autores românticos emprega um vocabulário rebuscado, com referências nobres e sofisticadas (considere, por exemplo, o "vaso de alabastro" citado na descrição de Aurélia no boxe ***Zoom*** da página seguinte), Manuel Antônio de Almeida dá lugar à linguagem das ruas, coloquial e próxima da oralidade.

Por essas características tão peculiares, há estudiosos que veem em **Memórias de um sargento de milícias** traços realistas e até pré-modernistas. Há, sem dúvida, certa continuidade entre a malandragem de Leonardo, de Manuel Antônio de Almeida, e a de **Macunaíma**, de Mário de Andrade, que você analisou em momentos anteriores desta obra.

Retome com os estudantes a leitura que fizeram do romance **Macunaíma** no Capítulo 6 do volume 1 desta obra.

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

ZOOM A figura feminina no Romantismo

Em poemas e romances do Romantismo, as mulheres geralmente são idealizadas, descritas como excepcionalmente belas, virtuosas ou admiráveis.

Observe, por exemplo, no trecho a seguir, como é descrita Aurélia Camargo, a protagonista do romance **Senhora**, de José de Alencar. Atente não apenas às qualidades que lhe são atribuídas, mas à rica imagética (comparações, metáforas) com que são descritas.

> Há anos raiou no céu fluminense uma nova estrela.
>
> Desde o momento de sua ascensão ninguém lhe disputou o **cetro**; foi proclamada a rainha dos salões.
>
> Tornou-se deusa dos bailes; a musa dos poetas e o ídolo dos noivos em disponibilidade.
>
> Era rica e famosa.
>
> Duas **opulências**, que se realçam como a flor em vaso de **alabastro**; dois esplendores que se refletem, como o raio de sol no prisma do diamante.
>
> Quem não se recorda da Aurélia Camargo, que atravessou o firmamento da Corte como brilhante meteoro, e apagou-se de repente no meio do deslumbramento que produzira o seu **fulgor**?
>
> ALENCAR, José de. **Senhora**. 4. ed. [*S. l.*]: Melhoramentos, [19--]. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000139.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

cetro: bastão utilizado pela realeza.
opulências: riquezas, luxos.
alabastro: pedra muito branca.
fulgor: brilho.

Logo na primeira frase, por meio de uma **metáfora**, o narrador equipara Aurélia a uma estrela, símbolo de brilho intenso, daquilo que atrai atenção e reconhecimento: "Há anos raiou no céu fluminense uma nova estrela".

Depois de mencionar as duas principais qualidades da personagem – ser rica e famosa –, o narrador usa uma série de **comparações** para sugerir que essas qualidades tornavam Aurélia única, singular. Primeiro, ele descreve a riqueza e a fama como duas opulências de Aurélia "que se realçam como a flor em vaso de alabastro" – ou seja, como uma flor que fica ainda mais atraente em um vaso luxuoso. Em seguida, afirma que a riqueza e a fama são "dois esplendores que se refletem, como o raio de sol no prisma do diamante". Essa comparação apela diretamente ao sentido visual do leitor, fazendo-o imaginar um brilho intenso.

Por fim, em uma última comparação, para descrever a ascensão e a queda súbita de Aurélia, o narrador a compara a um meteoro – rastro luminoso, forte e efêmero, deixado por um objeto espacial rochoso: "Quem não se recorda da Aurélia Camargo, que atravessou o firmamento da Corte como brilhante meteoro, e apagou-se de repente [...]?".

Perceba que essas comparações e metáforas representam Aurélia como uma figura incomparável, muito diferente das mulheres comuns. Além disso, as imagens remetem a um universo de referências sofisticadas, familiares somente para as camadas mais ricas – como o vaso de alabastro, um símbolo de nobreza e *status* social.

Nesta página, reproduzimos a capa de uma adaptação de **Senhora** para os quadrinhos. Observe como o ilustrador caracterizou Aurélia e seu ambiente, com roupas e móveis requintados. Esses elementos buscam reproduzir o ar de esplendor e luxo atribuído à personagem no romance.



REPRODUÇÃO/ÁTICA

Capa do romance **Senhora** de José de Alencar, adaptado para história em quadrinhos. Editora Ática, 2020.

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

Texto Fragmento de *Memórias de um sargento de milícias*

Agora que você conhece algumas características de **Memórias de um sargento de milícias**, é hora de apreciar um trecho desse romance. O fragmento que você lerá se passa após a separação dos pais de Leonardo, quando este vai viver com o padrinho – um barbeiro solteiro e sem filhos, denominado simplesmente *compadre*. Quando Leonardo faz nove anos, o compadre decide alfabetizá-lo. Era o primeiro passo do projeto que alimentava para o pequeno: torná-lo clérigo, isto é, um sacerdote cristão.

Nesse trecho, você perceberá qual era a opinião dos vizinhos sobre os planos do compadre. Primeiro, leia o boxe ***Zoom* Teoria do riso** e, durante a apreciação do fragmento, busque identificar de que modo os "desvios" mencionados pelo filósofo Henri Bergson estão presentes nas falas e ações dos personagens ou nos comentários do narrador, contribuindo para gerar efeitos humorísticos.

ZOOM Teoria do riso

© CARTOONSTOCK



Caricatura do filósofo Henri Bergson.

No ensaio **O riso**, o filósofo francês Henri Bergson (1859-1941) apresenta uma teoria sobre o humor. Segundo o autor, a comicidade geralmente nasce do "desvio", de ações e falas "desviantes". Ele dá um exemplo simples para explicar sua ideia:

> Alguém, a correr pela rua, tropeça e cai: os transeuntes riem. [...] Talvez houvesse uma pedra no caminho. Era preciso mudar o passo ou contornar o obstáculo. Mas por falta de agilidade, por desvio ou obstinação do corpo, *por certo efeito de rigidez ou de velocidade adquiridas*, os músculos continuaram realizando o mesmo movimento, quando as circunstâncias exigiam coisa diferente. Por isso a pessoa caiu, e disso é que os passantes riram.
>
> BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 14.

Segundo Bergson, o mesmo efeito do desvio observado em algo tão prosaico quanto uma queda na calçada está presente até nas mais sofisticadas comédias. O princípio geral é que o riso nasce da incongruência, do desajuste, de algo considerado "fora do lugar" em relação ao que as circunstâncias exigem, ou àquilo que a sociedade espera.

O exagero, a inversão de papéis, os trocadilhos e outros usos cômicos da linguagem também seriam fontes de riso por serem todos eles, em si mesmos, fatos inesperados, surpreendentes.

Progresso e atraso

Dadas as explicações do capítulo precedente, voltemos ao nosso memorando, de quem por um pouco nos esquecemos. Apressemo-nos a dar ao leitor uma boa notícia: o menino desempacara do F, e já se achava no P, onde por uma infelicidade empacou de novo. O padrinho anda contentíssimo com este progresso, e vê clarear-se o horizonte de suas esperanças [...]. Há porém uma coisa que o entristece no meio de tudo: o menino tem para a reza, e em geral para tudo quanto diz respeito à religião, uma aversão decidida; não é capaz de fazer o pelo-sinal da esquerda para a direita, fá-lo sempre da direita para a esquerda, e não foi possível ao padrinho, apesar de toda a paciência e boa vontade, fazê-lo repetir de cor sem errar ao menos a metade do padre-nosso; em vez de dizer "venha a nós o vosso reino" diz sempre "venha a nós o pão nosso". Ir à missa ou ao sermão é para ele o maior de todos os suplícios, isto faz que o padrinho desespere às vezes, e até chegue a concordar com a comadre em que o menino não tem jeito para clérigo; porém são nuvens passageiras; sempre há isto ou aquilo que faz renascer todas as esperanças; e o homem caminha animado na sua obra.

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

O que ele, porém, esperava, não esperavam todos, e ninguém via no menino senão um futuro peralta da primeira grandeza; quem mais contava com isso era a vizinha do barbeiro, aquela a quem ele chamava o **agouro** do pequeno. Era a tal vizinha uma dessas mulheres que se chamam **de faca e calhau**, valentona, presunçosa, e que se gabava de não ter papas na língua: era viúva, e importunava a todo o mundo com as virtudes do seu defunto. **Serrazina** e amiga de contrariar, não perdia ocasião de desmentir o vizinho em suas esperanças a respeito do afilhado [...]. O barbeiro desesperava com isso; por muito tempo conseguiu conter-se, porém um dia não pôde mais, e **disparatou** com a sujeita. Chegando por acaso à porta da loja, a vizinha que estava à janela disse-lhe em tom de zombaria:

— Então, vizinho, como vai o seu reverendo?

Um velho que morava defronte, e que também se achava à janela, desatou a rir com a pergunta. [...]

[...] A vizinha continuou:

— Então ele já encarrilha o padre-nosso?

O compadre exasperou-se completamente; e, estudando uma injúria bem grande para responder, disse afinal:

— Já... já... senhora intrometida com a vida alheia... já sabe o padre-nosso, e eu o faço rezar todas as noites um pelo seu defunto marido que está a esta hora dando coices no inferno!...

— Hein?... o que é que você diz, senhor raspa-barbas? Você mete terceiros na conversa? disse a vizinha encrespando-se. — Olhe que esse de quem você fala nunca foi sangrador, nem viveu de aparas de cabelos... [...] Pois agora saiba, porque eu cá não tenho papas na língua, que o tal seu afilhado das dúzias é um pedaço de um malcriadão muito grande, que há de desonrar as barbas de quem o criou... E não tem que ver, porque ele é de má raça... já ouviu? Não se meta comigo...

— E você — respondeu o compadre enquanto a vizinha tomava fôlego —, por que se mete com o que não é da sua repartição?

Ela prosseguiu:

— Hei de me meter; não é da sua conta, nem venha cá dar regras, que eu não preciso de você...

[...]

— Está bom, senhora — respondeu o compadre que tinha bom gênio, e que só fora levado àquele excesso pelo amor do afilhado. — Basta de **rezingas**, olhe a vizinhança.

— Ora, tomara a vizinhança ver-se livre do tal diabo...

O menino chegou nessa ocasião à porta, e pondo-se na ponta dos pés, esticando o pescoço, e abanando-o como a vizinha e imitando-lhe a voz, repetiu:

— Ver-se livre do tal diabo...

O compadre achou tanta graça, que deu-se por vingado, e desatou a rir por seu turno.

[...]

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2007. p. 39-41.

agouro: sinal de que algo ruim vai acontecer.

de faca e calhau: autoritária, mandona.

serrazina: pessoa que gosta de importunar os outros, insistindo no mesmo assunto.

disparatou: insultou.

rezingas: discussões acaloradas.

Esclareça aos estudantes que a vizinha se refere ao compadre como "sangrador" porque, no século XIX, em razão da escassez de médicos, os barbeiros também faziam sangrias, uma terapia considerada, na época, eficaz contra várias doenças.

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

#Para curtir

Literatura em ritmo de samba

Em 1966, a escola de samba Portela sagrou-se campeã do Carnaval carioca com um desfile inspirado no romance **Memórias de um sargento de milícias**. O samba-enredo, composto por Paulinho da Viola, foi gravado por Martinho da Vila em 1971.

Procure a canção em sua plataforma de *streaming* favorita e aprecie as aventuras de Leonardo em ritmo de samba.



REPRODUÇÃO/RCA VICTOR

Capa do álbum **Memórias de um sargento de milícias**, de Martinho da Vila, da gravadora RCA Victor, 1971.

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

Agora, reúna-se com um colega e discutam as questões a seguir. Guardem suas anotações para participarem de uma discussão com toda a turma ao final da seção.

1. Em momentos anteriores desta obra, vocês analisaram as **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis. Recordem a frase inicial do primeiro capítulo do livro:

> Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000167.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

a. Embora o romance de Manuel Antônio de Almeida também se chame *memórias*, o foco narrativo é diferente do usado em **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Expliquem a diferença.

b. O foco narrativo escolhido por Machado de Assis é o mais comum em livros de memórias. Que efeitos a escolha de um foco narrativo diferente implica para **Memórias de um sargento de milícias**? Essa escolha também contribui para o humor? Expliquem e deem exemplos.

2. Releiam: "em vez de dizer 'venha a nós o vosso reino' diz sempre 'venha a nós o pão nosso'."

a. Expliquem a confusão que o menino Leonardo faz com a oração "Pai nosso", cuja redação original é a seguinte:

> Pai Nosso que estais nos Céus,
> santificado seja o vosso Nome,
> venha a nós o vosso Reino,
> seja feita a vossa vontade
> assim na terra como no Céu.
> O pão nosso de cada dia nos dai hoje,
> perdoai-nos as nossas ofensas
> assim como nós perdoamos
> a quem nos tem ofendido,
> [...]

PAI nosso. Orações. **Vatican News**, [202-]. Disponível em: https://www.vaticannews.va/pt/oracoes/pai-nosso.html. Acesso em: 22 jul. 2024.

b. Por que foi escolhido exatamente o verso com "pão nosso" para figurar no lugar do verso correto? Considerando o que vocês leram no boxe ***Zoom* Teoria do riso**, expliquem como isso gera um efeito cômico.

3. Nas falas de qual personagem a ironia fica mais evidente – nas da vizinha ou nas do compadre? Expliquem.

Foco narrativo

Lembre-se: **foco narrativo** é o ponto de vista assumido pelo narrador. Existem dois focos principais, o do narrador que participa da história e a narra em 1ª pessoa, chamado de **narrador-personagem**, e o do narrador que conta os fatos em 3ª pessoa, posicionando seu foco acima dos personagens. Esse último tipo de narrador é denominado **narrador-observador** ou **narrador-onisciente**. Uma variação desse tipo é o **narrador-onisciente intruso**, que em alguns momentos abre mão de seu papel como condutor da história e passa a dialogar diretamente com o leitor.

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

4. Releiam a parte final do fragmento, em que aparece o menino Leonardo.
   a. Que traços de personalidade do personagem podemos depreender do trecho?
   b. De que modo a reação do compadre demonstra seus sentimentos pelo garoto?

5. As desigualdades e os preconceitos sociais também são temas de **Memórias de um sargento de milícias**. Expliquem como eles aparecem nesse fragmento. **#pensamentocrítico**

Gramática e expressividade: Colocação pronominal

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP10, EM13LP14, EM13LP28

Você já sabe que existe uma ordem mais usual para colocar os termos na oração (sujeito + verbo + complemento ou predicativo) e que, quando o enunciador faz alguma alteração nessa ordem, diferentes efeitos de sentido podem ser produzidos. Nesta seção, vamos estudar a colocação na frase de um componente específico: os **pronomes oblíquos átonos**.

Para começar a pensar sobre esse assunto, leia, nesta página, a tira de Benett. Em seguida, responda às perguntas.



© BENETT

BENETT. "Adeus. Volte sempre". Perfil: @albertobenett. 9 jul. 2023. Postagem.

1. Quem seria o interlocutor do personagem, representado por um coração?

2. Considerando as falas anteriores e a linguagem visual da tira, que significado você atribui à última fala do personagem ("Idiota...")?

3. Releia esta fala do personagem. Note que as formas verbais estão no imperativo e as duas últimas – *cuide* e *divirta* – estão acompanhadas pelo pronome oblíquo átono *se*.

   "Mande notícias. Se cuide. Divirta-se."

   a. Imagine agora que o personagem estivesse, desde o início, muito chateado com seu interlocutor e não desejasse coisas boas para ele. Reescreva essa fala no imperativo negativo, ou seja, com o advérbio *não*. Na reescrita, coloque o pronome *se* na posição que lhe soar mais natural.
   b. O que você nota quanto à colocação do pronome oblíquo? Foi fácil ou difícil definir qual é a posição mais natural?

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

Princípio da colocação pronominal

Ao analisar a tira, você percebeu que o pronome oblíquo pode ocupar diferentes posições em relação ao verbo. Pode vir antes dele, como em "Se cuide", ou depois, como em "Divirta-se". Algumas dessas posições soam mais ou menos naturais para o falante do português brasileiro. A forma "não divirta-se", por exemplo, não nos soa bem e dificilmente seria utilizada.

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

O principal critério para definir a posição do pronome oblíquo em relação ao verbo é a **eufonia** (do grego *eu-*, "bom", + *-phone*, "som"), isto é, a qualidade do som produzido pela combinação. É por isso que, na maioria das vezes, o falante sabe naturalmente onde inserir o pronome.

Contudo, na escrita formal, podem surgir algumas dúvidas. Isso acontece porque a norma-padrão do português brasileiro, no que diz respeito à colocação pronominal, durante muito tempo seguiu os padrões do português lusitano, ou seja, da maneira como os pronomes são colocados na fala portuguesa – que tem pronúncia e entonação bem diferentes das do português brasileiro.

Atualmente, os usos brasileiros vêm sendo cada vez mais admitidos na escrita formal. Ainda assim, para a comunicação em contextos que pedem grande monitoração estilística, convém conhecer as particularidades ditadas pela norma-padrão.

ZOOM José de Alencar e a colocação pronominal

Você sabia que o escritor romântico José de Alencar lutou contra a imposição, no Brasil, de regras para a colocação pronominal baseadas na fala portuguesa, mas foi vencido?

Leia um trecho de uma gramática contemporânea que fala sobre isso:

> [...] a colocação pronominal é tema muito mal abordado na maioria das gramáticas brasileiras. [...] Em suma, é uma questão normativa **perpassada** de contradições e muita confusão.
>
> [...]
>
> Tudo isso começou no século 19 com um intelectual português, José Feliciano de Castilho, que se estabeleceu no Rio de Janeiro e se tornou amigo do imperador Dom Pedro II. Quando o imperador e o escritor José de Alencar se desentenderam politicamente, Feliciano de Castilho começou a publicar textos de crítica à literatura de Alencar. Acusou-o, entre outras coisas, de cometer "erros" na colocação dos pronomes oblíquos átonos em seus textos!
>
> Feliciano de Castilho percebia que havia diferenças entre a colocação pronominal portuguesa e a brasileira (o que é fato), mas, sem fazer um estudo sistemático e histórico do fenômeno, entendeu que toda colocação diferente da portuguesa era errada. Em decorrência desse raciocínio estreito, as peculiaridades da colocação brasileira passaram a ser classificadas como "erros".

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. Contextualizando o problema normativo. *In*: **Gramática do português brasileiro escrito**. São Paulo: Parábola, 2023. p. 335.

perpassada: que passa junto a algo ou alguma situação.

Ênclise, próclise e mesóclise

No que diz respeito à **colocação pronominal**, isto é, à posição que o pronome oblíquo átono pode ocupar em relação ao verbo, existem três possibilidades, conforme se pode verificar a seguir pelos exemplos.

- **Ênclise**: o pronome vem depois do verbo. Exemplo: ***Divirta-se***.
- **Próclise**: o pronome vem antes do verbo. Exemplo:
  *Passe bem e **se divirta***.
- **Mesóclise**: o pronome vem inserido no verbo. Exemplo:
  *Se tivesse oportunidade, o jovem **divertir-se-ia***.

Estudaremos, primeiro, o posicionamento dos pronomes em relação às formas verbais simples e, depois, seu posicionamento nas locuções verbais.

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

Colocação pronominal com formas verbais simples

Vamos nos concentrar no emprego da ênclise e da próclise, que são, na prática, as únicas colocações usuais do português brasileiro atual. A mesóclise representa um uso arcaico (muito antigo) da língua, sendo aplicada apenas em contextos bem específicos, que veremos ao final deste tópico.

Emprego da ênclise

Como você notará ao longo da seção, a regra geral do português brasileiro é a próclise, ou seja, a colocação do pronome oblíquo antes da forma verbal. Existem apenas duas situações em que a norma-padrão exige o uso da **ênclise**.

A primeira delas é em início de período, sendo também recomendado seu emprego após vírgula, ponto e vírgula ou dois-pontos. Observe, a seguir, dois exemplos em um artigo de opinião sobre o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Pisa, o PIB da educação

O PIB *per capita* é a medida clássica de avanço econômico das nações. [...] Na educação, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) está assumindo esse papel. É um excelente indicador de quanto os alunos aprenderam. [...]

[...] As perguntas verificam se os entrevistados têm os conhecimentos e habilidades necessários para operar numa sociedade moderna. Mantendo o Pisa tal orientação, **tornam**-**se** mais relevantes os resultados. [...]

[...]

Faz já um tempinho, a Educação alemã afundou. [...] **Instalou**-**se** uma crise barulhenta, com reuniões, brigalhadas e novas leis. Sendo esse país como é, conseguiu reverter a queda.

[...]

CASTRO, Claudio de Moura. Pisa, o PIB da educação. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. A5, 3 mar. 2024.

A outra situação em que a norma-padrão exige o uso da ênclise pode ser observada no título de notícia a seguir.

Matt Damon agradece a esposa **por** **ajudá**-**lo** a superar a depressão

GARCIA, Rita. Matt Damon agradece a esposa por ajudá-lo a superar a depressão. **Ofuxico**, 13 jul. 2023. Disponível em: https://ofuxico.com.br/cinema-e-serie/matt-damon-agradece-esposa-por-ajuda-lo-a-superar-a-depressao/. Acesso em: 15 mar. 2024.

A posição enclítica é obrigatória quando os pronomes oblíquos *o*, *os*, *a* ou *as*, foneticamente muito fracos, aparecem ligados a um Infinitivo solto (que não integra uma locução verbal), antecedido pelas preposições *a* ou *por*. Por exemplo:

Vilma está descansando; não torne ***a*** ***incomodá***-***la****.*

Escondi minhas angústias e, ***por*** ***escondê***-***las****, não recebi ajuda.*

Mesmo com outras preposições, esses pronomes "fracos" geralmente ficam após o verbo:

Esforcei-me para ***ajudá***-***la****.*

Nossa visão mudou após ***conhecê***-***lo****.*

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

No caso dos outros pronomes oblíquos átonos (*me*, *te*, *se*, *lhe*, *lhes*, *nos*), a ênclise é facultativa junto aos Infinitivos soltos. Portanto, estas duas formas são aceitas:

Precisou de algum tempo para ***adaptar-se*** *à nova rotina.*

Precisou de algum tempo para ***se adaptar*** *à nova rotina.*

Facultativamente, a ênclise também pode ser usada com formas verbais simples em qualquer parte da frase, desde que não haja uma palavra que atraia o pronome para antes do verbo, como mostra o exemplo a seguir.

O cientista ***convidou-nos*** *para participar do experimento.*

Emprego da próclise

Quando realizou as atividades iniciais desta seção, você percebeu que, ao reescrever a fala do personagem da tira com o advérbio *não*, tornava-se mais natural colocar o pronome oblíquo antes do verbo, empregando a **próclise**. Por exemplo:

Não ***se*** *cuide. Não* ***se*** *divirta.*

O advérbio *não* é uma das **palavras e expressões atrativas**, que conduzem o pronome para a posição proclítica. Conheça quais são elas, de acordo com a norma-padrão.

- **Conjunção ou locução conjuntiva subordinativa:**

  Confesso ***que*** *essa história* ***me pareceu*** *absurda.*

  Quando nos despedimos*, ele estava emocionado.*

  Estou confiante na vitória, ***uma vez que me dediquei*** *muito aos treinos.*

- **Pronome relativo:**

  Esse é o cliente ***que se negou*** *a pagar a conta.*

  Temos de rever certos costumes ***aos quais nos habituamos****.*

  O irmão, de ***quem se separou*** *muito cedo, acabou reencontrando-o na vida adulta.*

- **Palavras de sentido negativo:**

  Não se *preocupem.*

  Nunca nos *atrasamos para a aula.*

  Ninguém me *contou sobre a festa.*

- **Pronomes e advérbios interrogativos**, inclusive quando empregados em frases exclamativas:

  Por que te preocupas *tanto com problemas banais?*

  Onde se escondiam *os fugitivos?*

  Quem me dera *ter mais amigos como você!*

A ênclise também ocorre em orações que expressam desejo ou expectativa, mesmo que o pronome *que* não esteja explícito:

*(****Que****) Bons ventos* ***o levem****!*

*(****Que****) Os anjos* ***os protejam****!*

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

- **Advérbios e locuções adverbiais:**

  *Já lhe **ocorreu** que podemos estar enganados?*

  *Mal me **recuperei** da gripe, caí doente outra vez.*

  *Às vezes se **perguntava** se tudo estava bem.*

Mas atenção: se após o advérbio ou a locução adverbial há uma pausa, costuma ocorrer a ênclise. Por exemplo:

*Primeiro se mistura a farinha ao açúcar; **depois**, **acrescenta-se** o leite suavemente.*

- **Pronomes indefinidos** (*todo, tudo, alguém, outro, qualquer* etc.) ou o numeral *ambos*:

  *Tudo lhe **dizia** para recuar.*

  *Alguém nos **escutava** atrás da porta.*

  Ambos se irritaram com aquele homem preconceituoso.

- **Conjunções alternativas**, principalmente quando repetidas:

  Ora se queixava de cansaço, ora se espreguiçava longamente.

- **Preposição *em***, quando a forma verbal está no **Gerúndio**:

  *Em se **tratando** de vídeos educativos, esse canal é imbatível.*

Palavra atrativa e vírgulas

Caso a palavra atrativa esteja separada do pronome oblíquo por uma expressão intercalada, isolada entre vírgulas, ela continuará mantendo-o em posição proclítica. Por exemplo:

*É o tipo de filme **que**, mesmo após tantos anos, **se mantém** popular.*

Emprego da mesóclise

Você encontrará a seguir um fragmento de uma crônica de Millôr Fernandes (1923-2012), em que se ensina ao leitor como matar, com um jornal dobrado, uma barata que se escondeu entre os livros. Leia o trecho, prestando atenção à forma verbal destacada.

4 – Nunca aproxime e afaste o jornal para fazer pontaria. As baratas sabem muito bem o que as espera quando sentem esse ventinho, quando você bater de verdade ela já terá embarcado para a Europa.

5 – Não tenha pena de bater. Bata firme, forte, decididamente. É a vida dela ou a sua. [...]

[...]

7 – Se falhar, só a paciência lhe dará outra oportunidade. A barata não lhe dará outra tão cedo, enquanto permanecer em sua memória o trauma da pancada que quase lhe tirava a vida. Não adianta você sacudir livro após livro porque se recusará a aparecer. **Agarrar-se-á** às páginas e, se cair ao chão, correrá rapidamente, escondendo-se por trás do guarda-roupa.

FERNANDES, Millôr. Barata à vista. **Lições de um ignorante**. Rio de Janeiro: José Álvaro Editor, 1967. p. 113.



RACHEL TORRES/ALAMY/FOTOARENA

Millôr Fernandes, em 2006.

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

O gênero *crônica*

Lembre-se: a **crônica** é um gênero discursivo que transita entre o campo do jornalismo e o da literatura. Publicada tradicionalmente nos veículos da imprensa, ela pretende propor uma reflexão em tom subjetivo e leve, recorrendo muitas vezes ao humor. Em geral, inspira-se em um fato do cotidiano, como uma experiência vivida pelo cronista ou uma notícia em destaque na mídia.

Responda às perguntas.

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

1. Explique como o exagero contribui para produzir um efeito humorístico nessa crônica.
2. Em que modo e tempo está a forma verbal destacada?
3. Reescreva a frase que contém essa forma verbal colocando o pronome *se* na posição que lhe pareça mais usual ou natural.
4. Compare a frase reescrita com a original. Então, deduza: com que intenção o cronista empregou essa colocação pronominal, pouco usual no português brasileiro contemporâneo?

Nesse fragmento da crônica, o verbo *agarrar* está flexionado no futuro do presente do Indicativo (*agarrará*), e o pronome oblíquo *se* foi inserido entre o radical do verbo (*agarrar-*) e a **desinência** da 3ª pessoa do singular no futuro do presente (*-á*). Nesse caso, dizemos que ocorre a **mesóclise**, ou que o pronome está em posição mesoclítica. A mesóclise incide apenas em verbos flexionados no futuro do presente ou no futuro do pretérito do Indicativo. Por exemplo:

desinência: elemento que entra na composição das palavras variáveis e realiza suas flexões, como gênero, número e pessoa.

Ela ***agarrar-se-á****.*
(Ela se agarrará.)

Os senhores ***perdoar-nos-ão****.*
(Os senhores nos perdoarão.)

Ele ***beijar-te-ia****.*
(Ele te beijaria.)

Os documentos ***ser-lhes-iam*** *entregues.*
(Os documentos lhes seriam entregues.)

Como dito anteriormente, essa colocação pronominal está quase extinta no português brasileiro contemporâneo. Atualmente, de modo geral, a mesóclise só é utilizada quando se quer produzir no enunciado um efeito humorístico ou expressivo, como você observou na crônica de Millôr. A colocação mesoclítica é empregada, ainda, em contextos extremamente formais, como na redação de leis, regulamentos ou contratos jurídicos.

Na norma-padrão atual, quando o verbo está no futuro do presente ou no futuro do pretérito do Indicativo e seu complemento vem representado por um pronome oblíquo átono, há duas opções básicas:

- Se a forma verbal não está no início do período, usa-se a próclise, havendo ou não palavra atrativa antes:

  O novo diretor ***se encarregará*** *das tarefas pendentes.*

  Jamais nos *afastaremos, querida.*

- No início do período ou após pausa (marcada por vírgula ou outro sinal), para evitar que o segmento se inicie com pronome oblíquo, pode-se trocar a forma simples do futuro por uma locução com o verbo *ir*; por exemplo:

  Neste capítulo, ***vamos nos aprofundar*** *no estudo dos seres invertebrados.*

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

Colocação pronominal com locuções verbais

Existem várias possibilidades de colocação pronominal com as locuções verbais, mas elas podem resultar em diferentes níveis de formalidade. Para constatar isso, leia um trecho de um artigo de divulgação científica e responda às perguntas.

> As plantas são na sua maioria estáticas, e aos olhos destreinados parecem indefesas. Porém, uma análise mais profunda pode mostrar-nos uma vasta gama de defesas químicas e físicas empregadas por elas para se proteger de insetos prontos para comê-las e possivelmente dizimá-las. [...]

VASQUEZ, Alejandro R.; KAUR, Ishveen; KARIYAT, Rupesh. Por que algumas plantas são "peludas"? **Unesp para Jovens**, 8 nov. 2023. Disponível em: https://parajovens.unesp.br/por-que-algumas-plantas-sao-peludas/. Acesso em: 15 mar. 2024.



FRONTIERS FROM YOUNG MINDS

Reprodução da ilustração publicada no *site* com o texto "Por que as plantas são 'peludas'?"

Releia: "[...] uma análise mais profunda pode mostrar-nos uma vasta gama de defesas químicas e físicas empregadas por elas [...]".

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

1. Identifique a locução verbal empregada nesse trecho. Qual é o verbo principal e qual é o auxiliar?
2. Descreva a posição do pronome oblíquo. Explique se ele está antes (próclise) ou depois (ênclise) do verbo auxiliar ou do principal.
3. Reescreva o trecho colocando o pronome oblíquo antes do verbo principal. A frase reescrita tem um tom mais ou menos formal que a original?

No português brasileiro, quando o verbo principal de uma locução verbal está no **Infinitivo** (como no texto analisado) ou no **Gerúndio**, o pronome pode vir antes ou depois dele. Como você notou nas atividades, porém, há uma diferença na formalidade – as construções com ênclise em relação ao verbo principal são mais formais. Por exemplo:

*O professor **vai lhes devolver** as provas.*

*O professor **vai devolver-lhes** as provas.* (mais formal)

*Esse método **está se tornando** popular.*

*Esse método **está tornando-se** popular.* (mais formal)

Caso haja uma palavra atrativa antes da locução, também é possível colocar o pronome antes do verbo auxiliar. Por exemplo:

***Não se deve tomar** remédio sem receita.*

Por fim, nas locuções verbais em que o verbo principal está no **Particípio**, o pronome pode ficar antes ou depois do verbo auxiliar. Se houver palavra atrativa, a primeira opção (pronome antes do auxiliar) é preferível:

*As autoridades **haviam nos prometido** uma ciclovia.*

*As autoridades **nos haviam prometido** uma ciclovia.*

*Ficou preocupada com o avô: **nunca o tinha visto** tão pálido.*

Não se posiciona, porém, o pronome oblíquo depois do Particípio – ou seja, formas como "prometido-nos" e "visto-o" não soam naturais no português brasileiro nem são aceitas pela norma-padrão.

Nas locuções verbais também é possível a **ênclise** em relação ao verbo auxiliar (marcada pelo uso do hífen entre o verbo auxiliar e o pronome): *O professor vai-lhes devolver as provas. Esse método está-se tornando popular. As autoridades haviam-nos prometido uma ciclovia.* Contudo, esse uso não é comum no português brasileiro atual e vem, cada vez mais, se restringindo a contextos de grande formalidade.

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

Análise da colocação pronominal em um texto humorístico

Leia a tira e responda às perguntas.

ZITS, JERRY SCOTT AND JIM BORGMAN © 2014
SCOTT AND BORGMAN-KING FEATURES/DISTR. BULLS



Tira Zits "Ring! Ring! Ring! Alô? Saudações...", de Jim Borgman e Jerry Scott.

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

1. Por que "telefones fixos despertam o idoso" que há no personagem? Justifique sua resposta com elementos visuais do primeiro e do último quadrinhos.
2. As linguagens verbal e visual do segundo quadrinho comprovam a afirmação do personagem.
   a. Como ele está visualmente caracterizado nesse segundo quadrinho?
   b. Explique como o emprego da ênclise é fundamental para a caracterização do personagem e para a construção do humor na tira.
3. Muitos textos humorísticos trabalham com **estereótipos** (ideias preconcebidas sobre um indivíduo ou grupo de pessoas, geralmente resultante de desconhecimento ou generalizações).
   a. Em qual estereótipo o humor dessa tira se baseia? **#pensamentocrítico**
   b. Em sua opinião, a exploração desse estereótipo prejudica a qualidade do humor da tira? Para responder, considere as discussões que teve com os colegas no debate de opinião sobre limites do humor, proposto na seção **Produção** do capítulo anterior.

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

Organização das informações

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Onde posicionar os pronomes?

Que tal organizar em um esquema ou quadro as informações sobre colocação pronominal que recordou (ou aprendeu) nesta seção?

Sua síntese deve conter, no mínimo, as seguintes informações:

- O que são a ênclise, a próclise e a mesóclise?
- Qual é a colocação pronominal mais comum do português brasileiro?
- Quais são as duas situações em que a norma-padrão exige o uso da ênclise com formas verbais simples?
- No caso das locuções verbais, quais são as posições possíveis com verbos principais no Infinitivo ou no Gerúndio? Qual delas confere um maior grau de formalidade ao enunciado?
- E quais são as posições possíveis do pronome quando o verbo principal da locução está no Particípio?

Leitura e reflexão II: Riso e melancolia em Lima Barreto

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Nesta segunda seção de leitura, vamos dar um salto no tempo e nos transportar para as duas primeiras décadas do século XX, na mesma cidade, o Rio de Janeiro. Você conhecerá um pouco da produção de Lima Barreto, um dos escritores mais notáveis desse período de transição na literatura brasileira, que, como vimos no Capítulo 2, é geralmente chamado de Pré-Modernismo.

Primeiro, você apreciará um conto do autor e, em seguida, um trecho de seu romance mais conhecido, **Triste fim de Policarpo Quaresma** (1915).

Antes da leitura, vamos retomar as características do gênero conto, bem como ler o boxe ***Zoom*** para conhecer um pouco mais sobre Lima Barreto.

Conto é uma narrativa literária relativamente curta, que se caracteriza por girar em torno de um único conflito. O conto deve emocionar o leitor, fazê-lo rir, deixá-lo em suspense etc. Para tanto, deve ter um enredo enxuto, que conduza a narrativa sem detalhes supérfluos, e um desfecho impactante.

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

ZOOM Lima Barreto

OBJETO DIGITAL
Podcast: A obra de Lima Barreto

Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu no Rio de Janeiro em 1881, em uma família de descendentes de africanos escravizados. A figura da bisavó, que tinha nascido na África, marcara sua memória, e ele chegou a falar sobre ela em uma crônica de 1918. Filho de pais de poucas posses, mas alfabetizados e cultos, Lima Barreto ficou órfão de mãe aos sete anos, uma perda que, segundo ele, o abalaria para sempre.

Graças à intervenção de um padrinho poderoso, conseguiu formar-se em uma boa escola e chegou a iniciar a faculdade de engenharia, mas teve de interromper o curso para ajudar no sustento da família. Foi jornalista e funcionário público e, nas horas vagas, dedicava-se à literatura.

Vítima de alcoolismo e transtornos mentais, o escritor foi internado duas vezes em um hospital psiquiátrico, até vir a falecer aos 41 anos, em 1922.

Após a morte de Lima Barreto, sua produção ficou relegada ao esquecimento, até que, nas décadas de 1940 e 1950, o historiador e jornalista Francisco de Assis Barbosa (1914-1991) deu início ao resgate de sua obra, descobrindo originais inéditos e escrevendo a primeira biografia do escritor. Em anos mais recentes, tem havido um reconhecimento cada vez maior da produção de Lima Barreto – em 2017, por exemplo, ele foi homenageado na Festa Literária Internacional de Paraty (Flip), um importante evento literário do país.



COLEÇÃO PARTICULAR

Lima Barreto em 1909.

#Para curtir

A cartomante de Machado

Em 1884, algumas décadas antes de Lima Barreto, Machado de Assis também publicou um conto chamado "A cartomante". Incluído na coletânea **Várias histórias** (1896), o conto é um dos mais conhecidos do autor e tem um final tão surpreendente quanto o de Lima Barreto. Que tal buscar o texto em alguma fonte aberta e conhecer mais uma história envolvendo práticas de adivinhação do futuro?

Texto 1 Conto de Lima Barreto

A cartomante

Não havia dúvida que naqueles atrasos e atrapalhações de sua vida, alguma influência misteriosa preponderava. Era ele tentar qualquer cousa, logo tudo mudava. Esteve quase para arranjar-se na Saúde Pública; mas, assim que obteve um bom "**pistolão**", toda a política mudou. [...] Tudo parecia mostrar-lhe que ele não devia ir para adiante. Se não fossem as costuras da mulher, não sabia bem como poderia ter vivido até ali. Há cinco anos que não recebia vintém de seu trabalho. Uma nota de dois mil-réis, se alcançava ter na **algibeira** por vezes, era obtida com auxílio de não sabia quantas humilhações, apelando para a generosidade dos amigos.

Queria fugir, fugir para bem longe, onde a sua miséria atual não tivesse o realce da prosperidade passada; mas, como fugir? Onde havia de buscar dinheiro que o transportasse, a ele, a mulher e aos filhos? Viver assim era terrível! Preso à sua vergonha como a uma **calceta**, sem que nenhum código e juiz tivessem condenado, que martírio!

A certeza, porém, de que todas as suas infelicidades vinham de uma influência misteriosa deu-lhe mais alento. Se era "coisa feita", havia de haver por força quem a desfizesse. Acordou mais alegre e se não falou à mulher alegremente era porque ela já havia saído. Pobre de sua mulher! **Avelhantada** precocemente, trabalhando que nem uma moura, doente, entretanto a sua fragilidade transformava-se em energia para manter o casal.

Ela saía, virava a cidade, trazia costuras, recebia dinheiro, e aquele angustioso lar ia se arrastando, graças aos esforços da esposa.

Bem! As cousas iam mudar! Ele iria a uma cartomante e havia de descobrir o que e quem atrasavam a sua vida.

Saiu, foi à venda e consultou o jornal. Havia muitos videntes, [...], **teósofos** anunciados; mas simpatizou com uma cartomante, cujo anúncio dizia assim: "Madame Dadá, **sonâmbula**, extralúcida, deita as cartas e desfaz toda espécie de feitiçaria [...]. Rua etc.".

Não quis procurar outra; era aquela, pois já adquirira a convicção de que aquela sua vida vinha sendo trabalhada pela mandinga [...], **a soldo do** seu cunhado Castrioto, que jamais vira com bons olhos o seu casamento com a irmã.

Arranjou, com o primeiro conhecido que encontrou, o dinheiro necessário, e correu depressa para a casa de Madame Dadá.

O mistério ia desfazer-se e o malefício ser cortado. A abastança voltaria à casa; compraria um terno para o Zezé, umas botinas para Alice, a filha mais moça; e aquela **cruciante** vida de cinco anos havia de lhe ficar na memória como passageiro pesadelo.

Pelo caminho tudo lhe sorria. Era o sol muito claro e doce, um sol de junho; eram as fisionomias risonhas dos transeuntes; e o mundo, que até ali lhe aparecia mau e turvo, repentinamente lhe surgia claro e doce.

Entrou, esperou um pouco, com o coração a lhe saltar do peito.

O consulente saiu e ele foi afinal à presença da **pitonisa**. Era sua mulher.

BARRETO, Lima. A cartomante. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org. e introdução). **Contos completos de Lima Barreto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 302-304.

pistolão: recomendação.

algibeira: bolso interno da roupa.

calceta: argola de ferro que se fixa ao tornozelo de um prisioneiro e, por meio de uma corrente de ferro, à sua cintura.

avelhantada: envelhecida; que perdeu o viço da mocidade.

teósofos: pessoas que praticam a teosofia, doutrina espiritualista ligada às religiões orientais e à tradição ocultista.

sonâmbula: pessoa que anda durante o sono e não se recorda ao despertar.

a soldo do: a serviço de alguém, mediante pagamento.

cruciante: penoso, aflitivo, angustiante.

pitonisa: mulher que consegue prever o futuro.

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

#Para curtir

Lima Barreto, um visionário

Como resultado de mais de dez anos de pesquisas, a historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz (1957-) escreveu a biografia **Lima Barreto:** triste visionário.

No *link* indicado, você pode assistir a um vídeo em que Schwarcz faz um panorama sobre a vida e a obra do autor e sua relevância no século XXI.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OKphumZ-IeM. Acesso em: 15 mar. 2024.



LILIA SCHWARCZ

Captura de tela de instante do vídeo "Biografia – Lima Barreto", disponível no canal de vídeos de Lilia Schwarcz.

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

Agora, reúna-se com dois ou três colegas e discutam as questões a seguir. Não se esqueçam de anotar as conclusões no caderno.

1. Em um conto, o **conflito** é o evento que modifica a situação inicial e desencadeia as ações. Qual é o conflito em "A cartomante"? Ele tem natureza material ou psicológica?
2. O **clímax** é o momento que antecede o desfecho; é o ponto de maior tensão na narrativa, quando as ações disparadas pelo conflito chegam ao auge. Qual frase representa o clímax desse conto? Justifiquem sua resposta.
3. No **desfecho** da narrativa, o conflito se resolve, de modo favorável ou não ao protagonista, que, em geral, alcança um novo estado de consciência. No desfecho de "A cartomante", houve essa alteração no estado de consciência do protagonista? Expliquem.
4. Leiam uma definição de *punch line*. Depois, discutam se o desfecho desse conto pode ser considerado uma *punch line*.

A expressão em inglês ***punch line*** designa a parte final de uma piada ou outro texto humorístico, em que as expectativas do leitor ou ouvinte são quebradas. Ao longo das partes iniciais do texto, o leitor ou ouvinte é levado a interpretá-lo em determinada direção, até que na *punch line* – por meio de um desvio ou deslocamento – a direção da interpretação é alterada, gerando o efeito humorístico.

5. Já discutimos que o exagero é uma fonte de humor. Esse recurso é explorado em "A cartomante"? Se sim, deem exemplos, destacando substantivos e adjetivos escolhidos pelo narrador.
6. Releiam o primeiro parágrafo do conto, em que o narrador detalha os problemas financeiros do protagonista.
   - **a.** De acordo com o detalhamento feito, parece mesmo haver uma "influência misteriosa" causando os problemas dele? Expliquem.
   - **b.** Considerem os fatos que o narrador escolheu contar nesse primeiro parágrafo. A julgar por essas escolhas, que pistas ele pretende dar sobre a probabilidade de os problemas do homem serem resolvidos pela consulta à cartomante?
7. Considerando as informações do boxe **Unidade de efeito** e suas respostas às questões anteriores, explique de que modo o conto "A cartomante" produz uma unidade de efeito.

Unidade de efeito

O escritor estadunidense Edgar Allan Poe (1809-1849) é um dos pioneiros do conto moderno e um importante teórico do gênero. Segundo Poe, diferentemente do romance, o conto é pensado para ser lido de uma única vez, em uma só "sentada". Ele precisa, portanto, ter algo que Poe denomina **unidade de efeito**, que é a capacidade de prender a atenção do leitor do início ao fim.

De acordo com Poe, o contista deve começar a pensar seu texto pelo **desfecho**, que deve causar uma forte impressão. Definido o desfecho, o restante da narrativa deve ser concebido para conduzir naturalmente até ele, sem desvios desnecessários.



MUSEU J. PAUL GETTY, LOS ANGELES

Edgar Allan Poe em 1849.

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

Texto 2 Fragmento de *Triste fim de Policarpo Quaresma*

A obra mais conhecida de Lima Barreto é o romance **Triste fim de Policarpo Quaresma**, publicado primeiro como folhetim, em 1911, e finalmente como livro em 1915. O enredo centra-se na figura de Policarpo Quaresma, um homem de meia-idade, solteiro, reservado e sistemático, que vive com a irmã e trabalha como subsecretário no Arsenal de Guerra. É chamado de "Major Quaresma", embora nunca tenha ocupado esse posto militar.

Desde a juventude, Quaresma tinha sido tomado por um patriotismo intenso – nele, o amor à pátria era "um sentimento sério, grave e absorvente". Contudo, todas as suas tentativas de agir de modo patriótico, colocando a cultura e os interesses nacionais em primeiro lugar, acabam em desilusões. Assim, o livro carrega uma ambivalência: fala das potencialidades do país, mas, ao mesmo tempo, denuncia com crueza suas mazelas, desde a ineficiência das instituições e o autoritarismo dos dirigentes até a falsidade das relações sociais.

O romance divide-se em três partes: na primeira, Quaresma é retratado em sua vida cotidiana no Rio de Janeiro, onde toma iniciativas para valorizar a cultura nacional, mas acaba ridicularizado; na segunda parte, o leitor o encontra no sítio do Sossego, onde tenta implementar a agricultura, enfrentando burocracia, pragas e a infertilidade da terra; na terceira parte, acompanhamos seu envolvimento no combate à Revolta da Armada, um levante de setores da Marinha que tentam derrubar o governo de Floriano Peixoto.

Leia um trecho da primeira parte, que mostra como os colegas de repartição veem Policarpo Quaresma.

A lição de violão

[...]

Havia um ano a esta parte que se dedicava ao tupi-guarani. Todas as manhãs, antes que a "Aurora, com seus dedos rosados abrisse caminho ao louro Febo", ele se atracava até ao almoço com o Montoya, *Arte y diccionario de la lengua guaraní ó más bien tupí*, e estudava o jargão caboclo com afinco e paixão. Na repartição, os pequenos empregados, **amanuenses** e escreventes, tendo notícia desse seu estudo do idioma tupiniquim, deram não se sabe por que em chamá-lo — Ubirajara. Certa vez, o escrevente Azevedo, ao assinar o ponto, distraído, sem reparar quem lhe estava às costas, disse em tom **chocarreiro**: "Você já viu que hoje o Ubirajara está tardando?"

Quaresma era considerado no Arsenal: a sua idade, a sua **ilustração**, a modéstia e honestidade de seu viver impunham-no ao respeito de todos. Sentindo que a alcunha lhe era dirigida, não perdeu a dignidade, não prorrompeu em **doestos** e insultos. Endireitou-se, concertou o ***pince-nez***, levantou o dedo indicador no ar e respondeu:

— Senhor Azevedo, não seja leviano. Não queira levar ao ridículo aqueles que trabalham em silêncio, para a grandeza e a emancipação da Pátria.

Nesse dia, o major pouco conversou. Era costume seu, assim pela hora do café, quando os empregados deixavam as bancas, transmitir aos companheiros o fruto de seus estudos, as descobertas que fazia, no seu gabinete de trabalho, de riquezas nacionais. Um dia era o petróleo que lera em qualquer parte, como sendo encontrado na Bahia; outra vez, era um novo exemplar de árvore de borracha que crescia no rio Pardo, em Mato Grosso; outra, era um sábio, uma notabilidade, cuja bisavó era brasileira; e quando não tinha descoberta a trazer, entrava pela **corografia**, contava o curso

amanuenses: funcionários públicos responsáveis por copiar e registrar documentos.

chocarreiro: zombeteiro, gozador.

ilustração: nesse contexto, erudição, cultura.

doestos: injúrias.

***pince-nez*:** óculos sem hastes, cujos aros se prendiam no nariz.

corografia: descrição de características de um país ou uma região com auxílio de mapa.

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

dos rios, a sua extensão navegável, os melhoramentos insignificantes de que careciam para se prestarem a um franco percurso da foz às nascentes. Ele amava sobremodo os rios; as montanhas lhe eram indiferentes. Pequenas talvez...

Os colegas ouviam-no respeitosos e ninguém, a não ser esse tal Azevedo, se animava na sua frente a lhe fazer a menor objeção, a avançar uma **pilhéria**, um dito. Ao voltar as costas, porém, vingavam-se da **cacetada**, cobrindo-o de **troças**: "Este Quaresma! Que cacete! Pensa que somos meninos de tico-tico... Arre! Não tem outra conversa".

E desse modo ele ia levando a vida, metade na repartição, sem ser compreendido, e a outra metade em casa, também sem ser compreendido. [...]

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000013.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

pilhéria: piada, zombaria leve.

cacetada: incômodo, chateação.

troças: zombarias.

Agora, discuta com seus colegas de grupo:

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

1. Considerem as ações e falas dos colegas de Policarpo Quaresma narradas nesse fragmento.
   a. O que elas nos indicam sobre a visão que eles tinham de Quaresma?
   b. O que essas ações e falas revelam sobre os próprios funcionários da repartição?
2. Pensem agora nas atitudes de Quaresma descritas no trecho. Ele parece ter consciência da percepção que os colegas tinham dele? Em caso positivo, como reage a essa percepção?
3. De modo geral, que características da personalidade de Quaresma vocês identificam, com base no trecho lido?
4. Na opinião de vocês, ao escolher retratar o protagonista como esse homem que, às vezes, despertava o riso, que mensagem o livro **Triste fim de Policarpo Quaresma** pretende comunicar a respeito do Brasil e do nacionalismo? Para ajudá-los na reflexão, considerem as informações sobre a temática e o enredo fornecidas antes do fragmento. **#pensamentocrítico**

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

#Para curtir

Vanguardista dos direitos civis

Com seu olhar aguçado para as injustiças, Lima Barreto tocou em temas que só teriam ampla repercussão nas décadas seguintes, como a luta antimanicomial (contra o isolamento de pessoas com sofrimentos mentais) e o feminicídio (em 1915, ele escreveu a crônica "Não as matem", por exemplo). Além disso, várias de suas personagens femininas, tanto em **Triste fim de Policarpo Quaresma** quanto em outros textos, revelam os problemas causados pela sociedade patriarcal, que poucas oportunidades dava às mulheres além do casamento.

Outro tema antecipado por Lima Barreto foi o racismo – mazela da sociedade brasileira da qual ele mesmo foi vítima. No livro **Clara dos Anjos**, a discriminação racial e social é denunciada pela história da protagonista, uma jovem parda e pobre que, apesar de doce, inteligente e criada com zelo pelos pais, sofre preconceito e abusos.

Assim como toda a produção de Lima Barreto, essa obra está em domínio público e pode ser lida ou ouvida em diversas fontes, como no *link* indicado.

Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000048.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.



REPRODUÇÃO/PENGUIN E COMPANHIA DAS LETRAS

Capa do livro **Clara dos Anjos**, de Lima Barreto. Edição Penguin e Companhia das Letras, 2021.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP49, EM13LP51, EM13LP54

Contexto de produção

O quê: roteiro de esquete adaptado.

Para quê: orientar outro grupo em uma breve encenação cômica; apropriar-se criativamente de um texto de nosso patrimônio literário.

Para quem: em um primeiro momento, o grupo que montará o esquete; depois, a comunidade escolar que assistirá à encenação.

Onde: arquivo de texto colaborativo ou folhas de papel avulsas.

Produção: Roteiro de esquete adaptado

Do inglês *sketch* (esboço), **esquete** é uma breve encenação de caráter cômico. Hoje popularizado em vídeos que circulam nas redes sociais, o esquete tem uma longa história, que passa pela TV e pelo rádio e tem suas raízes no teatro de variedades, uma forma de teatro bem-humorada e despretensiosa surgida na França no século XIX.

Nesta seção, você e seus colegas desenvolverão um roteiro de esquete humorístico para o teatro. Será uma oportunidade não apenas de experimentar o jogo teatral, mas também de apropriar-se criativamente de um texto de nosso patrimônio literário – isso porque vocês criarão um **roteiro adaptado**, isto é, baseado em obra preexistente, como um conto, uma crônica ou até outro texto teatral.

E, para a proposta ficar ainda mais próxima do que geralmente acontece em espetáculos teatrais, os grupos que encenarão cada esquete não serão os mesmos que o criarão. Portanto, o texto de vocês precisará dar todas as orientações para que outro grupo consiga encená-lo adequadamente. **#comunicação**

Também considerem que o texto teatral só cumpre plenamente sua intenção comunicativa quando chega ao interlocutor final: a plateia. No caso desse roteiro, a plateia será a comunidade escolar – que, na seção **Práticas em ação**, da página 194, será convidada para assistir às encenações da turma em um Festival de Esquetes Humorísticos.

Selecionar o texto a ser adaptado

1. Participe da organização da turma em quatro grupos de trabalho, buscando composições diferentes das que foram empregadas nas outras atividades colaborativas.

2. Sob a supervisão do professor, cada grupo escolherá um texto a ser adaptado para esquete teatral. Escolham uma destas opções:

   OPÇÃO A. Recriar *Auto da barca do Inferno*

   Seu grupo poderá transpor o **Auto da barca do Inferno**, de Gil Vicente, lido no Capítulo 5, para os tempos atuais, recriando a peça na forma de um esquete humorístico.

   OPÇÃO B. Adaptar o conto "A cartomante" (ou outro conto ou crônica)

   Contos ou crônicas humorísticas poderão render bons roteiros adaptados, pois são, em geral, narrativas curtas e com desfechos impactantes. Além do conto "A cartomante", de Lima Barreto, considerem estas outras sugestões:

   - "Festa de aniversário", de Fernando Sabino. *In*: **A mulher do vizinho**. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
   - "O homem nu", de Fernando Sabino. *In*: **O homem nu**. 46. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.
   - "Hábito nacional", de Luis Fernando Verissimo. *In*: **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
   - "As pílulas", de Arthur Azevedo. *In*: ROSSO, Mauro (org.). **Contos de Arthur Azevedo**: os "efêmeros" e inéditos. São Paulo: Loyola, 2009.
   - "A obra de arte", de Anton Tchekov. *In*: COSTA, Flávio Moreira da (org.). **Os 100 melhores contos de humor da literatura universal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

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

3. Considerem que, em ambas as opções, o esquete todo deverá durar aproximadamente 15 minutos. Para estruturar de forma adequada o texto em cenas, diálogos e rubricas, verifiquem os dois esboços apresentados nesta seção e revejam, se necessário, os textos da seção **Leitura e reflexão I** do capítulo anterior.

4. Conforme a opção escolhida pelo grupo, sigam para o passo correspondente entre os indicados a seguir.

OPÇÃO A: Recriar *Auto da barca do Inferno*

1. Como vocês estudaram, a ideia básica no **Auto da barca do Inferno**, de Gil Vicente, é o julgamento de pessoas que serão recompensadas ou punidas por seus atos. Naquela época, marcada pelo pensamento teocêntrico, esse julgamento obrigatoriamente envolvia o céu (recompensa) e o inferno (punição). Mas, ao trazer a história para nossos dias, vocês poderiam pensar em algo como os exemplos a seguir:

   a. a **recompensa** poderia ser passar férias em uma praia paradisíaca, jantar com um ídolo do cinema ou ganhar um presente valioso.

   b. a **punição** poderia ser ficar um mês inteiro desconectado da internet ou ser obrigado a ouvir músicas que detesta.

2. Para criar personagens que representem classes ou atores sociais, como na peça de Gil Vicente, vocês pensarão em figuras características da sociedade brasileira atual (o estudante, o professor, o empresário, o juiz, o político, o influenciador digital etc.). Evidentemente, pessoas de qualquer gênero poderão figurar em cada um desses papéis.

3. O teatro vicentino trabalhava com **tipos**, isto é, com personagens um tanto caricaturais, com traços exagerados. No esquete de vocês, os personagens também deverão ser assim, pois, como vimos, o **exagero** é uma das fontes do humor. Desse modo, pensem em quais "defeitos" ou "virtudes" cada um dos personagens que vocês criaram poderão representar. Por fim, decidam quais desses personagens, no julgamento da peça, serão recompensados e quais serão punidos.

4. No **Auto da barca do Inferno**, a primeira cena mostra um rio à beira do qual estão as barcas, comandadas respectivamente por um anjo e um demônio. Mantenham essa cena inicial, alterando (se quiserem) o tipo de embarcação e os personagens julgadores. Se mudarem o tipo de embarcação, será preciso alterar também o nome da peça. (Há uma sugestão no esboço a seguir.)

5. A peça de Gil Vicente termina com a chegada dos quatro Cavaleiros, que são prontamente enviados ao céu junto com o Parvo. Decidam se o esquete de vocês terminará do mesmo modo – com um personagem acima de qualquer crítica sendo enviado diretamente ao destino recompensador – ou se terá um desfecho mais surpreendente ou engraçado.

6. Após decidirem as adaptações, escrevam a rubrica inicial, que deverá conter o título da peça e a lista de personagens. Acompanhem um exemplo de como fazer:

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

AUTO DO BUSÃO DO MAL

Esquete humorístico

PERSONAGENS

Motorista do Busão do Bem

Motorista do Busão do Mal

Político

Juíza

Estudante

Empresária

Influenciador digital

CENA 1

Em um ponto, dois ônibus estão estacionados: de um lado o Busão do Mal, que levará os personagens ruins a um destino punitivo; do outro, o Busão do Bem, que levará os personagens bons a um destino recompensador. Ao lado de cada ônibus está seu (sua) motorista.

7. Comecem a escrever os diálogos. Lembrem-se de que tudo precisa ser comunicado por meio deles: qual é o destino punitivo e qual é o destino recompensador; quais são as características de cada personagem; quais atitudes boas ou ruins cometeram; qual julgamento vão receber. Ao mesmo tempo, eles precisarão ser rápidos e diretos.

8. Antes da fala de um personagem, coloquem o nome dele em letras maiúsculas. Escrevam também as rubricas para orientar a equipe e os atores.

OPÇÃO B: Adaptar o conto "A cartomante" (ou outro conto ou crônica)

1. A adaptação de um conto ou crônica para o teatro envolve uma série de procedimentos textuais relacionados à maneira como cada gênero é construído. Por exemplo, no conto "A cartomante", de Lima Barreto, todas as descrições e ações são comunicadas pelo narrador, sem nenhum diálogo. Na transposição desse texto para um espetáculo teatral, tudo isso terá de ser indicado à plateia pelos diálogos dos personagens e pelas caracterizações do cenário ou do figurino.

2. Para compreender melhor esses procedimentos, leia o esboço de uma possível adaptação do conto "A cartomante" para um texto teatral. (Foram dados nomes aos principais personagens para facilitar sua identificação.)

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

A CARTOMANTE

Esquete humorístico

PERSONAGENS

Freitas, o protagonista

Adelaide, sua esposa

Secretário de Saúde

Juvenal e Armando, amigos de Freitas

Cena 1

Gabinete do Secretário de Saúde. O SECRETÁRIO DE SAÚDE e FREITAS estão sentados frente a frente.

SECRETÁRIO — Está tudo certo para a sua nomeação, Freitas!

FREITAS — Muito obrigado, Secretário! O senhor não vai se arrepender de me indicar para essa vaga!

3. Agora discuta com seus colegas de grupo: a que evento do conto essa Cena 1 se refere? De acordo com o enredo do conto, quais devem ser as próximas cenas?

4. Considerando o que observaram nesse esboço, escrevam uma primeira versão de seu roteiro adaptado. **Dica:** não abusem da narração em *off* – lembrem que o teatro é, em essência, a representação direta da ficção, sem a figura de um narrador.

Revisar e finalizar o roteiro

1. Mostrem a primeira versão de seu roteiro para outro grupo e peçam aos colegas que o avaliem com base nestes critérios:

a. O texto principal (falas) está composto de forma que os espectadores consigam entender o enredo, inclusive suas intenções humorísticas?

b. As falas estão naturais, com a variedade linguística adequada à interação entre os personagens?

c. O texto secundário (rubricas) orienta adequadamente o elenco e a equipe técnica?

d. Ele prevê, de fato, todos os personagens e cenários necessários para a representação?

e. De modo geral, o roteiro está divertido e prende a atenção do espectador?

f. A encenação dura aproximadamente 15 minutos?

2. Considerem as opiniões dos colegas e escrevam a versão definitiva do roteiro. Preparem-se para, na próxima seção, trocar o papel de dramaturgos pelos de diretores, atores, atrizes e cenógrafos!

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

PRÁTICAS EM AÇÃO Comédia na escola

MULTICULTURALISMO

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP14, EM13LP16, EM13LP47

Um Festival de Esquetes Humorísticos pode ser um programa divertido para a comunidade escolar. Junto com o professor, avaliem a possibilidade de promover, após as encenações, uma nova etapa do debate sobre limites do humor que vocês realizaram no final do capítulo anterior. Dessa vez, vocês poderão convidar professores e representantes de outras turmas para participarem, ampliando a reflexão e reunindo diferentes pontos de vista.

Linguagens em integração

Saiba mais sobre encenação teatral no Tema 6 de seu livro de Arte, principalmente na seção **Conceitos e técnicas**.

PROJETO: Festival de Esquetes Humorísticos

Como dito na seção **Produção**, cada um dos quatro grupos formados anteriormente vai agora se responsabilizar por encenar o roteiro criado por outro grupo. A atribuição dos roteiros aos grupos poderá ser feita por escolha ou sorteio, como acharem mais conveniente. Além disso, cada grupo indicará um representante para formar o comitê de organização do festival.

Sob a coordenação do professor, decidam onde e quando o festival será realizado, que público buscarão atingir (colegas de outras turmas, professores, funcionários da escola, pais e responsáveis, vizinhos etc.) e que estratégias adotarão para fazer a divulgação do evento (cartazes, convites, publicações em redes sociais da escola, por exemplo). Com essas informações em mãos, o comitê de organização começará a planejar e a divulgar o evento enquanto os grupos preparam a encenação.

ETAPA 1 Preparação da encenação

1. Em cada grupo, um ou dois colegas serão os **diretores** do esquete. De acordo com o número de personagens, decidam quem serão os **atores** e as **atrizes**. Os demais componentes do grupo comporão a **equipe técnica**, responsável pela cenografia, pelo figurino e, se for o caso, pela sonoplastia e pela iluminação.
2. Em conjunto com a equipe técnica, o diretor listará tudo o que será necessário providenciar para encenar a peça. Para o figurino e o cenário, usem roupas e outros materiais que tenham em casa ou, então, coisas que iriam para o lixo, como madeira velha, pedaços de isopor e caixas de papelão, promovendo a sustentabilidade e a reutilização de recursos.
3. Conforme os diálogos criados, será interessante providenciar efeitos de som (como uma porta rangendo ou um objeto se quebrando) e de luz (como o dia virando noite). Planejem como produzir esses efeitos e providenciem também os materiais necessários.
4. Os atores e as atrizes devem ler várias vezes o roteiro, prestando atenção à pontuação e ao sentido de suas falas. No primeiro ensaio, eles podem fazer uma **leitura dramática**, isto é, ler suas falas com o tom de voz e a linguagem corporal adequados, mas sem se preocupar em memorizá-las. Não deixem de reler – e colocar em prática – as orientações do boxe **Técnicas de expressão corporal**, no Capítulo 5 (página 142).
5. Haverá mais alguns ensaios e, a cada um, os atores e as atrizes deverão tentar cada vez mais libertar-se da leitura e dizer suas falas de cor.

Alguns estudantes podem não conseguir decorar as falas. Nesses casos, sugira que façam a leitura dramática mesmo durante a apresentação.

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

ETAPA II Apresentação dos esquetes

1. Antes do dia marcado para o Festival, o comitê organizador, em conjunto com as equipes técnicas dos grupos, fará uma última verificação em todos os materiais que serão utilizados no cenário, no figurino, nos efeitos de luz e de som.
2. No dia marcado, o comitê dará as boas-vindas ao público e apresentará cada grupo e seu esquete. Também ficará responsável por gravar as apresentações dos colegas.
3. Em cada grupo, a equipe técnica deverá estar preparada para montar o cenário e ajudar o elenco a vestir o figurino.
4. O diretor ficará com o texto dramático em mãos. Durante a apresentação, se alguém esquecer alguma fala, ele poderá ajudá-lo "soprando" as frases.
5. Depois de todas as apresentações, se quiserem, peçam à plateia que eleja por meio de aplausos: o melhor figurino; o melhor cenário; o melhor roteiro; a melhor atuação; o melhor esquete como um todo.

ETAPA III Avaliação do projeto

Conversem com o professor e o restante da turma:

1. Alguns especialistas acreditam que o teatro pode elevar a autoestima e melhorar a interação entre as pessoas. Vocês sentiram isso de alguma forma durante esse projeto?
2. A turma toda se engajou na produção e participou ativamente de todas as etapas do projeto?
3. O que poderia ser aprimorado em uma próxima produção em equipe como esta?

Autoavaliação

Retome os **Objetivos da unidade** e reflita sobre os avanços que você já conquistou, sobre os aspectos em que precisa se aprimorar e sobre o que poderá fazer para isso.

1. Você compreendeu como os textos literários previstos na unidade usam efeitos humorísticos para criticar comportamentos ou denunciar problemas sociais?
2. Quais textos lhe chamaram mais a atenção? Por quê?
3. Você se informou sobre o tema proposto para o debate de opinião e aprofundou-se nos diferentes pontos de vista?
4. Você participou adequadamente do debate, praticando a escuta atenta dos colegas?
5. Você identificou a ênclise, a próclise e a mesóclise?
6. No emprego dessas colocações pronominais, conseguiu reconhecer variações ligadas à formalidade ou ao estilo da linguagem?
7. Você participou ativamente da produção colaborativa de um roteiro adaptado e de sua encenação no Festival de Esquetes Humorísticos?

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

Leia a questão a seguir, publicada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2022.

(Enem 2022)

Papos

— Me disseram...

— Disseram-me.

— Hein?

— O correto é "disseram-me". Não "me disseram".

— Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é "digo-te"?

— O quê?

— Digo-te que você...

— O "te" e o "você" não combinam.

— Lhe digo?

— Também não. O que você ia me dizer?

— Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. [...]

— Dispenso as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...

— O quê?

— O mato.

— Que mato?

— Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem? Pois esqueça-o e para-te. Pronome no lugar certo é elitismo!

— Se você prefere falar errado...

— Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?

VERISSIMO, L. F. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 (adaptado).

Nesse texto, o uso da norma-padrão defendido por um dos personagens torna-se inadequado em razão do(a)

a. falta de compreensão causada pelo choque entre gerações.

b. contexto de comunicação em que a conversa se dá.

c. grau de polidez distinto entre os interlocutores.

d. diferença de escolaridade entre os falantes.

e. nível social dos participantes da situação.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 20 out. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

Análise da questão

Em diferentes momentos desta obra, temos abordado a importância de moldar o estilo da linguagem à situação comunicativa. Há situações mais formais, que exigem um maior grau de monitoração estilística – nesse caso, o falante busca seguir as regras da norma-padrão e evita gírias ou expressões coloquiais. Variando em um contínuo, há situações menos formais, em que se fala ou escreve de forma mais espontânea, com usos da língua às vezes diferentes dos previstos na norma-padrão.

Conforme vimos na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 6, a colocação pronominal é um aspecto do português brasileiro em que pode haver diferenças notáveis entre as regras da norma-padrão e o uso coloquial. A crônica apresentada nessa questão trata dessas diferenças e, com base nelas, produz um efeito humorístico.

Resposta correta: alternativa **B**

O humor da crônica origina-se da insistência de um dos personagens em defender o uso da norma-padrão – principalmente quanto à colocação dos pronomes. Ele insiste, por exemplo, em "corrigir" seu interlocutor quando este emprega a próclise no início da frase ("Me disseram..."), afirmando que o "correto" seria a ênclise ("Disseram-me..."). A alternativa **B** aponta, acertadamente, que essa insistência é inadequada em razão do "contexto de comunicação em que a conversa se dá", visto que são dois amigos batendo um "papo" – como, aliás, o título indica.

A alternativa **A** deve ser descartada porque não há, no texto, indícios de que os personagens pertençam a gerações diferentes.

A alternativa **C** tampouco se aplica, pois eles estão se tratando com o mesmo grau de polidez.

A alternativa **D** também deve ser descartada porque, mesmo que o personagem que insiste no uso da norma-padrão tenha maior nível de escolaridade (o que a crônica não permite afirmar), sua insistência é inadequada ao contexto comunicativo.

Por fim, a alternativa **E** não se aplica pelos mesmos motivos – ainda que haja diferença no nível social dos personagens, a inadequação está ligada ao contexto, não ao perfil de cada um.

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

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

1. (Enem 2020) Retome a seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 6.

> Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se veem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua; sabendo, além, que, dentro do nosso país, os autores e os escritores, com especialidade os gramáticos, não se entendem no tocante à correção gramatical, vendo-se, diariamente, surgir azedas polêmicas entre os mais profundos estudiosos do nosso idioma — usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi-guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro.
>
> BARRETO, L. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 26 jun. 2012.

Nessa petição da pitoresca personagem do romance de Lima Barreto, o uso da norma-padrão justifica-se pela Alternativa correta: A

a. situação social de enunciação representada.

b. divergência teórica entre gramáticos e literatos.

c. pouca representatividade das línguas indígenas.

d. atitude irônica diante da língua dos colonizadores.

e. tentativa de solicitação do documento demandado.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

2. (ITA 2021) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do Capítulo 6.

Em relação ao narrador de **Memórias de um sargento de milícias** é possível afirmar que: Alternativa correta: D

a. é um narrador personagem que não se identifica ao leitor e não dá informações sobre as demais personagens.

b. é um narrador personagem que apenas se identifica ao leitor.

c. é um narrador protagonista que se identifica ao leitor para fornecer detalhes sobre as demais personagens.

d. é um narrador que não se identifica ao leitor, mas fornece detalhes sobre as demais personagens.

e. é um narrador personagem que jamais se identifica ao leitor.

Disponível em: https://vestibular.ita.br/provas/2021_fase1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

3. (Enem 2019) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do Capítulo 6, principalmente o boxe **Teoria do riso**.

Ed Mort só vai

> Mort. Ed Mort. Detetive particular. Está na plaqueta. Tenho um escritório numa galeria de Copacabana entre um fliperama e uma loja de carimbos. Dá só para o essencial, um telefone mudo e um cinzeiro. Mas insisto numa mesa e numa cadeira. Apesar do protesto das baratas. Elas não vencerão. Comprei um jogo de máscaras. No meu trabalho o disfarce é essencial. Para escapar dos credores. Outro dia entrei na sala e vi a cara do King Kong andando pelo chão. As baratas estavam roubando as máscaras. Espisoteei meia dúzia. As outras atacaram a mesa. Consegui salvar a minha Bic e o jornal. O jornal era novo, tinha só uma semana. Mas elas levaram a agenda. Saí ganhando. A agenda estava em branco. Meu último caso fora com a funcionária do Erótica, a primeira ótica da cidade com balconista *topless*. Acabara mal. Mort. Ed Mort. Está na plaqueta.
>
> VERISSIMO, L. F. **Ed Mort**: todas as histórias. Porto Alegre: L&PM, 1997 (adaptado).

Nessa crônica, o efeito de humor é basicamente construído por uma Alternativa correta: D

a. segmentação de enunciados baseada na descrição dos hábitos do personagem.

b. ordenação dos constituintes oracionais na qual se destaca o núcleo verbal.

c. estrutura composicional caracterizada pelo arranjo singular dos períodos.

d. sequenciação narrativa na qual se articulam eventos absurdos.

e. seleção lexical na qual predominam informações redundantes.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/2019_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

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

NA ESTANTE

BNCC
Habilidades abordadas:
EM13LP49, EM13LP52

Nesta unidade, você conheceu peças teatrais que usam o humor para fazer críticas morais e sociais. Em meados do século XIX, floresceu no Brasil a chamada **comédia de costumes** – eram peças que também recorriam ao humor para questionar comportamentos e valores sociais. Geralmente ambientadas no cenário urbano, elas eram, porém, mais leves e despretensiosas que os autos lidos nesta unidade. Nesta seção, você terá a oportunidade de apreciar o autor considerado o precursor desse gênero no Brasil: o carioca Martins Pena, aqui representado pela divertida comédia **Quem casa, quer casa**.

Martins Pena

Luís Carlos Martins Pena nasceu no Rio de Janeiro, capital do Império, em 1815, e faleceu em 1848, com apenas 33 anos. Passou por uma educação formal, chegando a concluir os estudos na Escola de Comércio. Além disso, estudou pintura, literatura e música na Academia Imperial de Belas Artes. Simultaneamente ao trabalho de funcionário público, atuou como dramaturgo e cronista teatral.



ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, RIO DE JANEIRO

Martins Pena em litografia do século XIX.

Contextualização

Em sua curta vida, Martins Pena produziu 27 peças, sendo 22 delas comédias de um ou quatro atos. Nessas obras, representou aspectos da sociedade carioca da primeira metade do século XIX por meio de tipos sociais (religiosos, comerciantes, funcionários públicos, pessoas escravizadas que trabalhavam nas casas das elites), colocando em evidência seus costumes e a estrutura econômica do Império (o tráfico de escravizados, o comércio da cidade).

São de sua autoria **O juiz de paz da roça** (1842 e 1843), **Os irmãos das almas** (1846), **Caixeiro da taverna** (1847), **Quem casa, quer casa** (1847), entre outras peças que tiveram bastante popularidade quando foram encenadas.

A peça **Quem casa, quer casa**, de um único ato, é uma comédia ambientada no Rio de Janeiro, capital do Império naquele momento. O enredo apresenta, com humor, o convívio familiar conflituoso de uma casa onde os filhos, Sabino e Olaia, vão morar com seus respectivos cônjuges, os também irmãos Paulina e Eduardo, na casa dos pais, Fabiana e Nicolau.

O título da peça sintetiza o enredo – a ideia de que o casamento não é apenas uma união afetiva, mas também um meio para alcançar estabilidade e segurança material.

Você lerá a cena I, que corresponde ao início da peça, e as cenas XXI e XXII, que a encerram. Na cena inicial, que se passa na sala da casa de Fabiana, esta aparece discutindo com a nora Paulina, disputando com ela o controle do ambiente doméstico.

Já nas cenas finais, todos os personagens principais aparecem reunidos em uma grande confusão. Anselmo, pai de Eduardo e Paulina, chega para tentar resolver a disputa familiar. Como será que ele resolve a situação? Leia para descobrir.

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

Chaves de leitura

1. Durante a leitura, observe como o autor utiliza os movimentos e as falas dos atores para criar um ambiente de tumulto no palco.
2. Pense também nos recursos que dão à peça uma atmosfera leve e descontraída, característica da comédia de costumes. Em sua opinião, nas séries e programas de TV humorísticos da atualidade, esses recursos também estão presentes?
3. Por fim, fique atento ao desfecho do conflito familiar. O que você achou da atitude de Anselmo? Nos dias atuais, como a atitude dele seria interpretada?

Quem casa, quer casa

[...]

ATO ÚNICO

CENA I

Sala com uma porta no fundo, duas à direita e duas à esquerda, uma mesa com o que é necessário para escrever-se, cadeiras, etc.

Paulina e Fabiana. Paulina junto à porta da esquerda e Fabiana no meio da sala; mostram-se enfurecidas.

PAULINA *(batendo o pé)* — Hei de mandar!...

FABIANA *(no mesmo)* — Não há de mandar!...

PAULINA *(no mesmo)* — Hei-de e hei-de mandar!...

FABIANA — Não há-de e não há-de mandar!...

PAULINA — Eu lho mostrarei. *(Sai.)*

FABIANA — Ai que estalo! Isto assim não vai longe... Duas senhoras a mandarem em uma casa... é o inferno! Duas senhoras? A senhora aqui sou eu; esta casa é de meu marido, e ela deve obedecer-me, porque é minha nora. Quer também dar ordens; isso veremos...

PAULINA *(aparecendo à porta)* — Hei de mandar e hei de mandar, tenho dito! *(Sai.)*

FABIANA *(arrepelando-se de raiva)* — Hum! Ora, eis aí está para que se casou meu filho, e trouxe a mulher para minha casa. É isto constantemente. Não sabe o senhor meu filho que quem casa quer casa... Já não posso, não posso, não posso! *(Batendo com o pé:)* Um dia arrebento, e então veremos! *(Tocam dentro rabeca.)* Ai, que lá está o outro com a maldita rabeca... É o que se vê: casa-se meu filho e traz a mulher para minha casa... É uma desavergonhada, que se não pode aturar. Casa-se minha filha, e vem seu marido da mesma sorte morar comigo... É um preguiçoso, um indolente, que para nada serve. Depois que ouviu no teatro tocar rabeca, deu-lhe a mania para aí, e leva todo o santo dia — vum, vum, vim, vim! Já tenho a alma esfalfada. *(Gritando para a direita:)* Ó homem, não deixarás essa maldita sanfona? Nada! *(Chamando:)* Olaia! *(Gritando:)* Olaia!

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

CENA XXI

Entra Nicolau apressado, trazendo pela mão dois meninos vestidos de anjinhos.

NICOLAU — O que é isto? Ah, a brigarem! *(Larga os meninos e vai para os dois.)* Sabino! Eduardo! Então?... Então, rapazes?...

FABIANA *(indo a Nicolau)* — Isto são obras tuas! *(Puxando-o pelo hábito:)* Volta-te para cá; tu é que tens culpa...

NICOLAU — Deixe-me! Sabino!

FABIANA — Volta-te para cá... *(Nicolau dá com o pé atrás, alcançando-a. Fabiana:)* Burro!... (*Agarra-lhe nas goelas, o que o obriga a voltar-se e atracarem-se.*)

OS DOIS ANJINHOS — Mamãe! Mamãe! *(Agarram-se ambos a Fabiana; um deles empurra o outro, que deve cair; levanta-se e atraca-se com o que o empurra, e deste modo Fabiana, Nicolau, Sabino, Eduardo, Olaia, Paulina, 1º e 2º Anjinhos, todos brigam e fazem grande algazarra.)*

CENA XXII

Anselmo, e os ditos, brigando.

ANSELMO — O que é isto? O que é isto? *(Todos, vendo Anselmo, apartam-se.)*

FABIANA — Oh, é o senhor? Muito estimo...

PAULINA e EDUARDO — Meu pai!

ANSELMO — Todos a brigarem!... *(Todos se dirigem a Anselmo, querendo tomar a dianteira para falar; cada um puxa para seu lado a reclamarem serem atendidos; falam todos ao mesmo tempo. Grande confusão, etc.)*

FABIANA *(ao mesmo tempo)* — Muito estimo que viesse, devia ver com seus próprios olhos... o desaforo de seus filhos... Fazem desta casa um inferno! Eu já não posso; leve-os, leve-os, são dois demônios. Já não posso!

NICOLAU *(ao mesmo tempo)* — Sabe o que mais? Carregue seus filhos daqui para fora; não me deixam servir a Deus... Isto é uma casa de Orates... Carregue-os, carregue-os, senão fazem-me perder a alma... Nem mais um instante...

SABINO *(falando ao mesmo tempo no tom do miudinho)* — Se continuo a viver assim junto, faço uma morte. Ou o senhor, que é meu sogro, ou meu pai, deem-me dinheiro... dinheiro ou casa, ou leva tudo o diabo... o diabo...

PAULINA *(ao mesmo tempo)* — Meu pai, já não posso; tire-me deste inferno, senão morro! Isto não é viver... Minha sogra, meu marido, minha cunhada maltratam-me... Meu pai, leve-me, leve-me daqui...

EDUARDO — Meu pai, não fico aqui nem mais um momento. Não me deixam estudar a minha rabeca... É uma bulha infernal, uma rixa desde pela manhã até a noite; nem um instante eu tenho para tocar...

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

OLAIA — Senhor, se isto continua, fujo de casa... Abandono meu marido, tudo, tudo... Antes quero viver só do meu trabalho, do que assim. Não posso, não posso, não quero... Nem mais um instante... É um tormento... *(Os dois Anjinhos, enquanto estas falas se recitam, devem chorar muito.)*

ANSELMO — Com mil diabos, assim não entendo nada!

FABIANA — Digo-lhe que...

NICOLAU — Perderei a alma...

SABINO — Se eu não...

EDUARDO — Nada estudo...

PAULINA — Meu pai, se...

OLAIA — Nesta casa... *(Todos gritam ao mesmo tempo.)*

ANSELMO *(batendo o pé)* — Irra, deixem-me falar!

FABIANA — Pois fale...

ANSELMO — Senhora, recebi a vossa carta e sei qual a causa das contendas e brigas em que todos viveis. Andamos muito mal, a experiência o tem mostrado, em casarmos nossos filhos e não lhes darmos casa para morarem. Mas ainda estamos em tempo de remediar o mal... Meu filho, aqui está a chave de uma casa que para ti aluguei. *(Dá-lhe.)*

EDUARDO — Obrigado. Só assim poderei estudar tranquilo e compor o meu tremendíssimo...

ANSELMO — Filha, dá esta outra chave a teu marido. É a da tua nova casa...

PAULINA *(tomando-a)* — Mil graças, meu pai. *(Dá a chave a Sabino.)*

FABIANA — Agora, sim...

ANSELMO — Estou certo que em bem pouco tempo verei reinar entre vós todos a maior harmonia e que visitando-vos mutuamente e...

TODOS *(uns para os outros)* — A minha casa está às vossas ordens. Quando quiser...

ANSELMO — Muito bem. *(Ao público:)* E vós, senhores, que presenciastes todas estas desavenças domésticas, recordai-vos sempre que...

TODOS — Quem casa, quer casa. *(Cai o pano.)*

FIM

PENA, Martins. **Quem casa, quer casa**. Texto digitalizado para o projeto Biblioteca Digital de Peças Teatrais (BDteatro) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) , p. 3 e 28-30. Disponível em: https://bdteatro.ufu.br/bitstream/123456789/118/1/TT00145.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

Se julgar interessante, crie um **diário de leitura** e anote suas impressões sobre o texto lido. Você pode pesquisar outras produções da comédia de costumes e compará-las.

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

Unidade 4

O MUNDO DO TRABALHO EM TRANSFORMAÇÃO



WELERSON ATHAYDES

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

Fotografia "Limpeza pública", de Welerson Geraldo Athaydes, de 2018, em Congonhas (MG). Imagem selecionada na edição de 2023 do Concurso Latino-Americano de Fotografia Documental "Os trabalhos e os dias". Disponível em: https://concurso.ens.org.co/galeria/2023/seleccionados-2023/hombres-trabajadores-seleccionados-2023/welerson-geraldo-athaydes-fernandes/. Acesso em: 6 maio 2024.

Ponto de partida

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP14

A imagem reproduzida na abertura foi selecionada em um concurso latino-americano de fotografia organizado pela Escola Nacional Sindical da Colômbia. Leia um trecho do regulamento do concurso.

> O tema das fotografias deve girar em torno de seres humanos (independentemente de idade, sexo ou raça) realizando algum tipo de trabalho ou comércio. Isto não significa que não possam ser enviadas obras onde a presença humana esteja implícita através de objetos ou matéria, mas será o júri quem decidirá sobre a relevância desses tratamentos.
>
> Em essência, nossa proposta busca focar o olhar dos fotógrafos no fator humano como protagonista fundamental do processo de produção.

Regulamento 2024. **Concurso Latinoamericano de Fotografia Documental Los Trabajos y los Días**. Medellín, CO, 2023. Disponível em: https://concurso.ens.org.co/participa/reglamento/. Acesso em: 15 ago. 2024.

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: Representação do trabalho nas artes

Agora, converse com a turma e o professor com base nestas questões:

1. Em sua opinião, qual é a relevância de um concurso para premiar fotografias que tenham "o fator humano como protagonista fundamental do processo de produção"?

2. Observe a forma como Welerson Geraldo Athaydes compôs a fotografia.

a. Descreva os elementos que aparecem no enquadramento: as pessoas e a situação em que elas são apresentadas.

b. Que efeito a presença da chuva produz na criação da imagem?

c. Se a fotografia tivesse sido realizada em um dia de sol, teria o mesmo impacto visual ao retratar o trabalhador de serviços de limpeza pública? Justifique sua resposta.

3. Qual relação pode ser estabelecida entre a temática do concurso, descrita no regulamento, e a opção do fotógrafo por flagrar a cena desse trabalhador atuando em um dia de serviço?

4. Leia este outro trecho do regulamento: "[As imagens] podem ter alguns retoques ou edição desde que a obra mantenha a sua natureza documental". Em sua opinião, pode ter havido algum retoque nessa imagem, sem prejuízo para seu valor documental? Explique sua resposta.

5. Em sua opinião, que grandes tendências marcam o mundo do trabalho contemporâneo? Indique o que muda e o que permanece, segundo suas considerações.

Objetivos da unidade

- Discutir desafios e oportunidades para a inserção dos jovens no mercado de trabalho e no Ensino Superior, considerando a diversidade das várias experiências juvenis.
- Ampliar conhecimentos sobre direitos do trabalhador e o fenômeno da precarização do trabalho.
- Criar um *wiki* (um repositório de informações dinâmico e colaborativo) e alimentá-lo com diferentes tipos de informação sobre o mundo do trabalho.
- Gravar um videocurrículo para divulgação em *sites* de empregos e estágios.
- Analisar o uso dos sinais de pontuação e empregá-los adequadamente na escrita formal.

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

CAPÍTULO 7

As juventudes e suas aspirações

O Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia no Brasil, em 2023, 48,5 milhões de pessoas nessa faixa etária, ou seja, 48,5 milhões de jovens.

OBJETO DIGITAL
Mapa clicável: Os jovens e o mercado de trabalho

Além de, evidentemente, terem traços de personalidade particulares, esses jovens têm pertenças culturais diversas e vivem em realidades socioeconômicas muito variáveis. Por tais motivos, não se pode falar em juventude brasileira, mas, sim, em *juventudes brasileiras*, no plural.

Neste capítulo, você conhecerá diferentes perspectivas sobre as juventudes brasileiras e seus desafios para a qualificação e inserção no mercado de trabalho. Também discutirá algumas tendências do trabalho no futuro. Para organizar e expandir os conhecimentos construídos, ao longo do capítulo você criará, com os colegas, um registro dinâmico e colaborativo – um *wiki* – sobre profissões de seu interesse e vários outros aspectos ligados ao mundo do trabalho.

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

Leitura e reflexão I: Algumas perspectivas das juventudes

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP26

ECONOMIA
CIDADANIA E CIVISMO

ODS 8 ODS 10

Se julgar conveniente, peça aos estudantes que consultem, nas páginas iniciais deste volume, informações sobre a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A seguir, você encontrará três textos do campo jornalístico que permitem vislumbrar um pouco da diversidade das juventudes brasileiras. O primeiro é uma **reportagem** sobre a organização Visibilidade da Juventude Rural, criada por um jovem do sertão alagoano. A reportagem, que tem como fio condutor um longo depoimento dado pelo fundador da organização, Luiz César, foi publicada no *site* Ecoa, que divulga "pessoas, empresas e organizações com iniciativas transformadoras".

O segundo texto é um **artigo de opinião** veiculado no *site* do Instituto KondZilla, uma organização sem fins lucrativos que educa e capacita jovens moradores de favelas. O KondZilla atua no estado de São Paulo, principalmente no município litorâneo do Guarujá.

Já o último texto é uma **reportagem** publicada no *site* do jornal *Correio Braziliense*, em uma seção chamada "Eu, estudante". Nela, você conhecerá as experiências de um jovem com deficiência visual morador de Brasília.

Organize-se para ler os textos em momentos extraclasse, de modo que o tempo em sala de aula seja aproveitado para análises e discussões. **#responsabilidade**

Texto 1 Reportagem sobre iniciativa de jovem da zona rural

Juventude pelo campo

Luiz César incentiva o protagonismo jovem em busca de melhores condições no sertão alagoano

"Cresci ouvindo dos mais velhos a frase 'ou você come, ou você estuda.' Nesse sentido eu agradeço muito a meus pais por terem me dado a oportunidade de estudar. Mas durante o caminho, o percurso foi difícil. Meus pais são agricultores

e minha família sempre foi pobre. Quando eu ia para a escola, eu via o menininho lá com as suas coisas, com material bom, que infelizmente meus pais não tiveram condições de oferecer por causa da nossa realidade. Eu sabia que minha única solução era transformar meu estudo em uma ferramenta para conseguir alcançar meus objetivos.


ASHOKA BRASIL

Luiz César, estudante de Geografia na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), em 2022.

Moro na Pedra Miúda, zona rural de Mata Grande, onde há cerca de 50 casas e todos são da mesma família. Mas eu estudava na cidade e o meu sonho era ir para a faculdade. Desde cedo eu já estava vendo a chance de realizar meus sonhos sendo suprimida porque o acesso ao transporte era muito precário. Quando chovia, a estrada ficava esburacada, era inviável ir para a escola e a prefeitura não ligava. A gente ficava semanas sem ir para a escola. Muitas vezes eu, meus irmãos e meus primos tínhamos de ir a pé. Sofremos *bullying* porque quando a gente chegava a pé, como a estrada estava cheia de barro, a gente ficava cheio de terra e as pessoas faziam zoação.

Quando meus pais viram que a gente estava sofrendo, fretaram um transporte. Meus primos não conseguiam ir para a escola porque meus tios não tinham condições de arcar com os custos. Então, juntamos um grupo de jovens e fomos até a porta da Secretaria Municipal de Educação cobrar por transporte escolar decente. Foi aí que começou a surgir o Visibilidade da Juventude Rural."

> "Quando eu estudava no Ensino Médio, eu tinha muitos amigos que disseram que iam entrar na faculdade. Hoje, da minha sala naquela época, de 30 e poucos alunos, só eu consegui entrar em uma Universidade Federal. Isso acontece porque muitos falam, quando entram no comércio, quando começam a trabalhar, que vão estudar, mas infelizmente a realidade não permite porque o salário é pouco e são dois turnos de trabalho."

Luiz César, criador do Visibilidade da Juventude Rural.

Transformando outras vidas

Hoje, oito anos depois, muita coisa mudou. Luiz César realizou o sonho de cursar o ensino superior. Estudante de Geografia na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), o jovem lamenta não ser assistido pelo auxílio para quilombolas, já que somente 15 bolsas para esta modalidade foram oferecidas em todo o estado de Alagoas devido aos cortes na educação superior pública nos últimos anos. Contudo, Luiz recebe um auxílio de outra modalidade na Ufal. Além disso, trabalha como estagiário em um banco e dá conta de pôr em ordem os desejos e as necessidades.

No Visibilidade da Juventude Rural ele e outros 14 integrantes desenvolvem diversas iniciativas de acordo com o que exige a realidade dos jovens em Mata Grande. Entre algumas delas estão palestras nas escolas da região sobre homofobia, violência contra a mulher, abuso infantil e prevenção ao suicídio. [...]

MARINHO, Maiara. Juventude pelo campo. **ECOA Uol**, 2 jun. 2022. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/causadores-visibilidade-da-juventude-rural/#page10. Acesso em: 20 maio 2024.

#Para curtir

Estudo e trabalho

O documentário **Contraturno**, de Larissa Fernandes e Deivid Mendonça (2022, 26 min), foi premiado no edital Conexão Juventudes, do Instituto Unibanco. Ele acompanha a vida de Vítor e Renata, dois adolescentes que estudam e trabalham na cidade de Urutaí, interior de Goiás. No formato curta-metragem, o filme mostra os desafios para conciliar a rotina da adolescência, os estudos e o trabalho. Você pode assistir a essa produção em:

CONTRATURNO. Direção: Larissa Fernandes e Deivid Mendonça. Goiás, 2022. 1 vídeo (26 min). Publicado pelo canal Instituto Unibanco. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HKbDBeCG_fQ. Acesso em: 26 ago. 2024.


PANACEIA FILMES

Cena do documentário **Contraturno**, de Larissa Fernandes e Deivid Mendonça, 2022.

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

Texto 2 Artigo de opinião dirigido a jovens periféricos

O jovem, o trampo, a dança das engrenagens e o alimento para a alma

Juventude e mercado de trabalho podem ser palavras que conflitam entre si. Quem não conhece um parça que não se encontra em nenhum caminho? Será que é prudente decidir o rumo a seguir para o resto de uma vida, quando se tem 16, 17 ou 18 anos?

A pressão é grande. Expectativa dos pais, quando se tem os dois. Alto custo de vida somado a um baixo poder de compra. Há a necessidade de trabalhar desde cedo. E pra ter um imóvel para chamar de seu? Nossa geração sente arrepios só de pensar na palavra "financiamento". E o frio na espinha só de pensar em pagar um imóvel por 30 anos? Como assim, 30 anos pagando por algo?

Isso se você comprovar que pode pagar por isso, por tanto tempo – e tiver dinheiro para todas as entradas na mão. Caso contrário, o mais comum é viver de aluguel.

Falta perspectiva de melhoria para o jovem de hoje. Até porque, a gente não quer só viver para trabalhar. Queremos trabalhar para viver, mas sem perder a parte em que aproveitamos a vida. [...]

OBJETO DIGITAL
Podcast: A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A vantagem de ser jovem é que você tem um certo tempo para experimentar, se permitir errar, a fim de entender melhor onde quer estar, e o que quer fazer. Mas será que em meio à necessidade, você tem alguma escolha? A gente vai pegando no tranco, em uma engrenagem que não criamos, mas fazemos parte, e seguimos girando. [...]

Nossas decisões devem ser conduzidas pelo sentimento de que estamos no caminho certo, e que somos úteis no que fazemos. Não há nada mais satisfatório que enxergar no próximo que você é importante e útil no que faz.

Seja para fazer um corte, ou abrir a sua própria barbearia. Ou quem sabe, ser músico e ter o seu próprio estúdio. Para ser vendedor, ou abrir a sua loja. A chave secreta para a melhoria ainda não mudou de nome: estudo e capacitação.

Felizmente, hoje em dia, isso não significa necessariamente que você irá comer livros, ou até mesmo ir para uma faculdade. Sabemos que nem todo jovem periférico tem acesso à universidade, e que o acesso à internet tem índices bem mais altos. E [...] se capacitar pelos meios possíveis é fundamental.

Seja com cursos profissionalizantes, vídeos sobre um determinado segmento, estudos publicados, grupos de uma determinada área ou nicho. Hoje em dia, quem pesquisa e se conecta com o mundo que busca, consegue andar pra frente. Porém, isso não diminui a importância de uma especialização ou graduação em determinada área, e a necessidade de que haja políticas públicas que levem o jovem até lá. [...]

Embora existam obstáculos, o resumo é que, quando a gente sabe o que quer, a gente enxerga lá longe. Mas, primeiro, deve haver condição de saber o que quer. Algo bem diferente de simplesmente entrar na dança das engrenagens do trabalho precarizado. [Saiba mais no boxe ***Zoom* Trabalho precário**, a seguir.]

[...]

VALE, Lucas. O jovem, o trampo, a dança das engrenagens, e o alimento para a alma. **Instituto KondZilla**, 19 out. 2022. Disponível em: https://kondzilla.com/o-jovem-o-trampo-a-danca-das-engrenagens-e-o-alimento-para-a-alma/. Acesso em: 6 maio 2024.



DESENVOLVIDO PELO INSTITUTO KONDZILLA

Arte da seção "Quebrada opina" do *site* do Instituto Kondzilla, no qual foi publicado o artigo de opinião.

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

ZOOM Trabalho precário

Você sabe o que quer dizer trabalho precário ou precarizado? De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), **trabalho precário** é o...

> trabalho realizado na economia formal e informal, caracterizado por vários níveis e graus de características objetivas (situação legal) e subjetivas (sentimento) de incerteza e insegurança. Embora um trabalho precário possa ter muitas faces, é geralmente definido pela incerteza quanto à duração do emprego, existência de vários empregadores, relação de trabalho ambígua ou disfarçada, falta de acesso à proteção social e aos benefícios geralmente associados a emprego, baixa remuneração, com obstáculos substanciais, legais e práticos, para ingressar em um sindicato e negociar coletivamente.

FERNANDES, Rita de Cássia P. O constructo multidimensional trabalho precário, o futuro do trabalho e a saúde de trabalhadoras (es). **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/wjW6PxqXbhkryFKyKmgyQZs/?lang=pt. Acesso em: 6 maio 2024.

Peça a um estudante que leia em voz alta o boxe ***Zoom* Trabalho precário** e discuta com a turma a definição desse conceito segundo a Organização Internacional do Trabalho. Cite alguns exemplos concretos para que os estudantes reconheçam por que seriam considerados trabalhos precários: a situação de um empregado doméstico sem carteira assinada, de um *motoboy* que trabalha para vários aplicativos, de um jovem que faz "bicos" na construção civil etc.

Texto 3 Reportagem sobre inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho

Pessoas com deficiência têm dificuldades de inserção no mercado de trabalho

Segundo IBGE, população com deficiência no Brasil é estimada em 18,6 milhões de pessoas. Desse quantitativo, apenas 29,2% estão inseridas no mercado de trabalho

Setembro é o mês da Luta Nacional da Pessoa com Deficiência. A comemoração lembra a conquista histórica de direitos por esse grupo e levanta a bandeira do combate ao capacitismo, nome que se dá ao preconceito contra pessoas com deficiência.

Apesar dos avanços no debate sobre inclusão celebrados neste mês, Luiz Eduardo Fonseca, 16 anos, percebe que o preconceito ainda está presente em seu dia a dia. "Sinto que muitas vezes as pessoas subestimam minha capacidade. Elas veem a cegueira, não o potencial que tenho. Elas veem um menino cego, não quem eu sou", desabafa. Sua primeira experiência no mundo do trabalho foi durante um processo seletivo para jovem aprendiz. Luiz foi selecionado, mas, quando iniciou suas atividades, sentiu que não era bem-vindo ali. "Não faziam questão de tornar o ambiente acessível para mim."

O estudante continuou a buscar novas oportunidades e foi admitido no Setor de Comunicação da Administração de Taguatinga. "No início, as pessoas ficaram um pouco chocadas com a minha autossuficiência, como se minha deficiência me impedisse de ser funcional, mas depois a equipe percebeu que sou perfeitamente capaz como qualquer outra pessoa", relembra.

Muitas empresas não estão preparadas para acolher um funcionário PCD, e a falta de uma política de inclusão pode trazer dificuldades de adaptação para as equipes. O advogado especialista em direitos das pessoas com deficiência Eduardo Felype explica que é dever da empresa promover a acessibilidade, seja ela qual for, aos seus funcionários.

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

SOFIA THOMAS



Luiz Eduardo Fonseca em 2023.

Felype afirma que as empresas não só devem acomodar pessoas com deficiência, mas também se certificar de que elas não sofram quaisquer tipos de discriminação no ambiente de trabalho. "Como qualquer outra pessoa, as PCD podem escolher o trabalho que quiserem e as empresas devem se adequar para cumprir todos os direitos garantidos a elas, como cotas de empregabilidade, jornada especial de trabalho e acessibilidade diferenciada", diz o advogado.

[...]

BANDEIRA, Samara. Pessoas com deficiência têm dificuldades de inserção no mercado de trabalho. **Eu, estudante**, 24 set. 2023. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2023/09/5126955-pessoas-com-deficiencia-tem-dificuldades-de-insercao-no-mercado-de-trabalho.html. Acesso em: 20 maio 2024.

Questões para discussão em duplas ou trios

Após ter lido os textos, reúna-se com um ou dois colegas e respondam às questões a seguir.

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

1. Qual recorte das juventudes brasileiras é destacado em cada texto?

2. Segundo o **texto 1**, a ONG Visibilidade da Juventude Rural nasceu porque um direito das crianças e jovens estava sendo desrespeitado.

a. Que direito estava sendo negado a Luiz César e seus colegas?

b. Por que se pode afirmar que a ONG, desde sua origem, incentiva o "protagonismo jovem", como diz a linha fina da matéria?

3. O **texto 3** também fala sobre direitos desatendidos. Na experiência profissional do jovem ouvido, Luiz Eduardo Fonseca, qual direito lhe foi negado?

4. Segundo Luiz César (**texto 1**), dos 30 e poucos alunos de sua turma de Ensino Médio, somente ele entrou em uma universidade federal. Releiam o trecho em que o jovem comenta esse fato:

> [...] muitos falam, quando entram no comércio, quando começam a trabalhar, que vão estudar, mas infelizmente a realidade não permite porque o salário é pouco e são dois turnos de trabalho.

a. Com base em seus conhecimentos de mundo e nas informações da reportagem, indiquem as principais dificuldades que pode haver para o ingresso e permanência no Ensino Superior dos jovens originários das áreas rurais.

b. Na opinião de vocês, que prejuízos essas dificuldades de acesso dos jovens à formação superior podem causar para a economia local? **#pensamentocrítico**

5. O **texto 2** também fala sobre dificuldades de ingresso no Ensino Superior, mas focaliza a experiência das juventudes periféricas ("Sabemos que nem todo jovem periférico tem acesso à universidade"). Com base em seus conhecimentos de mundo, levantem hipóteses sobre quais seriam essas dificuldades.

6. Considerem as respostas que deram às questões 3, 4 e 5. Que políticas públicas são necessárias para garantir o ingresso e a permanência dessas juventudes brasileiras no Ensino Superior e no mercado de trabalho? **#cidadania**

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

7. O **texto 2** fala sobre "entrar na dança das engrenagens do trabalho precarizado".
   a. Leiam o boxe ***Zoom* Trabalho precário** e respondam: qual significado pode ser atribuído à metáfora "dança das engrenagens", nesse contexto?
   b. De que modo a ideia dessa "dança das engrenagens" também está presente no trecho do depoimento de Luiz César (**texto 1**) destacado na questão 4?

Questões para discussão com a turma

Agora, discuta as próximas questões com o professor e o restante da turma.

1. Você se identificou com a situação dos jovens focalizados nesses textos? Em caso positivo, com qual dos perfis você mais se identificou? Por quê? Em caso negativo, explique como sua realidade difere da desses jovens. **#autoconhecimento**
2. Você pretende ingressar no Ensino Superior? Compartilhe suas aspirações.
3. Caso pretenda buscar a formação em nível superior, existem desafios para isso em sua realidade? Em caso positivo, quais?
4. E quais seriam os desafios para seu ingresso no mercado de trabalho?
5. O **texto 2** menciona possibilidades de qualificação além da graduação.
   a. Quais são essas possibilidades?
   b. O que você sabe sobre elas? Já experimentou alguma? Compartilhe suas experiências.
6. Você já sabe que, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), todos os estudantes brasileiros conquistaram direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre eles o de desenvolver, ao longo da Educação Básica, dez competências gerais. A sexta competência geral prevê que o estudante seja capacitado para "entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida". Para refletir melhor sobre essa competência, leia uma definição de **cidadania**.

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

Se possível, convide um estudante a ler, em voz alta, a redação completa da competência geral 6 na página MP004 do **Suplemento para o professor – Orientações didáticas**. Depois, convide outro estudante a ler, também em voz alta, a definição de **cidadania** no boxe conceitual.

Cidadania

A palavra *cidadania* vem do latim *civitas*, que significa "cidade". Na Grécia antiga, cidadão era quem nascia em terras gregas, e, em Roma, a cidadania indicava os direitos políticos de uma pessoa.

Juridicamente, cidadão é quem usufrui dos direitos civis e políticos de um Estado. Mas a cidadania também envolve deveres: os cidadãos participam da fundação do Estado e, portanto, estão sujeitos a suas leis, tendo o dever de zelar pelo bem público e fiscalizar – seja pelo voto, seja por outros meios – a atuação dos agentes estatais.

Contudo, a noção de cidadania vai além da relação entre indivíduo e Estado. Ser cidadão também implica participar ativamente da vida em sociedade, buscando o bem comum e contribuindo para uma sociedade mais justa e solidária.

Fonte: O QUE é cidadania? **Secretaria da Justiça e Cidadania do governo do Paraná**. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/O-que-e-Cidadania. Acesso em: 21 ago. 2024. (Adaptado.)

Em sua opinião, qual é a relação entre **mundo do trabalho**, **projeto de vida** e **cidadania** na vida de jovens como você? Para responder, considere as reflexões que fez sobre os textos lidos nesta seção.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP22

Aprendendo com autonomia: Um *wiki* sobre o mundo do trabalho

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Em diferentes momentos desta obra, você já trabalhou com a escrita colaborativa, usando, por exemplo, documentos colaborativos em nuvem. Nesta seção, você avançará na prática da escrita colaborativa em ambiente digital criando, em parceria com os colegas, um *wiki* sobre o mundo do trabalho.

Wiki

É um ambiente digital voltado à produção colaborativa de conhecimentos. Os usuários do *wiki* compartilham a responsabilidade por produzir e editar informações, tornando-as disponíveis para a própria comunidade ou para o público em geral.

O *wiki* mais famoso da atualidade é, sem dúvida, a enciclopédia colaborativa *on-line* Wikipédia, mas existem muitos outros, criados tanto em ambientes digitais internos de empresas e órgãos públicos como em *sites* da *web*. Em geral, os *wikis* na *web* reúnem grupos de pessoas com um interesse comum – viagens, cinema, tecnologia, certo gênero musical ou estilo literário etc.

A arquitetura dos *wikis*

As categorias de um *wiki* são definidas em função do assunto tratado e dos interesses do público-alvo. Observe a seguir como o *wiki* Fantastipédia, dedicado à fantasia e à literatura fantástica, organiza seus artigos.

Na primeira caixa de texto, você vê alguns artigos ("Atlântida", "Afrodite") e, na segunda, as categorias em que eles se inserem ("Folclore brasileiro", "Folclore português" etc.).



PÁGINA inicial. *Fantastipédia*. Disponível em: https://fantasia.fandom.com/pt/wiki/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 26 ago. 2024.

REPRODUÇÃO/FANTASTIPÉDIA

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

ZOOM Pioneiro do *wiki*

O primeiro *wiki* foi criado em 1995 pelo programador estadunidense Ward Cunningham (1949-), que o nomeou inspirado no termo *wiki-wiki*, que significa "rápido" em uma língua nativa do Havaí. Segundo Cunningham, os *wikis* devem ter como princípios serem abertos, para que qualquer pessoa possa corrigir e editar os conteúdos; utilizarem os mesmos mecanismos para redação e edição, de modo que qualquer redator possa ser um editor, sem hierarquia entre eles; manterem sua atividade observável, ou seja, permitir que o histórico de edições seja revisto a qualquer momento.



JOE MABEL/WIKIMEDIA FOUNDATION

Ward Cunningham em 2023.

No boxe ***Zoom* Pioneiro do *wiki***, resgatamos algumas das informações apresentadas na seção **Educação midiática** do Capítulo 8 do volume 1, em que propusemos atividades sobre a Wikipédia.

O que vocês farão?

O *wiki* da turma vai se organizar em torno do tema "mundo do trabalho". Ao longo do capítulo, vocês, colaborativamente, vão inserir nele vários conteúdos relacionados a esse tema.

1. Definam coletivamente qual será o público do *wiki*: ele ficará disponível somente para a turma, para todos os estudantes da escola, para o público em geral? Essa escolha definirá quem poderá escrever e editar os verbetes.

2. Em seguida, a turma nomeará um comitê que deverá:

a. Criar o *wiki*, em um *site* específico para *wikis* ou em uma plataforma para criação de *sites* (o *wiki* deverá ser inserido dentro do *site* criado).

b. Estabelecer as categorias nas quais os artigos ou verbetes serão organizados.

Como o tema do *wiki* será o mundo do trabalho, vocês precisam definir algumas categorias que possam trazer informações interessantes para o público-alvo, por exemplo: "Profissões", "Currículo", "Entrevista de emprego", "Legislação trabalhista", "Cursos" etc. As categorias inaugurais, para as quais vocês vão criar conteúdo agora, serão "*Podcasts*" e "Canais e perfis".

c. Criar um Livro de Estilo, que determinará as regras de composição a serem seguidas pelos colaboradores.

Essas regras dizem respeito, por exemplo, ao uso de letras maiúsculas e minúsculas nos títulos, à quantidade de parágrafos para a introdução de cada verbete, à forma de inserir as fontes das informações.

Vocês podem tomar como referência o **Livro de Estilo da Wikipédia**, disponível no *site* da própria Wikipédia.

3. Quando o comitê tiver cumprido as tarefas determinadas, produzam conteúdo para as categorias "*Podcasts*" e "Canais e perfis".

Cada um de vocês deve fazer, nelas, uma curadoria de *podcasts* e canais de vídeos ou perfis das redes sociais que tragam informações sobre escolha da carreira e preparação para o mundo do trabalho.

Leiam um exemplo de texto que poderia compor um verbete. Notem como os autores apresentam a produção e dão ao leitor uma ideia do que poderá encontrar nos episódios:

> "Frila Podcast", comandado por Lucas Gini, produz conteúdo sobre esse formato — o *freelance* — que acaba sendo uma opção muitas vezes imposta pelo mercado atual aos profissionais. São 96 episódios separados por áreas, intercalando a experiência de um autônomo com dicas sobre como precificar e organizar a rotina.
>
> SETE *podcasts* e quatro livros para te auxiliar a se movimentar na carreira e refletir sobre o mercado profissional hoje. **UOL**, [202-]. Disponível em: https://gamarevista.uol.com.br/semana/como-ta-seu-trabalho/podcasts-e-livros-sobre-vida-profissional/. Acesso em: 20 maio 2024.



FRILA PODCAST

Capa do episódio 96 do Frila Podcast com a jornalista Amanda Stabile. Julho de 2023.

4. Cada estudante deve criar ou editar pelo menos um verbete nas categorias "*Podcasts*" e "Canais e perfis".

Lembrem-se: vocês só devem editar um verbete se acharem que há, realmente, necessidade de expandi-lo ou melhorá-lo. Caso contrário, criem um verbete com outra curadoria de conteúdo.

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

5. Ao escreverem os verbetes, considerem a possibilidade de incluir ***hyperlinks*** ou **hiperligações** – palavras e expressões clicáveis que direcionam o usuário a outro conteúdo. No exemplo dessa recomendação do Frila Podcast, o *hyperlink* direciona para o próprio *podcast*. Caso vocês produzam um texto semelhante para o *wiki* da turma e caso haja, no *wiki*, um verbete sobre a modalidade de trabalho *freelance*, vocês podem incluir um *hyperlink* também nessa palavra (que aparece entre travessões, no exemplo), direcionando o consulente diretamente para esse outro verbete.

   Portanto, à medida que o *wiki* da turma for se desenvolvendo, vocês poderão incluir novas hiperligações entre os verbetes, tornando a navegação cada vez mais fácil e dinâmica.

6. Estabeleçam um prazo para que todos participem da criação e edição dos verbetes. Ao final do prazo, o comitê organizador deve entrar nos verbetes e verificar os seguintes aspectos:
   - **a.** O Livro de Estilo foi seguido?
   - **b.** Os *podcasts* e canais ou perfis sugeridos são adequados ao tema do *wiki* (mundo do trabalho)?
   - **c.** Os textos oferecem uma sinopse das produções e dão ao leitor uma ideia do que pode ser encontrado nelas?
   - **d.** Há hiperligações adequadas entre palavras-chave do verbete e conteúdos externos ou outros verbetes do *wiki*?

7. Se notar a necessidade de melhorias em algum verbete, o comitê deverá pedir aos colegas que façam as edições cabíveis.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP04, EM13LP11, EM13LP28

ECONOMIA

Leitura e reflexão II: Pensar o futuro

Na primeira parte deste capítulo, você e seus colegas discutiram algumas perspectivas para o mundo do trabalho com base em experiências individuais de jovens brasileiros. Nesta seção, vocês terão uma visão mais sistemática e ampla do assunto ao conhecer os principais resultados da pesquisa "O Futuro do Mundo do Trabalho para as Juventudes Brasileiras", realizada por dois institutos de pesquisa com apoio de fundações ligadas a empresas que operam no país.

revisão de literatura: na metodologia da pesquisa científica, consiste em rever publicações acadêmicas sobre determinado tema, identificando o que há em comum entre elas e que indicaria, em alguma medida, certos consensos sobre o assunto.

Realizada entre agosto e novembro de 2022, a pesquisa envolveu quatro métodos: a **revisão de literatura**, abarcando mais de 500 publicações; a realização de entrevistas com oito especialistas de diferentes setores; a aplicação de um questionário a organizações que atuam com inclusão produtiva (um conceito que você conhecerá melhor adiante); e, finalmente, a realização de uma oficina de priorização de recomendações.

Você lerá a síntese dos resultados divulgada em uma reportagem, bem como um quadro extraído do próprio relatório da pesquisa. Durante a leitura, faça um **mapa mental** ou **diagrama** no caderno para organizar informações sobre:

- desafios do mercado de trabalho atual;
- fragilidades das juventudes brasileiras diante desses desafios;
- economias emergentes e carreiras do futuro;
- recomendações dos pesquisadores.

Prepare, ainda, um **glossário** de termos importantes que aparecem no texto. Em alguns casos, a definição da palavra está no próprio texto; em outros, você deverá buscá-la em fontes confiáveis na internet. Seu glossário deve conter minimamente os itens a seguir, mas você poderá acrescentar outros se quiser:

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

Glossário

Inclusão produtiva	
Bônus demográfico	
Ensino híbrido	
Inteligência emocional	

MODELO MODELO

Texto 1 Reportagem que divulga estudo sobre juventudes brasileiras e trabalho

Estudo avalia situação das juventudes e traça possibilidades para acesso a profissões do futuro

A sociedade precisa se articular para apoiar jovens a alcançar profissões qualificadas em um mundo cada vez mais digital e em meio a uma transição para uma economia verde. Só assim será possível superar o atual contexto de vulnerabilidades e incertezas em relação ao futuro, com desigualdades persistentes de raça, cor, gênero e renda.

[...] [Grandes empresas que atuam no Brasil], com execução do Instituto Cíclica, em parceria com o Instituto Veredas, promoveram uma pesquisa entre agosto e novembro de 2022. Intitulado "O Futuro do Mundo do Trabalho para as Juventudes Brasileiras", o levantamento identifica tendências do mundo do trabalho e oportunidades para a inclusão produtiva dessa parcela da população que possui entre 15 e 29 anos, com foco na formação profissional e tecnológica.

"É importante salientar que inclusão produtiva significa basicamente construir e ampliar oportunidades para que jovens, principalmente os que se encontram em condição de maior vulnerabilidade, com marcadores sociais específicos de raça, gênero e classe, possam ter maiores condições de acesso tanto a formas de educação e qualificação quanto ao mercado de trabalho", afirma Eduardo Georjão Fernandes, diretor do Instituto Cíclica, durante lançamento [...].

Em relação às tendências do mundo do trabalho que impactam a juventude brasileira, o estudo destaca seis pontos:

- **Mudanças no padrão de globalização:** Após a pandemia de Covid-19 e a guerra na Ucrânia, o comércio internacional diminuiu. Houve falta de matérias-primas em diversos setores, menor oferta de mercadorias e elevação de preços. Como resultado, países internalizaram a produção e protegeram as indústrias nacionais em um processo classificado por especialistas como "desglobalização".
- **Mudanças demográficas:** O envelhecimento da população e a reversão do "bônus demográfico" brasileiro afetam as oportunidades de emprego para jovens com aumento do desemprego e da informalidade.
- **Digitalização da economia:** Postos de trabalho estão sendo substituídos por máquinas. Por um lado, essa situação cria oportunidades no setor de TI; por outro, ressalta a desigualdade entre jovens com e sem acesso à internet.
- **Flexibilização das relações de trabalho:** Novas leis de trabalho levaram a um aumento da informalidade e de empreendedores individuais e a um contexto de menor proteção social.
- **Mudanças climáticas:** O clima do planeta também muda a dinâmica do trabalho e afeta o trabalho tradicional, que aos poucos dará lugar a "empregos verdes". Para as juventudes, existe o risco de aumento das taxas de insegurança alimentar entre os mais pobres, bem como da migração de jovens rurais para o meio urbano em busca de oportunidades.

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: Robôs em diferentes setores

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

- **Mudanças no padrão de consumo:** Ampliação do comércio digital e maior preocupação com o caráter sustentável e ético dos produtos consumidos, algo valorizado pela juventude.

Cenário atual

E como a juventude brasileira está posicionada para enfrentar tais desafios? Representantes de uma fatia de 24% da população, eles são em sua maioria pretos e pardos, vivem em áreas urbanas e ganham até dois salários-mínimos. [...]

Ao longo da última década, tiveram taxa de desocupação mais alta que outras faixas etárias – especialmente as mulheres, negros e menos escolarizados. O estudo também aponta que esferas como a família e acesso às políticas sociais produzem diversos impactos nas trajetórias de jovens, seja pela reprodução, seja pelo enfrentamento de vulnerabilidades.

Recomendações

Para atacar essa situação, o estudo recomenda que sejam ampliadas as oportunidades de formação para o desenvolvimento de habilidades. E a maior parte das ações depende de políticas públicas, a saber: serviços de emprego, banco de dados integrados, orientação profissional, políticas de apoio ao primeiro emprego – incluindo incentivos aos empregadores – e programas públicos de emprego.

[...]

Profissões do futuro

Caso tenha trabalhado com sua turma os volumes anteriores desta obra, ajude os estudantes a recordarem a análise e a investigação que realizaram sobre economia criativa na seção **Trabalho e juventudes** do Capítulo 7 do volume 2.

Também foi organizada uma lista de economias emergentes capazes de gerar oportunidades para absorver a mão de obra jovem:

- **Economia verde**, com empregos que contribuem para preservar ou restaurar o meio ambiente;
- **Economia criativa**, também denominada economia laranja, que engloba atividades artísticas e culturais;
- **Economia do cuidado**, que compreende as carreiras de atenção e atendimento à saúde, carreiras de bem-estar e carreiras de suporte doméstico familiar;
- **Economia prateada**, relacionada às atividades econômicas que têm como público consumidor as pessoas com 50 anos ou mais;
- **Economia digital**, que integra recursos digitais incorporados a diferentes cadeias de produção. Inclui áreas como educação (ensino híbrido e educação a distância), saúde (telemedicina), *marketing* (ciência de dados), entre outras.

[...]

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Economia verde

Na visão de Anna Clara Souza Freitas, estudante do ensino médio e jovem aprendiz que participou do lançamento da pesquisa, a escola ainda não dá conta de preparar os jovens para o mundo do trabalho. "Eu acho que a escola poderia oferecer mais alguns cursos básicos para preparar os jovens para o mercado de trabalho, como gestão de tempo, inteligência emocional. Alguma coisa que faça eles se autoconhecerem para estarem mais preparados."

OLIVEIRA, Vinícius de; LOPES, Marina. Estudo avalia situação das juventudes e traça possibilidades para acesso a profissões do futuro. **Porvir**, 16 mar. 2023. Disponível em: https://porvir.org/estudo-avalia-situacao-das-juventudes-e-traca-possibilidades-para-acesso-a-profissoes-do-futuro/. Acesso em: 8 fev. 2024.

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

Texto 2 Quadro sobre pesquisa que relaciona economias emergentes, habilidades requisitadas e carreiras do futuro

Carreiras e habilidades requisitadas

Economias emergentes	Habilidades potenciais requisitadas*	Carreiras de futuro
Economia do cuidado	Habilidades de cuidado, administração e tecnológicas	Carreiras de atenção à saúde; carreiras de bem-estar; carreiras de suporte doméstico familiar
Economia verde	Habilidades ambientais, tecnológicas e de administração	Carreiras de transformação/produção/gestão de recursos naturais; carreiras de soluções sustentáveis para infraestrutura urbana; carreiras de agropecuária sustentável
Economia digital	Habilidades tecnológicas, criativas e de administração	Carreiras de engenharia eletrônica; carreiras de processamento de dados e IA; carreiras de programação e segurança cibernética
Economia laranja	Habilidades criativas, tecnológicas e de vendas	Carreiras de entretenimento/audiovisual; carreiras de mídias sociais; carreiras de criatividade

* Conjunto daquelas que são principais e apresentadas por ordem de relevância.

INSTITUTO Cíclica Ideias em Movimento. **O Futuro do Mundo do Trabalho para as Juventudes Brasileiras**, 2023. p. 119. Disponível em: https://observatorioept.org.br/conteudos/o-futuro-do-mundo-do-trabalho-para-as-juventudes-brasileiras. Acesso em: 21 maio 2024.

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

Após ter lido os textos, reúna-se com um colega. Respondam às questões a seguir.

1. Pensando nos desafios atuais do mercado de trabalho que impactam as juventudes brasileiras, que relações podem ser estabelecidas com as dificuldades dos jovens cujas experiências foram discutidas no início do capítulo (jovens da área rural, jovens periféricos e jovens com deficiência)?
2. De acordo com a reportagem, é possível afirmar que as juventudes brasileiras estão preparadas para esses desafios? Anotem no caderno trechos do texto que justifiquem sua resposta. Esses trechos podem estar tanto na "voz" do repórter quanto na dos entrevistados.
3. Releiam: "O estudo também aponta que esferas como a família e acesso às políticas sociais produzem diversos impactos nas trajetórias de jovens, seja pela reprodução, seja pelo enfrentamento de vulnerabilidades". Segundo esse trecho, a família e as políticas sociais podem tanto *reproduzir* como *enfrentar vulnerabilidades*. O que isso significa? Deem exemplos.
4. A pesquisa aponta alguns campos em que as oportunidades de trabalho são promissoras para o futuro. Busquem informações na internet e deem exemplos de profissões específicas relacionadas a cada campo. Vocês podem partir das **carreiras apresentadas na última coluna do quadro** (**texto 2**) e detalhá-las.

Detalhamento de carreiras

Economia verde	Economia do cuidado
Economia criativa	Economia digital

Comente com os estudantes que, como dito no **texto 1**, a economia criativa também é chamada de economia laranja (como está no quadro). Além disso, explique que a economia do cuidado pode abranger a economia prateada (produtos e serviços voltados a pessoas com mais de 50 anos).

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

5. As carreiras que vocês almejam se inserem em alguma dessas novas tendências? Expliquem.

6. Leiam um trecho do relatório da pesquisa que fala sobre as habilidades que, segundo as previsões, serão as mais exigidas no mercado de trabalho no futuro:

> A pesquisa identificou oito tipos de habilidades mais relevantes para o futuro do trabalho:
>
> - habilidades socioemocionais
> - habilidades motoras especializadas
> - habilidades tecnológicas
> - habilidades de administração
> - habilidades ambientais
> - habilidades de vendas
> - habilidades criativas
> - habilidades de cuidado
>
> Em especial, **habilidades socioemocionais** e **habilidades tecnológicas** têm adquirido importância crescente, não só em relação às carreiras de futuro, mas também para a inserção nas carreiras tradicionais. Essa conjuntura expõe a relevância de uma **maior articulação entre instituições de ensino e setores produtivos**.
>
> INSTITUTO Cíclica Ideias em Movimento. **O Futuro do Mundo do Trabalho para as Juventudes Brasileiras**, 2023. p. 89. Disponível em: https://observatorioept.org.br/conteudos/o-futuro-do-mundo-do-trabalho-para-as-juventudes-brasileiras/downloads/y0kephnuu7jxeu7ntl5nrv6dcgo0. Acesso em: 21 maio 2024.

É interessante que os estudantes tenham acesso à descrição de todas essas habilidades, apresentadas na p. 89 do relatório de pesquisa, disponível em: https://observatorioept.org.br/conteudos/o-futuro-do-mundo-do-trabalho-para-as-juventudes-brasileiras (acesso em: 21 maio 2024). Você pode orientá-los a acessar essa página ou pode imprimi-la digitalmente e compartilhá-la com a turma.

a. Segundo os pesquisadores, as habilidades socioemocionais perpassam todas as carreiras, por isso não foram incluídas no quadro que relaciona as economias emergentes e as habilidades requeridas em cada uma (**texto 2**). Quanto às habilidades tecnológicas, o conteúdo do quadro confirma ou contraria as afirmações desse trecho do relatório?

b. Anna Clara, uma jovem estudante do Ensino Médio ouvida na reportagem, avalia que a escola não enfatiza o suficiente as habilidades socioemocionais. De que modo esse trecho do relatório confirma a opinião da estudante?

OBJETO DIGITAL
Infográfico: Inteligência artificial

7. Ainda segundo o relatório, as habilidades socioemocionais envolvem "capacidades de liderança, resolução de problemas, negociação e adaptabilidade". Já as tecnológicas abarcam "capacitação em recursos digitais, conhecimentos de *softwares*, operação de tecnologias de inteligência artificial e realidade virtual, programação, análise de dados e de algoritmos".

a. Vocês consideram que a formação que vocês têm recebido ao longo do Ensino Básico tem ajudado no desenvolvimento dessas duas categorias de habilidades – as socioemocionais e as tecnológicas? Expliquem sua resposta.

b. Em caso negativo, como poderiam desenvolvê-las?

c. Considerando as habilidades listadas no quadro (**texto 2**), vocês se sentem mais bem preparados para atuar em qual das economias emergentes? Por quê? **#autoconhecimento #projetodevida**

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

Produção: Verbetes para o *wiki* da turma

Nesta seção, você e seus colegas vão incrementar o *wiki* da turma sobre o mundo do trabalho, incluindo novas categorias e verbetes relacionados às profissões. Reúnam-se em grupo e sigam estas instruções.

Contexto de produção

O quê: produção de verbetes.

Para quê: construir um *wiki* sobre profissões.

Para quem: comunidade escolar (ou público em geral, conforme definição prévia).

Onde: espaço virtual.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP22

Planejar o *wiki*

1. Retomem o *wiki* criado na seção **Aprendendo com autonomia: Um *wiki* sobre o mundo do trabalho** e verifiquem os verbetes existentes.
2. Agora, vocês criarão verbetes para a categoria "Profissões". Decidam coletivamente em quais subcategorias ela se dividirá e o que cada uma delas conterá. Uma sugestão é seguir a divisão das economias emergentes que vocês conheceram na seção anterior (do cuidado, verde, digital e criativa) e acrescentar a subcategoria "Outras" para carreiras que não se encaixam nesses conjuntos.
3. Em seguida, organizem-se em grupos e distribuam as profissões entre os grupos, conforme os interesses de cada um. Cada grupo deve criar pelo menos três verbetes, de preferência para categorias distintas.
4. Definam um cronograma para que todos os grupos finalizem a quantidade de verbetes combinada. Durante a produção dos verbetes, não se esqueçam de que o trabalho deve ser colaborativo – todos no grupo responsabilizam-se por buscar informações, bem como escrever e editar o texto. **#cooperação**
5. Acompanhem, a seguir, algumas orientações específicas para o trabalho.

Observar modelo de verbete sobre "Profissões"

Acompanhem um exemplo de quais informações podem ser inseridas nos verbetes sobre "Profissões".

O nome da **ocupação** ou **profissão** compõe o título do verbete.

Desenho de animação

Uma **introdução** com um ou dois parágrafos oferece um panorama da profissão.

O curso de Desenho de Animação ou Cinema de Animação é uma graduação na área de Audiovisual que visa formar profissionais capazes de compreender os processos de criação, além de desenvolver e gerir projetos de animação. A graduação ainda aborda a produção de histórias em quadrinhos e animações para suportes audiovisuais em 2D e 3D.

Com foco essencialmente prático, o curso tem a finalidade de fornecer controle total sobre as diversas atividades envolvidas no desenvolvimento de imagens e animações digitais. A graduação pesquisa desde a criação de *storyboards* e ilustração digital, até a concepção, modelagem e animação de personagens, cobrindo também atividades de áudio.

[...]

Vocês podem inserir **imagens** que representem o cotidiano da profissão. Para o desenhista de animação, foi escolhida uma fotografia que mostra o uso da mesa digitalizadora, equipamento comum na profissão.



JACOB LUND/SHUTTERSTOCK

Exemplo de uso da mesa digitalizadora.

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

No tópico **O curso**, podem ser indicados os principais conteúdos e disciplinas da grade curricular, bem como as habilidades esperadas do egresso (concluinte do curso).

O curso

A Matriz Curricular do curso capacita o aluno para atuar no campo profissional aperfeiçoando competências artísticas e criativas nos processos de desenvolvimento de projetos. A metodologia aplicada durante os estudos passa pela compreensão da animação e suas técnicas, processos, linguagem, desenho, a história da animação e dos processos tecnológicos.

A grade conta com disciplinas como: Animação Digital, Criação de Personagem e Pós-produção, entre outros. Sendo assim, o egresso do curso será capaz de elaborar, criar, planejar e projetar um filme de animação. Os alunos também aprendem a criar e adaptar um roteiro de animação para ambientes analógicos e digitais.

Duração média

4 anos – 8 semestres

No tópico **Mercado de trabalho**, vocês podem inserir informações e exemplos sobre áreas em que o profissional pode atuar, bem como indicar se o mercado está crescendo ou diminuindo.

Mercado de trabalho

A computação gráfica está presente em quase todos os setores da economia. É possível perceber o uso desta tecnologia nas produções em cinemas, televisão, *videogames* e internet, por exemplo. Graças aos bons resultados de bilheteria alcançados por produções que usaram intensivamente o recurso da computação gráfica, o mercado está se ampliando rapidamente. No Brasil, há um grande número de profissionais em potencial que está atendendo a demanda de produtos do mercado interno e externo, o índice de desemprego é quase zero.

Observando o uso massivo desta tecnologia no exterior, é possível perceber que somente nos últimos anos as empresas brasileiras de propaganda receberam um enorme retorno que pode ser obtido em campanhas publicitárias com animações e imagens geradas por computador.

BATISTA, Rafael. Desenho de animação. **Supervestibular**, [201-]. Disponível em: https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/guia-de-profissoes/desenho-animacao.htm. Acesso em: 8 fev. 2024.

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

6. Lembrem-se de inserir *hyperlinks* em palavras-chave do texto, remetendo a conteúdos externos ou a outros verbetes.

7. Ao fim do prazo acordado, o comitê organizador do *wiki* (formado na seção **Aprendendo com autonomia**) deve analisar a produção da turma, verificando se os verbetes seguem o Livro de Estilo e se estão inseridos na subcategoria correta.

8. Após fazer os ajustes necessários, o comitê organizador, com o auxílio dos demais colegas, deve divulgar o *wiki* para a comunidade escolar e/ou para o público em geral, conforme a combinação inicial. Para tanto, é possível fazer cartazes, postagens nas redes sociais etc.

9. Revejam as categorias criadas na seção **Aprendendo com autonomia** e verifiquem o que falta. Continuem alimentando o *wiki* com informações relevantes, como modalidades de formação e de trabalho, legislação trabalhista etc.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP24, EM13LP27, EM13LP44

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Violência de gênero na internet: reconhecer e combater

ODS 5

Neste capítulo, discutimos a relação entre trabalho, projeto de vida e cidadania. Na sociedade atual, exercer a cidadania também implica reconhecer e combater a violência nos meios digitais.

Nesta seção, vamos falar sobre **violência de gênero na internet**. Leia um trecho do guia **Meninas em rede**, organizado pelo Unicef, e uma das peças de uma campanha da SaferNet Brasil, uma organização não governamental (ONG) dedicada à defesa e à promoção de direitos humanos na Internet.

Texto 1 Guia *Meninas em rede*

* MENINAS EM REDE

RESPONDA RÁPIDO

VOCÊ JÁ SOFREU VIOLÊNCIA NA INTERNET POR SER UMA MENINA?

Se a resposta for não, tente se lembrar se alguma vez você deixou de postar algo de que gostaria para se proteger de comentários ruins ou violentos.
Essa é uma realidade para maioria das meninas.
E é um problema.
Quando uma menina é perseguida por um ex com o objetivo de intimidá-la, por exemplo, ela está sofrendo exatamente um dos vários tipos de violência com motivação de gênero. Quando um grupo de meninos se reúne para orquestrar um ataque coletivo contra uma menina, ela também está.
E isso não é mimimi.
A violência de gênero acontece em várias formas na internet. Não é só o nude vazado. É a tentativa de silenciamento através de agressões diferentes.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: CUNHA, Juliana Andrade (org.). Meninas em rede: guia para fortalecimento de redes de proteção e apoio contra a violência online. Unicef, Salvador, 2020. p. 4. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/media/12636/file/meninas-em-rede.pdf.

Texto 2 *Meme* de campanha de conscientização



SAFERNET BRASIL

Reprodução do *meme* publicado no *site*. Disponível em: https://sextorsao.org.br/. Acesso em: 29 set. 2024. *Meme*.

Junte-se a dois ou três colegas e discutam as questões a seguir.

1. No *meme* (**texto 2**), o que o personagem da direita, o gato listrado, parece estar fazendo? Em sua resposta, considerem também a expressão facial do outro personagem.
2. A qual(is) das formas de violência citadas no **texto 1** poderíamos relacionar a atitude desse gato listrado?
3. O *meme* (**texto 2**), assim como as outras peças da campanha da SaferNet, foi feito para divulgação nas redes sociais. Considerando esse fato, analisem os aspectos a seguir.
   a. Com que intenção os criadores da peça escolheram esses personagens (gatos) para a campanha?
   b. Releiam o texto principal: "Essa pessoa. Não seja essa pessoa". Com que objetivo os criadores da peça formularam o texto dessa forma, com essa seleção e combinação específica de palavras?
4. No **texto 1**, as linguagens verbal e visual também se relacionam ao contexto da internet e das redes sociais? Justifiquem sua resposta com elementos dessas linguagens no texto.

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

5. Releiam esta frase do **texto 1**: "Quando uma menina é perseguida por um ex com o objetivo de intimidá-la, por exemplo, ela está sofrendo exatamente um dos vários tipos de violência com motivação de gênero". Agora, relacionem essa frase à definição a seguir.

Você sabe o que é violência de gênero?

A violência de gênero pode ser definida como qualquer tipo de agressão física, psicológica, sexual ou simbólica contra alguém devido a sua identidade de gênero ou orientação sexual. Historicamente, dada as relações desiguais, as mulheres são as mais atingidas pela violência de gênero.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Violência de gênero. Rio Grande do Sul, 2 mar. 2023. Disponível em: http://www.defensoria.rs.def.br/upload/arquivos/202303/08151200-cartilha-de-violencia-de-genero.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

a. Considerando os papéis de gênero tradicionalmente atribuídos a mulheres em nossa sociedade, levantem hipóteses para explicar por que meninas e mulheres são as principais vítimas de ameaças ou intimidações como a representada no **texto 2**. **#pensamentocrítico**

b. Como se nota no **texto 2**, uma das *hashtags* usadas na campanha da SaferNet Brasil é **#nãoésuaculpa**. Expliquem por que é importante enfatizar às vítimas que elas não são culpadas pela agressão.

6. Como se nota pela pergunta inicial do **texto 1**, ele se dirige a meninas e mulheres. Na opinião de vocês, é importante que os meninos e homens também leiam o texto e se informem sobre o tema da violência de gênero *on-line*? Por quê?

7. Agora que vocês refletiram sobre a violência de gênero *on-line*, preparem-se para usar as linguagens em prol da prevenção e do combate a esse problema.

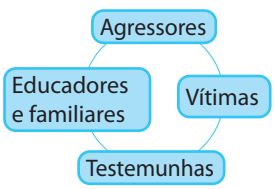
a. Em primeiro lugar, considerem os grupos representados no esquema.

b. Discutam e, depois, listem os argumentos, apelos ou orientações que, na opinião de vocês, poderiam ser dirigidos a cada um desses grupos para prevenir e combater a violência de gênero *on-line*.

c. Compartilhem sua lista com os outros grupos, verifiquem as coincidências e discutam eventuais divergências. Por fim, formem uma lista única para a turma.

d. Organizem a turma em quatro equipes: com base na lista, cada equipe vai criar postagens para as redes sociais dirigidas a um dos grupos mencionados – agressores, testemunhas, vítimas, educadores e familiares.

Grupos em situações de violências de gênero *on-line*



e. Juntas, as postagens formarão uma campanha, cujo nome vocês deverão decidir coletivamente. Criem também uma identidade visual para a campanha, como uma moldura colorida e/ou uma assinatura específica (por exemplo, "3º ano B da E.E. Ana Batista") a serem usadas em todas as postagens.

f. Cada equipe deve criar pelo menos três postagens para o grupo que lhe foi atribuído. Elas podem incluir *memes*, imagens e texto verbal e até vídeos, se desejarem. Lembrem-se de que, assim como os exemplos vistos, as postagens devem ter linguagens visual e verbal adequadas ao mundo digital.

g. Compartilhem uma primeira versão das postagens com a turma e discutam: o objetivo das peças está claro? Elas podem, de fato, ajudar a prevenir e combater o problema, considerando o grupo a que se dirigem? Elas seguem os padrões decididos coletivamente quanto ao nome da campanha, à identidade visual e à assinatura?

h. Finalizem as postagens e coloquem a campanha "no ar". Em um primeiro momento, procurem veiculá-la no *site* ou *blog* da escola. Depois, se quiserem, compartilhem as peças também em suas redes sociais.

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

CAPÍTULO 8

Entre a flexibilidade e a precarização

Seus pais e avós provavelmente conheceram um mundo do trabalho bem diferente daquele que você conhecerá. Até algumas décadas atrás, era comum, por exemplo, que as pessoas passassem a vida toda trabalhando em uma única empresa.

Mudanças sociais e tecnológicas diminuíram a previsibilidade e a estabilidade no mercado de trabalho. Por outro lado, também trouxeram mais flexibilidade e, em alguns casos, mais oportunidades.

Neste capítulo, você discutirá a precarização que pode existir nos novos modelos de trabalho, mas também refletirá sobre empreendedorismo e outros temas que vão ajudá-lo a planejar seu futuro. Ao final, produzirá um videocurrículo e, com seus colegas, organizará uma Feira de Profissões.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP45

ECONOMIA

CIDADANIA E CIVISMO

ODS 8

Se julgar conveniente, peça aos estudantes que consultem, nas páginas iniciais deste volume, informações sobre a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Leitura e reflexão I: Direitos do trabalhador

Nesta seção, você lerá textos de diferentes gêneros e linguagens – um artigo de opinião e uma charge – que abordam os direitos do trabalhador diante das mudanças nos modelos de trabalho e nas relações laborais. Como você sabe, o artigo e a charge são gêneros opinativos; busque, portanto, identificar a opinião ou o ponto de vista que cada um expressa sobre o tema tratado.

Texto 1 Artigo de opinião sobre novas modalidades de trabalho

O emprego, o trabalho e as profissões estão mudando. E a regulamentação?

Desde o final do século 18, com o advento da Revolução Industrial, novas profissões e ocupações têm sido geradas pelas tecnologias que surgem com uma velocidade cada vez maior. [...]

[...] o telefone celular, ou melhor, o *smartphone*, nos últimos dez anos, gerou não apenas uma nova forma de trabalho, o trabalho por aplicativo, mas novos setores nas economias de todos os países. Nos Estados Unidos é a chamada "*gig economy*" e, no Brasil, economia *uberizada*. A denominação se refere aos setores nos quais os aplicativos facilitam transações entre compradores e vendedores [...].

Interessante que os primeiros aplicativos instalados em *smartphones* para demandar serviços, principalmente de motoristas, começaram a chegar ao Brasil em 2014. Apesar de muito combatidos pelos taxistas de então, os novos motoristas optaram pela profissão e a escolheram em detrimento de empregos nos quais anteriormente contavam com o amparo da previdência social, do FGTS, dos planos de saúde etc. E ainda tiveram que investir nos seus automóveis. A maioria dessas pessoas começou a trabalhar para a maior operadora e, inicialmente, eram considerados privilegiados, pois eram vistos como empresários com bastante autonomia para atuar quando e onde quisessem.

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

Passados quase dez anos, sabemos que as coisas caminharam de forma bem diferente. Os rendimentos desses motoristas caíram, porque a adesão ao novo formato cresceu muito, e com isso a concorrência entre eles próprios fez com que os preços das corridas despencassem. Também ficaram evidentes as dificuldades para a sobrevivência, pois não mais contavam com os benefícios da época em que eram empregados em empresas.

OBJETO DIGITAL
Infográfico: Trabalho digno

Com a pandemia, houve uma explosão no número de trabalhadores na modalidade por demanda. Estudo da [consultoria] McKinsey [...] mostra que pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA) dos Estados Unidos e Europa já recebem a demanda de seus respectivos trabalhos por aplicativos em celular. E não apenas motoristas, entregadores de refeições, técnicos de informática, mas muitos outros, inclusive professores e médicos. Em todas estas modalidades, a situação é praticamente a mesma, ou seja: com o tempo, caem os rendimentos, e as pessoas sentem a falta dos benefícios. Sem contar situações trágicas: A prefeitura de São Paulo divulgou que, em 2022, morreram apenas em acidentes de trânsito mais de 400 motoqueiros.

Outra mudança na forma de trabalho cresceu exponencialmente nos últimos quatro anos: trata-se do *home office* ou trabalho remoto. Muitas empresas hoje permitem que seus empregados desenvolvam as atividades de suas próprias casas. Ainda não está claro se efetivamente há um aumento na produtividade, mas com certeza aumenta a comodidade do trabalhador, que assim gasta muito menos tempo no trânsito, entre outros benefícios. Todavia, algumas empresas passaram a considerar como um benefício ao empregado o fato dele trabalhar em sua própria residência. Seria válido?

A conclusão é que o formato do trabalho tem se modificado muito e vai continuar mudando nos próximos anos. Há benefícios para a economia como um todo, mas, principalmente no caso dos que têm sua atividade demandada por um aplicativo, urge a necessidade de proteção. Eles são trabalhadores como outros, mas não contam com nenhum mecanismo de proteção, principalmente previdência social, um número máximo de horas de trabalho por dia e nem um salário-mínimo mensal. Sem esses direitos, estamos admitindo a volta ao ***modus operandi*** do século 19 e esquecendo lutas sociais e conquistas dos trabalhadores que aconteceram, inclusive no Brasil, ao longo do século 20.

***modus operandi*:** expressão latina que significa, aproximadamente, "modo de operar"; refere-se à forma como um indivíduo ou organização executa suas atividades.

FELDMANN, Paulo. O emprego, o trabalho e as profissões estão mudando. E a regulamentação? **Jornal da USP**, São Paulo, 18 out. 2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/articulistas/paulo-feldmann/o-emprego-o-trabalho-e-as-profissoes-estao-mudando-e-a-regulamentacao/. Acesso em: 3 jun. 2024.

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

Após ter lido o texto, reúna-se com um colega. Respondam às questões a seguir:

1. Antes da leitura, vocês foram orientados a identificar o ponto de vista expresso no artigo. Destaquem um trecho que resume esse ponto de vista.

2. No desenvolvimento de sua argumentação, o autor aborda diferentes tópicos. Copiem-nos no caderno, na ordem em que aparecem no texto.
- Com o tempo, a concorrência fez o rendimento dos trabalhadores cair e eles sentem falta dos benefícios trabalhistas.
- Novas formas de trabalho vão continuar surgindo, mas é preciso criar proteção, principalmente para os trabalhadores por aplicativo.

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

- No início, os trabalhadores da *gig economy* eram vistos como (e se sentiam) privilegiados.
- A *gig economy* ou economia *uberizada* tem tido grande impacto no mercado de trabalho mundial.
- O *home office* é outra forma de trabalho contemporânea que gera controvérsia.
- Novas tecnologias sempre têm impacto no mercado de trabalho.

3. Em textos jornalísticos, principalmente nos opinativos, a **seleção lexical** (escolha das palavras) é importante na expressão das ideias.

a. No terceiro parágrafo do artigo, identifiquem pelo menos três palavras ou expressões que evidenciam a percepção positiva que, segundo o autor, os brasileiros tinham sobre o trabalho por aplicativo quando ele foi implantado no país, em meados da década de 2010.

b. Já no quarto parágrafo do artigo, identifiquem pelo menos três palavras ou expressões que evidenciem uma percepção oposta sobre essa modalidade de trabalho – percepção que, segundo o autor, seria a prevalente na atualidade.

4. Ao tratar do *home office*, no penúltimo parágrafo do artigo, o autor conclui sua argumentação com uma **pergunta retórica**.

a. Com que intenção ele empregou essa pergunta retórica?

b. Como vocês responderiam à pergunta? Baseiem-se em seus conhecimentos prévios e, se necessário, troquem ideias com os colegas.

5. Releiam este trecho do artigo:

> [...] no caso dos [trabalhadores] que têm sua atividade demandada por um aplicativo, urge a necessidade de proteção. Eles são trabalhadores como outros, mas não contam com nenhum mecanismo de proteção, principalmente previdência social, um número máximo de horas de trabalho por dia e nem um salário-mínimo mensal.

Relacionem o trecho à definição a seguir. Depois, respondam às perguntas.

Previdência Social

É um seguro social adquirido por meio de contribuições mensais, feitas somente pelo trabalhador ou, no caso de trabalhadores com registro em carteira, por ele e seu empregador. O sistema previdenciário brasileiro, administrado pelo **Instituto Nacional do Seguro Social (INSS)**, garante direitos como aposentadoria, salário-maternidade, pensão por morte, benefício por incapacidade temporária (auxílio-doença) e auxílio-acidente, entre outros.

a. Segundo essas informações, na atual situação, em que o trabalho por aplicativo não é regulamentado, como os trabalhadores dessa modalidade poderiam contar com a Previdência Social?

b. Segundo um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2022, apenas 23% dos trabalhadores de transporte por aplicativo contribuíam para a Previdência Social (INSS). Esse resultado corrobora as afirmações do autor em seu artigo?

c. Quais podem ser as consequências dessa não cobertura da Previdência Social para os trabalhadores por aplicativo? Para responder, usem as informações do boxe anterior e seus conhecimentos prévios. **#pensamentocrítico**

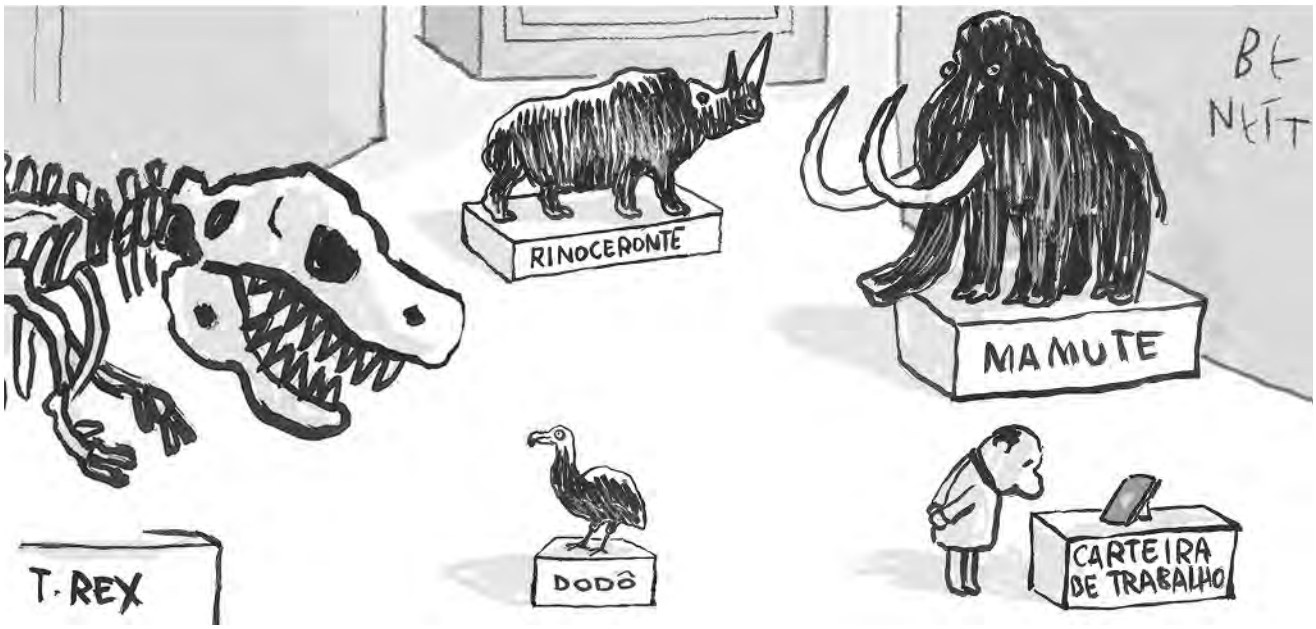
O que é pergunta retórica?

É uma pergunta formulada sem o objetivo de obter uma resposta do interlocutor. Em textos argumentativos, ela às vezes é respondida pelo enunciador na própria exposição; outras vezes fica sem resposta explícita, deixando subentendido um questionamento ou uma reflexão.

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

Texto 2 Charge de Bennet

© BENETT



BENNET. Charge. **Folha de S.Paulo**, 7 mar. 2023.

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

Para melhor compreensão da charge, oriente os estudantes a lerem o boxe ***Zoom* Carteira de trabalho e CLT**, na próxima página.

Ainda com seu parceiro ou sua parceira de trabalho, discutam as questões a seguir. Registrem as conclusões no caderno.

1. Em que espaço a cena da charge ocorre? Com que finalidade esse espaço costuma ser utilizado?
2. Um dos elementos expostos causa estranhamento na cena.
   a. Qual é ele e por que parece incomum nesse espaço?
   b. Ao desenhar esse objeto na cena, que ideia o chargista deixa subentendida?
3. Agora, leiam o fragmento inicial de uma reportagem que apresenta dados do mercado de trabalho em 2023 organizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Considerem também uma das tabelas apresentadas nessa reportagem.

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: O trabalho análogo à escravidão**

O Brasil que vai à luta

Abundam as relações de trabalho, mas emprego e renda estão em baixa

O que não falta no Brasil são trabalhadores. São 108 milhões de pessoas, com mais de 16 anos, aptas a pegar no batente. Pode até não faltar trabalho para tanta gente, o que está em falta, cada vez mais, são empregos. Desta massa de gente trabalhadora, 44 milhões têm trabalho formal, com carteira assinada ou com um contrato de trabalho. Outros 40 milhões estariam na informalidade, ou seja, não têm nem contrato nem o CNPJ de um suposto empreendedor, mas dão o duro fazendo bicos ou vivendo de expediente. Os simplesmente desempregados estariam em torno de oito milhões. Perpassando todos estes grupos haveria ainda 25 milhões de trabalhadores por conta própria, sejam eles autônomos, **empresas unipessoais** ou outro tipo de trabalhador sem uma relação regular de emprego.

[...] Os números às vezes soam contraditórios, mas a explicação é que as situações de trabalho e emprego são muito **voláteis** e volúveis e muitas vezes se sobrepõem.

empresas unipessoais: sociedades empresariais formadas por um único sócio.

voláteis: inconstantes, que mudam facilmente.

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

RENDIMENTO MÉDIO DO TRABALHADOR (EM R$)

	FORMAL	INFORMAL
Empregado	2.759	1.889
Setor público	4.446	2.467
Empregador	8.208	4.370
Conta própria	4.023	1.787
Doméstico	1.627	987

Fonte: IBGE/Pnad Contínua – Setembro 2023.

CONSULTOR JURÍDICO. O Brasil que vai à luta. **Anuário da Justiça do Trabalho 2024**, 2024. p. 14-16. Disponível em: https://anuario.conjur.com.br/pt-BR/profiles/78592e4622f1-anuario-da-justica/editions/anuario-da-justica-do-trabalho-2024/pages/page/9. Acesso em: 24 maio 2024.

Façam uma lista das categorias de trabalhadores mencionadas no fragmento, da mais numerosa para a menos.

4. Releiam esta frase da reportagem: "Pode até não faltar trabalho para tanta gente, o que está em falta, cada vez mais, são empregos".

a. Que distinção entre *trabalho* e *emprego* fica subentendida nessa frase?

b. Expliquem o sentido da frase, considerando a participação, na população ativa do país, de cada uma das categorias que vocês listaram na questão anterior.

5. Examinem agora os dados da tabela. Que conclusão geral vocês podem extrair deles?

6. Voltem à charge e reflitam:

a. Considerando a intenção comunicativa das charges, vocês acham que essa charge adota um discurso elogioso ou crítico quanto ao tema abordado?

b. Esse discurso da charge é contrariado ou confirmado pelos dados da tabela do IBGE? Expliquem sua resposta.

7. Retomem, por fim, o artigo de opinião (**texto 1**) lido anteriormente. Considerando que a maioria dos trabalhadores da *gig economy* está na informalidade, expliquem de que modo os dados da reportagem, especialmente os da tabela sobre rendimentos, confirmam a seguinte afirmação do artigo: "[…] com o tempo, caem os rendimentos, e as pessoas [que trabalham na *gig economy*] sentem a falta dos benefícios".

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: Consolidação das Leis do Trabalho**

ZOOM Carteira de trabalho e CLT

A **Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS)** é um direito de todo cidadão brasileiro e funciona como uma identificação e um histórico dos vínculos empregatícios ao longo da vida de um trabalhador.

Como já discutimos, quando o contrato de trabalho é registrado em carteira, o empregador, em conjunto com o empregado, contribui mensalmente para a Previdência Social, assegurando os benefícios de seguridade social dos quais falamos anteriormente (aposentadoria, auxílio-doença etc.). Além disso, o registro em carteira garante outros direitos trabalhistas, como férias, 13º salário, vale-transporte, seguro-desemprego, salário mínimo e jornada máxima de trabalho por dia e por semana. Tanto a CTPS quanto esses direitos são previstos na **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**, o marco legal das relações trabalhistas no país.

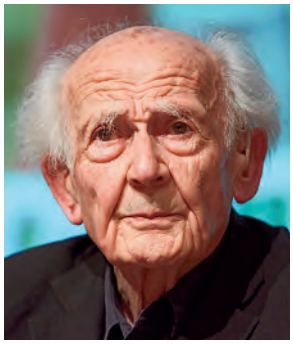


BRENDA ROCHA - BLOSSOM/SHUTTERSTOCK

Fotografia de uma carteira de trabalho usada por trabalhadores brasileiros.

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

CONEXÕES Zygmunt Bauman e o trabalho líquido



A. ASTES/ALAMY/FOTOARENA

Zygmunt Bauman, em 2017.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP05, EM13LP07, EM13LP11

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017) é considerado um dos mais importantes intérpretes das transformações sociais e culturais ocorridas no mundo entre o século XX e o XXI.

Entre seus mais de setenta livros, destaca-se **Modernidade líquida**, lançado em 2000. Nessa obra, Bauman opõe os conceitos de *modernidade sólida e modernidade líquida*. A modernidade sólida teria alcançado seu auge entre os séculos XIX e XX, apoiada em instituições fortes e relações sociais de longo prazo. Já a modernidade líquida seria uma estrutura social surgida nas últimas décadas do século XX, principalmente após a queda do muro de Berlim, em 1989, e se caracterizaria por um estado de fluidez e transitoriedade.

Assim como os líquidos, que se moldam facilmente a diferentes receptáculos, as instituições e relações na sociedade contemporânea seriam muito mais flexíveis e adaptáveis do que no passado. Ao mesmo tempo, gerariam um estado de incerteza permanente na humanidade: casamentos, empregos, negócios, carreiras, tudo pode se dissolver facilmente.

Leia, a seguir, um trecho dessa importante obra da Sociologia, no qual Bauman compara a experiência de trabalhar em uma tradicional empresa automobilística – empresa que simboliza a época do "capitalismo sólido", baseado em maquinaria pesada e grande massa de trabalhadores – com as experiências de trabalho do ano 2000, época em que o livro foi escrito.

Modernidade líquida

[...]

Quem, como jovem aprendiz, tivesse seu primeiro emprego na Ford, poderia ter certeza de terminar sua vida profissional no mesmo lugar. Os horizontes temporais do capitalismo pesado eram de longo prazo. Para os trabalhadores, os horizontes eram desenhados pela perspectiva de emprego por toda a vida dentro de uma empresa que poderia ou não ser imortal, mas cuja vida seria, de qualquer maneira, muito mais longa que a deles mesmos. [...]

Para resumir: a mentalidade de "longo prazo" constituía uma expectativa nascida da experiência, e da repetida corroboração dessa experiência, de que os destinos das pessoas que compram trabalho e das pessoas que o vendem estão inseparavelmente entrelaçados por muito tempo ainda — em termos práticos, para sempre — e que, portanto, a construção de um modo de convivência suportável corresponde tanto aos "interesses de todos" quanto à negociação das regras de convívio de vizinhança entre os proprietários de casas num mesmo loteamento. Essa experiência levou muitas décadas, talvez mais de um século, para se firmar.

Surgiu ao final do longo e tortuoso processo de "solidificação".

[...]

Essa situação mudou, e o ingrediente crucial da mudança múltipla é a nova mentalidade de curto prazo, que substituiu a de longo prazo. Casamentos "até que a morte nos separe" estão decididamente fora de moda e se tornaram uma raridade: os parceiros não esperam mais viver muito tempo juntos. De acordo com o último cálculo, um jovem americano com nível médio de educação

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

espera mudar de emprego 11 vezes durante sua vida de trabalho – e o ritmo e frequência da mudança deverão continuar crescendo antes que a vida de trabalho da sua geração acabe. "Flexibilidade" é o *slogan* do dia, e quando aplicado ao mercado de trabalho **augura** um fim do "emprego como o conhecemos", anunciando em seu lugar o **advento** do trabalho por contratos de curto prazo, ou sem contratos, posições sem cobertura previdenciária, mas com cláusulas "até nova ordem". A vida de trabalho está saturada de incertezas.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 168-169.

augura: do verbo *augurar*; prever, antecipar.

advento: chegada, aparecimento.

Agora, junte-se com dois ou três colegas para realizar estas pesquisas e discussões:

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

1. Sintetizem em uma frase ou duas a comparação feita por Bauman, no fragmento da página anterior, entre o trabalho na modernidade sólida e o trabalho na modernidade líquida.

2. Na penúltima frase do fragmento, o autor cita algumas formas de contratação atuais. Será que elas também existem no Brasil? Para descobrir, levantem informações sobre as formas de contratação mais comuns no país (regime integral, temporário, estágio, jovem aprendiz etc.) e as organizem em um quadro, com suas principais características. **#investigação**

3. O filósofo polonês fala sobre "posições sem cobertura previdenciária, mas com cláusulas 'até nova ordem'".

a. O que significa um contrato de trabalho com cláusulas "até nova ordem"?

b. Esse contrato parece mais benéfico para o contratado ou para o contratante? Justifiquem sua resposta.

c. Dos tipos de contratação que vocês pesquisaram, quais seriam formas de "trabalho por contratos de curto prazo" e/ou "com cláusulas 'até nova ordem'"?

4. De que forma os contratos de curto prazo, os trabalhos sem contrato ou "com cláusulas 'até nova ordem'" se relacionam ao conceito de relações de trabalho "líquidas"?

5. De modo geral, em seu texto, Bauman demonstra um ponto de vista otimista ou pessimista com as mudanças no mercado de trabalho? Justifiquem suas respostas com trechos do texto.

6. Leiam a afirmação a seguir.

> Quando a sociedade passa por uma mudança marcante, como a descrita por Bauman, é impossível dissociar a dimensão individual da coletiva. Em outras palavras, a sociedade muda porque os indivíduos mudam, e estes mudam porque aquela muda, em um processo interminável de influências mútuas.

a. Vocês consideram que, de modo geral, os jovens da atual geração gostariam de passar toda a vida profissional na mesma empresa, como ocorria com quem trabalhava na Ford no século XX? Por quê?

b. Na opinião de vocês, de que modo a troca da "mentalidade de longo prazo" pela "mentalidade de curto prazo", comentada por Bauman, reflete-se nas expectativas do jovem de hoje quanto à sua formação e ao seu futuro profissional?

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

BNCC

Habilidades abordadas:
EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP14

Gramática e expressividade: Pontuação

O Entrevistamento é um perfil humorístico nas redes sociais que zomba das práticas de trabalho das corporações (grandes empresas). Um dos alvos do deboche são as palestras apresentadas aos funcionários; por meio do humor, os criadores do perfil insinuam que tais palestras celebram valores nem sempre coincidentes com os realmente praticados nas organizações.

Leve essa informação em conta ao ler, a seguir, um dos *memes* do perfil. Depois, responda às questões propostas.

INSTAGRAM/ENTREVISTAMENTO



Entrevistamento. Perfil: @entrevistamento. 4 out. 2023. Postagem.

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

1. O humor do *meme* baseia-se em um desencontro entre a solicitação da chefe e a ação executada pelo funcionário.

a. Qual foi esse desencontro e por que ele teria ocorrido?

b. Por que o engano do funcionário se torna engraçado, no contexto do *meme*?

c. Considerando as informações que você leu sobre o perfil Entrevistamento, explique como esse *meme* usa o humor para criticar as práticas corporativas. **#pensamentocrítico**

2. Observe a expressão facial da personagem feminina na fotografia que compõe o primeiro, o segundo e o terceiro quadrinho. Que emoções sua expressão facial comunica?

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

3. De acordo com o diálogo, há uma mudança no estado de espírito da personagem do primeiro para o segundo quadrinho.

a. Qual é essa mudança e por que ela ocorre?

b. Releia a fala do segundo quadrinho e responda: como os sinais de pontuação e as letras maiúsculas foram empregados para expressar o estado de espírito da personagem?



INSTAGRAM/ ENTREVISTAMENTO

c. Considerando sua resposta à questão 2, explique a importância desses recursos gráficos para construir os sentidos do *meme*.

Os sinais de pontuação têm como função demarcar limites sintáticos e semânticos (de sentido) entre as unidades que compõem o enunciado. Por exemplo, quando colocamos o ponto final após um grupo de palavras – como em "Então, atualmente existem mais de 100 tipos de empadinhas." –, indicamos que elas se separam das demais, formando uma unidade de sentido.

Além de marcar esses limites, alguns dos sinais de pontuação também ajudam a reproduzir a entonação que seria dada aos enunciados na fala, permitindo ao leitor identificar se são afirmações, perguntas, exclamações, ordens etc. No *meme* analisado, você observou que os pontos de interrogação são essenciais para expressar o espanto e a incredulidade da personagem ao perceber o engano do funcionário.

Veja os principais sinais de pontuação da língua portuguesa:

Sinais de pontuação

,	vírgula	;	ponto e vírgula
:	dois-pontos	…	reticências
.	ponto final	!	ponto de exclamação
—	travessão	( )	parênteses
?	ponto de interrogação	" "	aspas

Os colchetes também são sinais de pontuação, mas, por terem uso bem mais restrito, optamos por não abordá-los nesta seção. Cunha e Cintra (2001, p. 644) lembram, ainda, que outros sinais "podem ter valor expressivo: o hífen, o parágrafo, o emprego de letras maiúsculas e o uso de diversos tipos e cores dos caracteres de imprensa (itálico, versal, versalete, negrita etc.)".

Sinais de pontuação são recursos gráficos que marcam os limites sintáticos e semânticos entre as unidades que formam os enunciados. Alguns deles servem, ainda, para indicar a entonação, assinalando se as frases devem ser entendidas como perguntas, exclamações, ordens, hesitações etc.

Vírgula

Apesar de muitas vezes o emprego da **vírgula** coincidir com uma pausa na fala, não devemos limitá-la apenas a essa função, pois nem sempre vírgulas representam pausas. Como você verá a seguir, para empregar adequadamente esse sinal é preciso considerar o sentido das unidades que compõem o enunciado, bem como as ligações sintáticas existentes entre elas.

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

Termos da oração

Lembre-se: **termos da oração** são aquelas palavras ou sintagmas que exercem determinada função sintática em uma oração. Vamos recordar quais são?

- **Termos essenciais**: são o sujeito e o predicado (este último pode incluir predicativo do sujeito ou do objeto).
- **Termos integrantes**: integram os termos essenciais, completando seu sentido – objeto direto, objeto indireto, complemento nominal e agente da passiva.
- **Termos acessórios**: explicam, detalham ou caracterizam uma palavra (ou sintagma) contida nos outros termos – adjunto adnominal, adjunto adverbial e aposto.

Emprego da vírgula entre os termos da oração

A vírgula é empregada principalmente para separar, em uma enumeração, palavras ou expressões com a mesma função sintática. Veja:

INSTAGRAM/ENTREVISTAMENTO



Detalhe do *meme* retirado de Entrevistamento. Perfil: @entrevistamento. 4 out. 2024. Postagem.

adjuntos adnominais: termos acessórios da oração que, colocados antes ou depois de um substantivo que ocupa o núcleo de outro termo, servem para determinar, especificar ou qualificar tal substantivo. Por exemplo, na oração "Existem cem tipos de empadinhas", o numeral *cem* e a locução adjetiva *de empadinhas* são adjuntos adnominais do substantivo *tipos*.

Observe que há uma enumeração dos tipos de empadinha ("temos a de frango**,** de palmito") e ela é separada pela vírgula. Esses elementos exercem a mesma função sintática na oração: são **adjuntos adnominais** do substantivo *empadinhas*.

Veja, agora, outro uso da vírgula. O funcionário se dirige à chefe. Há um chamamento para uma interação. As palavras ou expressões empregadas pelos interlocutores para dirigir-se uns aos outros durante a interação verbal recebem o nome de **vocativos**. Os vocativos são sempre separados por vírgula; nesse caso, a palavra *chefe* é seguida por vírgula.

INSTAGRAM/ENTREVISTAMENTO



Detalhe do *meme* retirado de Entrevistamento. Perfil: @entrevistamento. 4 out. 2024. Postagem.

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

A vírgula também separa o aposto explicativo. O **aposto** é um termo acessório da oração, de natureza nominal (seu núcleo é um substantivo), que se associa a um substantivo ou pronome a fim de explicá-lo ou detalhá-lo. Veja um exemplo extraído da reportagem lida no capítulo anterior. Confira como a vírgula foi usada para separar o aposto (destacado em azul no trecho a seguir); neste caso, o aposto refere-se ao substantivo próprio *Anna Clara Souza Freitas*:

Na visão de Anna Clara Souza Freitas**, estudante do ensino médio e jovem aprendiz que participou do lançamento da pesquisa,** a escola ainda não dá conta de preparar os jovens para o mundo do trabalho. [...]

aposto

OLIVEIRA, Vinícius de; LOPES, Marina. Estudo avalia situação das juventudes e traça possibilidades para acesso a profissões do futuro. **Porvir**, 16 mar. 2023. Disponível em: https://porvir.org/estudo-avalia-situacao-das-juventudes-e-traca-possibilidades-para-acesso-a-profissoes-do-futuro/. Acesso em: 8 fev. 2024.

A vírgula é empregada, ainda, para isolar o **adjunto adverbial deslocado**, isto é, aquele que aparece no início ou no meio da oração. O **adjunto adverbial** é um termo acessório da oração formado por um advérbio ou locução adverbial; geralmente se liga a um verbo ou locução verbal, modificando ou especificando seu sentido, mas também pode associar-se a adjetivos, outros advérbios ou, ainda, a uma frase inteira.

A posição habitual do adjunto adverbial é no fim da oração e, nesse caso, ele geralmente não é separado por vírgula. Mas, se ele está no início ou no meio da oração, a vírgula pode ser empregada para isolá-lo. Veja exemplos no texto a seguir:

Estes **adjuntos adverbiais** foram separados por **vírgula** porque estão no *início* da oração.

Segundo a pesquisa Empregabilidade Jovem Brasil, [...] **no primeiro trimestre de 2023,** 23% das jovens mulheres ocupadas e 37% dos jovens homens ocupados não tinham concluído o ensino médio [...].

[...]

Este **adjunto adverbial** que aparece no *meio* da oração também foi separado por vírgula.

Os dados mostram**, ainda,** que as 15 ocupações mais frequentes envolvem 1,3 milhão de jovens que trabalham como vendedores por telefone, vendedores, operários da construção, condutores de motocicletas, cuidadores de animais e ajudantes de cozinha, entre outros.

ALBUQUERQUE, Flávia. Pesquisa mostra 5,2 milhões de jovens entre 14 e 24 anos sem emprego. **Agência Brasil**, Brasília (DF): EBC, 26 maio 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-05/pesquisa-mostra-52-milhoes-de-jovens-entre-14-e-24-anos-sem-emprego. Acesso em: 8 fev. 2024.

Por fim, a vírgula também é empregada no interior da oração para separar expressões explicativas como *por exemplo*, *isto é*, *ou seja*, *aliás* etc.

Emprego da vírgula no interior da oração

No interior da oração, a **vírgula** é usada para separar:

a) termos com a mesma função sintática em uma enumeração;

b) o vocativo;

c) o aposto explicativo;

d) o adjunto adverbial deslocado;

e) expressões explicativas.

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

Orações ou expressões intercaladas

Conforme explicado no tópico **Casos em que a vírgula não deve ser empregada**, não se usa vírgula entre o sujeito e o predicado nem entre o verbo e seus complementos. Se houver alguma expressão ou oração intercalada entre esses termos, ela deve vir separada por vírgulas. É importante notar que, nesse caso, deve haver uma vírgula *antes* e outra *depois* da expressão. Por exemplo:

A maioria dos jovens brasileiros com dezoito anos, principalmente os que cursam o ensino superior, já está no mercado de trabalho.

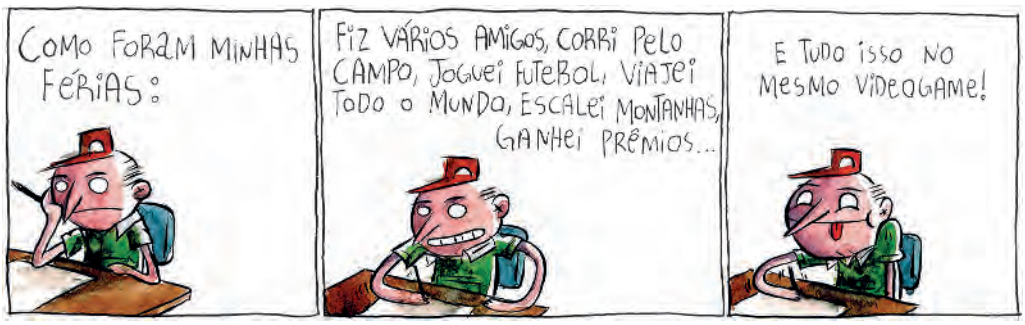
Casos em que a vírgula não deve ser empregada

Termos da oração que mantêm estreita relação sintática não devem ser separados entre si por vírgula. Isso significa que não deve haver vírgula entre:

- o sujeito e o predicado: *A maioria dos jovens brasileiros com dezoito anos já está no mercado de trabalho.*
- o verbo, o objeto direto e o objeto indireto: *A escola ainda não prepara os jovens para o mundo do trabalho.*

Emprego da vírgula entre as orações

Quando compreendemos os empregos da vírgula entre os termos da oração, torna-se mais fácil saber quando usar esse sinal de pontuação entre as orações, pois alguns dos princípios básicos são os mesmos. Considere, por exemplo, o emprego da vírgula nesta tirinha:



© JOÃO MONTANARO

MONTANARO, João. **Recreio**. 14 fev. 2012. Disponível em: https://joaomontanaro.blogspot.com/2012/02/recreio.html. Acesso em: 8 fev. 2024.

O menino, ao escrever sobre suas férias, enumerou várias ações. O leitor se surpreende no último quadrinho, quando descobre que ele diz que tudo foi feito no *videogame*, o que produz o humor da tirinha.

A fala do menino, no segundo quadrinho, tem a repetição da mesma estrutura sintática: são **orações coordenadas assindéticas** (independentes sintaticamente e colocadas em sequência, sem conjunção entre elas). Assim como as vírgulas são usadas em uma enumeração de termos sintaticamente equivalentes, elas também são empregadas entre as orações coordenadas assindéticas. Veja:

Fiz vários amigos, corri pelo campo, joguei futebol, viajei todo o mundo, escalei montanhas, ganhei prêmios...

orações coordenadas assindéticas

Em relação às **orações coordenadas sindéticas** (independentes sintaticamente e introduzidas por conjunção), elas em geral são antecedidas por vírgula, exceto aquelas iniciadas pela conjunção *e*. Veja:

Sobe o número de empregados, **mas cai o número de carteiras assinadas**.

oração coordenada sindética

PRATES, Vinícius. Sobe o número de empregados, mas cai o número de carteiras assinadas. **Estado de Minas**, 15 set. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2023/09/15/internas_economia,1562213/sobe-o-numero-de-empregados-mas-cai-o-numero-de-carteiras-assinadas.shtml. Acesso em: 8 fev. 2024.

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

Outro uso da vírgula no período composto relaciona-se às **orações subordinadas adverbiais**. Veja o exemplo:

oração subordinada adverbial

Apesar dos indicativos econômicos apontarem um crescimento no mercado de trabalho, o número de pessoas empregadas no setor privado sem carteira assinada, neste mesmo período, teve um leve aumento [...].

PRATES, Vinícius. Sobe o número de empregados, mas cai o número de carteiras assinadas. **Estado de Minas**, 15 set. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2023/09/15/internas_economia,1562213/sobe-o-numero-de-empregados-mas-cai-o-numero-de-carteiras-assinadas.shtml. Acesso em: 8 fev. 2024.

A vírgula deve ser empregada para separar a **oração subordinada adverbial** que aparece *antes* da oração principal, como ocorre nessa notícia. Quando a oração adverbial vem *depois* da principal, o emprego da vírgula não é obrigatório e depende de uma série de fatores, entre eles o ritmo da frase.

Por fim, um importante emprego da vírgula no período composto é na separação das **orações subordinadas adjetivas explicativas**, isto é, aquelas que apresentam uma informação adicional sobre o antecedente. Conforme vimos anteriormente nesta obra, ao contrário das **orações adjetivas restritivas** (aquelas que restringem o sentido do substantivo ou pronome a que se referem), as quais *não são* separadas por vírgulas, as orações adjetivas explicativas são isoladas por esse sinal de pontuação ou outro de função semelhante. Reveja este trecho da última reportagem lida no capítulo anterior para entender melhor a diferença:

Retomamos aqui os conhecimentos sobre orações subordinadas adjetivas construídos na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 2 do volume 2. Ajude os estudantes a recordar e mobilizar esses conhecimentos.

Esta oração (destacada em azul) é **adjetiva explicativa** porque apresenta uma explicação sobre o termo a que se refere (*economia do cuidado*). Esse tipo de oração adjetiva é separado por **vírgulas** (ou parênteses, ou travessões, ou outros sinais) do restante da frase.

- Economia do cuidado**, que compreende as carreiras de atenção e atendimento à saúde, carreiras de bem-estar e carreiras de suporte doméstico familiar**;
- Economia prateada, relacionada às atividades econômicas **que têm como público consumidor as pessoas com 50 anos ou mais**;

Esta oração (destacada em verde) é **adjetiva restritiva** porque restringe o sentido do termo a que se refere (o enunciador não fala de todas as atividades econômicas, mas apenas daquelas voltadas a pessoas com 50 anos ou mais). Esse tipo de oração adjetiva **não** é separado por vírgula.

Emprego da vírgula entre orações

Entre as orações, a **vírgula** é usada para separar:

a) orações coordenadas assindéticas;

b) orações coordenadas sindéticas, exceto a introduzida pela conjunção *e*;

c) orações subordinadas adverbiais que vêm antes da oração principal;

d) orações subordinadas adjetivas explicativas.

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

Ponto e vírgula

Como o nome sugere, o **ponto e vírgula** delimita as unidades de sentido com mais intensidade do que a vírgula, mas menos do que o ponto-final. Com frequência, ele é empregado quando se faz uma **enumeração de itens** que estejam acompanhados por expressões ou orações já isoladas por vírgulas. Veja um exemplo desse caso na primeira ocorrência de ponto e vírgula neste fragmento de um romance do escritor italiano Italo Calvino (1923-1985):

Separa itens de uma enumeração, especialmente quando estão acompanhados por expressões ou orações já separadas por vírgulas.

Separa orações coordenadas assindéticas.

> O frio tem mil formas e mil modos de se mover no mundo: no mar, corre como uma cavalaria; no campo, se lança como uma nuvem de gafanhotos; nas cidades, como lâmina de faca corta as ruas e penetra pelas fissuras das casas não aquecidas. Na casa de Marcovaldo, naquela noite, haviam terminado os últimos gravetos, e a família, toda encapotada, observava as brasas empalidecendo na estufa, e as nuvenzinhas saindo de suas bocas a cada respiração. Não diziam mais nada; as nuvenzinhas falavam por eles: a mulher as expelia longas como suspiros, os filhos, extasiados, sopravam-nas como bolas de sabão, e Marcovaldo disparava-as para cima como clarões de gênio que logo se desvanecem.
>
> [...]
>
> CALVINO, Italo. O bosque na rodovia. *In*: CALVINO, Italo. **Marcovaldo ou as estações na cidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 45.

Observe que, na segunda ocorrência, o ponto e vírgula separa orações coordenadas assindéticas: "Não diziam mais nada; as nuvenzinhas falavam por eles". Como essas orações são sintaticamente independentes, é comum que sejam isoladas por uma pausa maior que a da vírgula.

O ponto e vírgula também pode ser utilizado antes de orações coordenadas sindéticas, especialmente quando são longas. Por exemplo:

Tínhamos bastante consciência; **optamos, portanto, por uma refeição caseira, saudável e nutritiva**.

oração coordenada sindética

Por fim, o ponto e vírgula costuma ser empregado antes de uma oração cujo verbo sofre uma elipse marcada pela vírgula:

Eu e Madalena fomos à sorveteria. Eu pedi um sundae; Madalena, uma casquinha de baunilha.

A vírgula marca a elipse do verbo (*pediu*).

Emprego do ponto e vírgula

O **ponto e vírgula** é, em geral, usado para separar:

a) itens de uma enumeração, principalmente quando estão acompanhados por expressões já separadas por vírgula;

b) orações coordenadas assindéticas;

c) orações coordenadas sindéticas, especialmente quando extensas;

d) antes de uma oração cujo verbo sofre uma elipse marcada pela vírgula.

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

Travessão

O **travessão**, assim como a vírgula, pode separar o aposto, o adjunto adverbial deslocado, expressões e orações intercaladas em geral, orações coordenadas e orações subordinadas adjetivas explicativas. Geralmente, ele é empregado em frases nas quais a vírgula já foi usada para separar outros elementos, ou quando se quer dar maior realce ao segmento isolado. No exemplo a seguir, os travessões isolam uma oração adjetiva explicativa seguida de uma oração adverbial. Note a ênfase que esses sinais conferem ao trecho:

O trabalho dos motoristas por aplicativos continua sendo subordinado às plataformas digitais, isto é, controlado pelos algoritmos que definem o preço, o tempo e a própria possibilidade de trabalho, sendo a única autonomia dos trabalhadores o momento de escolha — **que não é pura e simplesmente uma escolha, como sabemos** — de estar logado ou não no aplicativo.

Os travessões substituem as vírgulas, dando maior realce ao segmento que isolam.

PEREIRA, Eduardo Rezende. Opinião. Autonomia com direitos, uma regulamentação nos marcos da precarização. **Brasil de fato**, 8 mar. 2024. Disponível em: https://www.brasildefatopr.com.br/2024/03/08/opiniao-autonomia-com-direitos-uma-regulamentacao-nos-marcos-da-precarizacao. Acesso em: 28 maio 2024.

Além disso, em textos narrativos, o travessão também é usado para introduzir a fala dos personagens e os comentários do narrador. Note como a pontuação marca a fala de cada um dos personagens neste trecho do romance **Triste fim de Policarpo Quaresma**, que você conheceu no Capítulo 6:

— Tardei, major? — perguntou o visitante.

— Não. Chegaste à hora.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. 17. ed. São Paulo: Ática, [19--?]. p. 5. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000159.pdf. Acesso em: 28 maio 2024.

Emprego do travessão

O **travessão** serve, em geral, para:

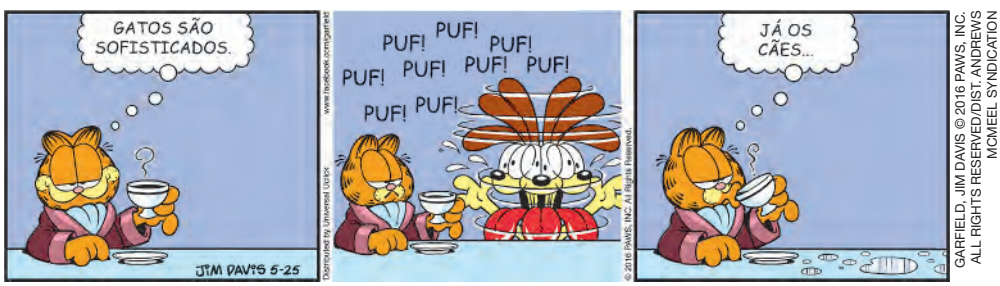
a) destacar um trecho do enunciado;

b) aumentar a clareza, quando já há expressões separadas por vírgulas;

c) introduzir falas de personagens e comentários do narrador.

Reticências

Leia a tira e responda às perguntas.



Tira do personagem Garfield, de Jim Davis.

1. Reescreva o último pensamento de Garfield. Para isso, deixe a declaração do gato explícita e encerre a frase com ponto final. Seja coerente com a situação retratada.

2. Explique o que as reticências indicam nesse balão de pensamento.

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

3. Compare a frase que você escreveu na questão **1** com a original e responda: como o emprego das reticências contribui para a construção do humor na tira?

Como você observou na tira, as **reticências** podem ser usadas para indicar uma suspensão na fala (nesse caso, no pensamento), por meio da qual o enunciador deixa uma ideia subentendida. Esse sinal também pode indicar uma interrupção brusca no enunciado, por exemplo:

*Boa noite, senhores, agradeço a todos pela oportu**...** ai! uma barata!*

Em outros contextos, as reticências não indicam interrupção, e sim uma pausa dentro do enunciado, a qual enfatiza a informação que vem em seguida. Por exemplo:

*João serviu o bolo aos colegas**...** mas só depois de ter abocanhado um belo pedaço.*

Emprego das reticências

As **reticências**, em geral, indicam:

a) uma suspensão ou interrupção na fala;

b) uma pausa dentro do enunciado a fim de destacar o elemento seguinte;

c) emoções e atitudes variadas, como hesitação, dúvida.

Parênteses

Os **parênteses** geralmente são empregados para apresentar informações acessórias em um texto, tais como datas, traduções, explicações de termos técnicos etc. Observe estes exemplos de um dos textos lidos no capítulo anterior:

- Economia digital, que integra recursos digitais incorporados a diferentes cadeias de produção. Inclui áreas como educação (ensino híbrido e educação a distância), saúde (telemedicina), *marketing* (ciência de dados), entre outras.

OLIVEIRA, Vinícius de; LOPES, Marina. Estudo avalia situação das juventudes e traça possibilidades para acesso a profissões do futuro. **Porvir**, 16 mar. 2023. Disponível em: https://porvir.org/estudo-avalia-situacao-das-juventudes-e-traca-possibilidades-para-acesso-a-profissoes-do-futuro/. Acesso em: 8 fev. 2024.

Além disso, assim como os travessões, os parênteses também podem ser usados no lugar das vírgulas para separar apostos, orações adjetivas explicativas, expressões intercaladas etc. Em certos contextos, eles são empregados simplesmente para destacar determinada palavra ou expressão. É o que ocorre no parágrafo a seguir, extraído de um artigo de opinião:

Sempre que não soa invasivo, gosto de conversar com motoristas de aplicativo. São muitas histórias. Alguns vivem exclusivamente disso e não pensam em mudar de vida. Outros combinam a atividade de motorista com outras que, ainda que preferidas, não os absorvem (e não os remuneram) por completo. [...]

AZEVEDO, Paulo Furquim de. Ainda sobre 'Uberização': o que ganhamos com uma lei. **Veja**, 25 abr. 2024. Disponível em: https://veja.abril.com.br/coluna/direito-e-economia/ainda-sobre-uberizacao-o-que-ganhamos-com-uma-lei. Acesso em: 27 ago. 2024.

Emprego dos parênteses

Os **parênteses**, geralmente, servem para:

a) indicar informações acessórias no texto;

b) separar apostos, orações adjetivas explicativas, expressões intercaladas etc.;

c) destacar palavras ou expressões.

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

Aspas

Leia o título de uma notícia sobre esporte.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Meia Luan desembarca em Salvador e diz que "pretende fazer história" no Vitória

MEIA Luan desembarca em Salvador e diz que "pretende fazer história" no Vitória. **Bahia.ba**, 15 jan. 2024. Disponível em: https://bahia.ba/esporte/meia-luan-desembarca-em-salvador-e-diz-que-pretende-fazer-historia-no-vitoria/. Acesso em: 8 fev. 2024.

No título da notícia, a frase está entre **aspas** porque se trata de uma citação direta: é a fala do jogador. Além de indicar citações, as aspas são empregadas para destacar certas palavras e expressões do texto, tais como:

- títulos: *Você já leu "O Senhor dos Anéis"? Não, mas já li "O Hobbit".*
- palavras estrangeiras: *Uma empresa como aquela deve ter um "mainframe", isto é, um computador de grande porte.*
- neologismos: *O menino desenhou um "cachorrótamo", mistura de cachorro e hipopótamo.*
- ironias: *Esse seu chinelo de dedo está "perfeito" para nosso jantar formal de hoje à noite.*
- palavras usadas em sentido figurado: *As crianças fizeram um "túnel" com as embalagens de cereais.*
- palavras ou expressões tomadas por si mesmas: *Você sabe como se escreve "exceção"?*

Emprego das aspas

As **aspas**, geralmente, servem para:

a) indicar citações;

b) destacar palavras e expressões que se diferenciam do restante do enunciado (títulos, palavras estrangeiras, neologismos etc.);

c) destacar ironias, palavras em sentido figurado ou palavras referenciadas a si mesmas.

Comente com os estudantes que, no jornalismo digital, geralmente são usadas aspas simples nos títulos dos textos. O **Manual de Redação da Secretaria de Comunicação Social do Senado**, por exemplo, recomenda aos redatores do órgão: "use as aspas simples para marcar trechos que já estejam entre aspas ou para substituir as aspas duplas em títulos de notícias *on-line*" (disponível em: https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/aspas; acesso em: 27 ago. 2024).

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

Outros sinais de pontuação

Há outros sinais de pontuação que são usados na organização textual e na expressividade do texto. Leia a tira, em que o pai conversa com o filho sobre nosso planeta. No quadrinho final, há uma afirmação que se contrapõe à ideia de o planeta ser bonito. O fato de estar quente aponta para o problema do aquecimento global. Observe os sinais de pontuação usados na escrita dos diálogos.



© ANDRÉ DAHMER

DAHMER, André. Não há nada acontecendo. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 18 dez. 2023. Ilustrada, p. C6.

No primeiro quadrinho, a fala do pai termina com um **ponto de exclamação**. Assim como o ponto final, esse sinal encerra frases, mas indica que a frase receberia, na fala, uma entonação exclamativa. Esse tom pode sugerir uma variedade de emoções, como contentamento, espanto, raiva, entre outras.

No segundo quadrinho, a fala termina com um **ponto de interrogação**, o que indica que se trata de uma pergunta. No último, há uma afirmação do pai: "Não." O sinal de pontuação usado foi o **ponto final**, sinal que encerra as frases declarativas, isto é, aquelas em que o enunciador afirma ou nega algo.

Outra pontuação usada na escrita são os **dois-pontos**. Observe este exemplo de um texto lido anteriormente:

> Para atacar essa situação, o estudo recomenda que sejam ampliadas as oportunidades de formação para o desenvolvimento de habilidades. E a maior parte das ações depende de políticas públicas, a saber**:** serviços de emprego, banco de dados integrados, orientação profissional, políticas de apoio ao primeiro emprego – incluindo incentivos aos empregadores – e programas públicos de emprego.
>
> "Nós precisamos formular no Brasil uma estratégia de desenvolvimento que inclua essas juventudes", afirma [...]. Ele destaca que não é possível falar de desenvolvimento do país sem um olhar para as juventudes. "Quem vai promover o desenvolvimento para o futuro é a juventude do agora."
>
> E para que o empreendedorismo supere a subsistência, o estudo defende o desenvolvimento de habilidades empreendedoras além do suporte por meio de editais públicos e facilitação do acesso ao crédito e ao microcrédito.
>
> OLIVEIRA, Vinícius de; LOPES, Marina. Estudo avalia situação das juventudes e traça possibilidades para acesso a profissões do futuro. **Porvir**, 16 mar. 2023. Disponível em: https://porvir.org/estudo-avalia-situacao-das-juventudes-e-traca-possibilidades-para-acesso-a-profissoes-do-futuro/. Acesso em: 8 fev. 2024.

No texto, os dois-pontos introduzem um detalhamento de um termo citado anteriormente. Os dois-pontos também são utilizados para introduzir uma citação direta ou a fala de personagens. Por exemplo: *O sapo disse: "Coitado do jacaré!".*

Outros sinais de pontuação e seu emprego

Ponto final é o sinal utilizado para encerrar as frases declarativas.

Ponto de exclamação é o sinal que encerra as frases exclamativas. Pode indicar uma variedade de atitudes e emoções, tais como alegria, ordem, pedido, reclamação.

Ponto de interrogação é o sinal que encerra as frases interrogativas diretas.

Dois-pontos são usados para introduzir:

a) uma explicação ou detalhamento sobre o elemento antecedente;

b) citações diretas ou falas de personagens.

Análise da pontuação em um trecho de reportagem

Leia a seguir um trecho de uma reportagem que, usando dados do Censo 2022 e outras pesquisas produzidas pelo IBGE, busca responder a questões sobre a inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho. Note os sinais de pontuação usados no trecho e responda às questões propostas.

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

[...] Qual a relação entre estudo e trabalho para a população jovem brasileira?

No Brasil, estudar e trabalhar não são etapas consecutivas e sim concomitantes na vida dos jovens. A partir dos 18 anos, a maioria dos brasileiros já está no mercado de trabalho; entre estudantes de nível superior, nada menos que três quartos estavam no mercado de trabalho, em 2021 (PNAD/IBGE). Para os jovens nesse nível de ensino, a associação entre trabalhar e estudar é duplamente importante. Por um lado, o diploma de nível superior vem se tornando cada vez mais um item de sobrevivência no mercado de trabalho (não o possuir aumenta enormemente o risco de ser excluído, mesmo em ocupações que não demandam, formalmente, esse nível educacional) mas, por outro, para grande parte dos jovens, trabalhar é a única forma de custear seus estudos, manterem-se a si próprios e às suas famílias. [...]

COMIN, Alvaro A. Entre a escola e o trabalho: a vida nada fácil dos jovens brasileiros, em 6 pontos. **Nexo Políticas Públicas**, 16 ago. 2023. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/perguntas-que-a-ciencia-ja-respondeu/2023/08/16/entre-a-escola-e-o-trabalho-a-vida-nada-facil-dos-jovens-brasileiros-em-6-pontos. Acesso em: 27 ago. 2024.

1. Concentre-se na segunda frase do fragmento.

a. Qual outro sinal de pontuação poderia ter sido usado no lugar do ponto e vírgula?

b. Com que intenção o autor teria optado pelo ponto e vírgula? Que efeito o uso desse sinal provoca na construção da frase?

2. Na primeira frase do texto, a vírgula foi empregada para separar um adjunto adverbial deslocado ("No Brasil"). Destaque outros três exemplos do fragmento em que a vírgula foi usada com a mesma função.

3. Na última frase do fragmento, qual outro sinal de pontuação poderia ter sido usado no lugar dos parênteses? O efeito de sentido seria exatamente o mesmo com esse outro sinal? Explique.



JOSE CALSINA/SHUTTERSTOCK

Exemplo de grupo de estudantes discutindo estratégias de estudo sobre um assunto.

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Repositório de informações da turma

Retomem o repositório de informações que vocês começaram a desenvolver nas unidades anteriores e insiram um item no arquivo: **pontuação**. Discutam quais dos conteúdos estudados sobre os sinais de pontuação vale a pena inserir no repositório. Sejam sintéticos e incluam exemplos para cada caso mencionado.

Em suas produções textuais, não deixem de consultar o arquivo colaborativo da turma para resolver dúvidas pontuais. Vocês também podem continuar alimentando o repositório com novas informações, à medida que aprenderem ou observarem novos aspectos de uso dos sinais de pontuação.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP28

ECONOMIA

CIDADANIA E CIVISMO

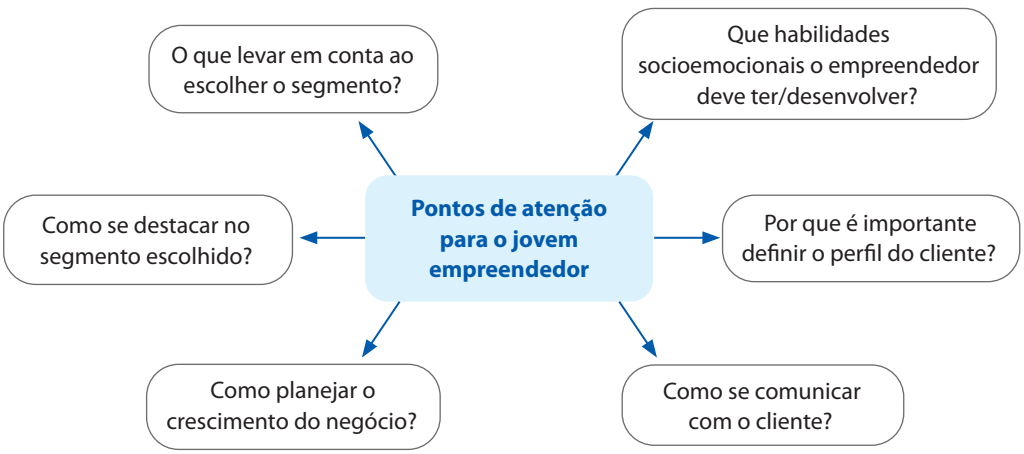
ODS 8

Leitura e reflexão II: Empreendedorismo

TRABALHO E JUVENTUDES

Você provavelmente já ouviu falar em **empreendedorismo**, um termo que se refere basicamente à iniciativa de implementar um novo negócio. Será que o empreendedorismo é um caminho profissional interessante e viável para os jovens? Que cuidados eles devem ter ao planejar um modelo de negócio? O que é importante levar em consideração?

Nesta segunda seção de leitura, você lerá um texto que, por meio do exemplo de um jovem empreendedor brasileiro, busca responder a essas questões. O texto foi publicado no *site* do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), uma organização que busca apoiar e orientar os empreendedores brasileiros. Reproduza o mapa mental a seguir no caderno e, enquanto lê, preencha-o com informações do texto.



Texto Empreendedorismo jovem

Empreendedorismo jovem

De acordo com dados do IBGE 2022, o desemprego de jovens no Brasil, na faixa etária de 18 a 24 anos, é de 19,3%. Um valor acima da média mundial, que ficou em torno de 14,9% naquele mesmo ano.

[...]

Uma das saídas que muitos jovens estão encontrando para criar autonomia financeira e serem protagonistas de suas vidas profissionais é o empreendedorismo. Percebe-se uma tendência mundial em relação ao aumento do número de jovens empreendedores. A geração Z, formada por pessoas nascidas entre 1995 e 2015, já está sendo considerada uma das mais **disruptivas** neste sentido, uma das que mais contribuíram com mudanças importantes ao empreendedorismo.

disruptivas: que rompem o curso normal de algum processo.

MAVO/SHUTTERSTOCK



Exemplo de jovem empreendedor: com responsabilidade e profissionalismo, os jovens também podem operar um negócio próprio.

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

Saber identificar uma oportunidade e transformá-la em um negócio lucrativo é uma das características do empreendedor. Isto foi o que aconteceu com Nicolas Cabral, um jovem que descobriu sua habilidade aos 14 anos e a transformou na sua fonte de renda. Nicolas é marceneiro e, desde os 14 anos, apaixonado por ferramentas, começou a comprar suas primeiras ferramentas. Desta maneira, a partir de um *hobby* cultivou uma habilidade artesanal que virou uma empresa.

A marcenaria artesanal foi o caminho encontrado por ele para empreender. O artesanato é um segmento bastante propício e atraente para iniciar a empreender, porque um dos maiores investimentos é em conhecimento e em desenvolvimento de habilidades para domínio de uma técnica. Assim, para começar a movimentar o negócio, a confecção dos primeiros produtos não fica dependente de grandes investimentos nem tampouco da contratação de muitas pessoas para viabilizar a entrada no mercado. É possível fazer de maneira menos **onerosa** o teste de um produto, assim como testar mercado e identificar mais rapidamente o público-alvo.

O primeiro produto que Nicolas confeccionou foi uma mesa para responder a uma demanda pessoal. Em seguida, por curiosidade, um dos atributos fundamentais também para um empreendedor, se envolveu na fabricação de um produto mais elaborado e que requer outro tipo de conhecimento, além da técnica de marcenaria. Nicolas fabricou um sofá, um produto que envolve tanto o trabalho de marcenaria, quanto o de estofador.

[...]

Do ponto de vista de diferencial de mercado, Nicolas identificou que, embora o mercado de móveis tenha muitos concorrentes, a maioria investe na produção de móveis em MDF – sigla em inglês [para] *Medium Density Fiberboard* ou chapa de fibra de madeira de média densidade. A produção artesanal de peças em madeira maciça é cada vez mais difícil de ser encontrada. Assim, ele percebeu que este é um nicho de mercado dentro do segmento de móveis no qual pode se destacar mais facilmente e ter uma concorrência menor.

Um dos principais desafios deste mercado é produzir peças que tenham um bom *design* aliado a um bom acabamento para se atingir um padrão de cliente com maior poder aquisitivo que tenha condições de adquirir peças com maior valor agregado. [...] Além disso, o perfil de cliente que valoriza este tipo de produto está em busca de peças mais exclusivas, como são as que resultam de um trabalho feito à mão.

Um dos gargalos deste tipo de segmento é a dificuldade de aumentar a escala de produção mensal, sem comprometer a qualidade do produto. Para isto é necessário investir em treinamento, capacitando mão de obra e implantar processos eficazes de controle de qualidade de produção. Esta fase de crescimento do negócio deve ser muito bem planejada para não comprometer a qualidade associada à marca, um dos principais ativos a serem conquistados por qualquer marca que se posicione de maneira diferenciada e que opte por ofertar ao mercado produtos com maior valor agregado.

A comunicação clara com o cliente também é um fator muito importante para conseguir se posicionar corretamente no mercado. Assim, uma das estratégias corretamente utilizadas por Nicolas e que serve de lição para empreendedores que queiram atuar neste segmento é fazer um projeto e apresentar para o cliente aprovar antes de executá-lo. Assim, a execução do produto customizado se dá após o cliente ter visualizado como ficará o produto.

Para jovens que queiram empreender, o exemplo de Nicolas é inspirador e quebra o **paradigma** de que jovens não têm credibilidade no mercado. A persistência, o profissionalismo e a competência de Nicolas têm rompido as barreiras que supostamente poderiam dificultar o seu percurso como empreendedor. Ele já conquistou a confiança dos fornecedores; e com os clientes que ainda se mostram inseguros em apostar no

onerosa: cara.
paradigma: padrão.

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

profissionalismo de um jovem, a clareza na comunicação e o cumprimento com tudo que foi acordado, sem atraso de prazos e a entrega do produto da maneira como foi prometida para o cliente, são os principais fatores para a conquista de confiança.

EMPREENDEDORISMO jovem. **Sebrae**, 16 maio 2023. Disponível em: https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/empreendedorismo-jovem,324f0d25959c7810VgnVCM1000001b00320aRCRD. Acesso em: 8 fev. 2024.

Com um ou dois colegas, comparem os mapas mentais e discutam:

1. Alguma informação do texto surpreendeu vocês? Se sim, qual?
2. Entre os pontos de atenção para o jovem empreendedor destacados, qual ou quais vocês consideram mais importantes?
3. Vocês já empreendem ou têm interesse em empreender? Por que sim ou por que não? Procurem relacionar sua situação e características pessoais aos pontos destacados no texto. **#autoconhecimento**
4. O texto não fala especificamente de possíveis dificuldades que as juventudes brasileiras podem enfrentar ao empreender. Com base nos conhecimentos de vocês e nas leituras que fizeram ao longo da unidade, considerem os obstáculos a seguir e indiquem o que um jovem interessado em empreender poderia fazer para superá-los:
   a. falta de tempo;
   b. falta de capital inicial (investimento para começar o negócio);
   c. falta de conhecimentos técnicos.

#Para curtir

Empreender na juventude

O episódio "Empreendedorismo na juventude", do *podcast* **Qual vai ser?**, produzido pelo canal Futura, traz, como entrevistados, João Diamante, criador do Projeto Diamantes na Cozinha, e Laura Prata, maquiadora profissional de apenas 20 anos de idade.

QUAL VAI SER?: Empreendedorismo na juventude. Entrevistados: João Diamante e Laura Prata. **Futura**, 3 out. 2023. *Podcast*. Disponível em: https://futura.frm.org.br/conteudo/midias-educativas/podcast/empreendedorismo-na-juventude. Acesso em: 8 fev. 2024.

Produção: Videocurrículo

TRABALHO E JUVENTUDES

Nesta unidade, você leu vários textos que tratam dos temas profissões, empreendedorismo e mercado de trabalho. Agora é hora de organizar sua experiência de vida e/ou profissional preparando um videocurrículo para apresentar em uma situação de procura de trabalho.

Contexto de produção

O quê: videocurrículo.

Para quê: apresentar-se com fins profissionais.

Para quem: empresas que buscam aprendizes, estagiários ou jovens para o primeiro emprego.

Onde: *sites* de empresas, *sites* de empregos e estágios, redes sociais.

Videocurrículo

É uma produção audiovisual em que um estudante ou profissional se apresenta a organizações que possam contratá-lo, mostrando suas habilidades e experiências. Em geral, o vídeo é feito pelo próprio candidato, que expõe seu currículo de forma breve e objetiva.

Planejar o videocurrículo

1. Prepare um roteiro que servirá de guia para sua apresentação. O roteiro não será lido durante a gravação; sua função é organizar as informações e servir de lembrete na hora da gravação.
2. Organize os dados em tópicos, pois assim será mais fácil consultá-los. Lembre-se de que o vídeo terá duração de, no máximo, 1 minuto e meio; por isso, é importante selecionar bem o que será dito.
   a. Comece com uma breve apresentação. Fale seu nome, idade e local de moradia.
   b. Apresente sua formação e habilidades. Habilidades são as qualidades necessárias para desenvolver as atividades no trabalho, como ser criativo, comunicar-se bem, resolver problemas, trabalhar em equipe, entre outras.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19

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

c. Conte sobre suas experiências. Mesmo que você nunca tenha trabalhado, fale de atividades e projetos de que já participou, em grupo ou individualmente, seja na escola, seja em cursos ou eventos em sua comunidade.

d. Explique os motivos pelos quais você quer trabalhar na empresa, de que modo pretende contribuir e como essa oportunidade pode ajudar em seu desenvolvimento.

3. Termine seu roteiro colocando-se à disposição para uma conversa ou para seguir nas próximas etapas da seleção.

#Para curtir

Orientações sobre videocurrículo

No vídeo **Videocurrículo: o que é e como fazer**, há dicas de como fazer o roteiro, selecionar o local de gravação e a roupa, adequar a linguagem, entre outras informações para produzir um videocurrículo.

VIDEOCURRÍCULO: o que é e como fazer. Produção: Senac InterLiga – Trilha de Desenvolvimento de Carreira do Senac RJ. Brasil: Senac, 2020. 1 vídeo (5 min 56 s). Publicado pelo canal Senac. Disponível em: https://www.facebook.com/senacrj/videos/5-v%C3%ADdeo-curr%C3%ADculo/893159131148020/. Acesso em: 29 out. 2024.



FIZKES/SHUTTERSTOCK

Para gravar um videocurrículo, vista-se de acordo com a situação, selecione um local adequado e certifique-se de que a câmera de seu equipamento esteja bem posicionada.

Gravar e editar

Depois de ter o roteiro pronto, é hora de gravar e editar. Retome os conhecimentos que construiu ao participar da criação de um documentário na Unidade 2; eles podem ajudá-lo na produção de seu videocurrículo.

Algumas dicas para a gravação:

1. Ensaie algumas vezes antes de gravar e observe a duração de sua fala. Avalie se é necessário fazer alterações no roteiro.

2. Escolha um local adequado, com boa iluminação e um fundo neutro. Enquadre a câmera; ela deve estar posicionada na altura dos ombros para cima e deixar sua imagem no centro.

3. Escolha como vai se vestir. Pode ser uma roupa mais social ou mais descontraída, dependendo da empresa à qual você enviará seu videocurrículo e do cargo que pretende ocupar.

4. Preste atenção à linguagem que será usada em sua apresentação. Lembre-se de que seu objetivo é convencer o entrevistador. Para isso, utilize uma linguagem mais formal, de acordo com a norma-padrão, mas de maneira descontraída, como se estivesse contando uma história. **#comunicação**

Publicar

Quando seu videocurrículo ficar pronto, é hora de enviá-lo. Pense em possíveis empregadores.

Decida como vai publicar seu videocurrículo: você pode colocá-lo em uma nuvem e enviar o endereço de acesso ao destinatário. Ou pode compartilhá-lo em uma rede social de trabalho ou em suas redes pessoais.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP20, EM13LP22

PRÁTICAS EM AÇÃO Uma Feira de Profissões na escola

TRABALHO E JUVENTUDES

Chegou a hora de você e toda a turma retomarem e articularem tudo o que aprenderam nos capítulos desta unidade.

Sob a coordenação do professor, você e seus colegas vão organizar uma Feira de Profissões, com o objetivo de compartilhar as informações que descobriram quando produziram verbetes sobre o mundo do trabalho. Além disso, o evento será uma oportunidade para vocês se informarem sobre ingresso no Ensino Superior, empreendedorismo e outros temas. Para tanto, vocês farão investigações e poderão convidar palestrantes.

PROJETO: Feira de Profissões

A turma se organizará em quatro grupos, que ficarão responsáveis pelas tarefas indicadas a seguir:

- **Grupo 1:** Produção de cartazes sobre profissões.
- **Grupo 2:** Produção de cartazes sobre programas de acesso e permanência no Ensino Superior.
- **Grupo 3:** Organização de palestras.
- **Grupo 4:** Organização e divulgação do evento.

ETAPA I Execução do trabalho pelos grupos

Grupo 1

Para produzir os cartazes sobre profissões, sigam estas instruções:

1. Retomem os verbetes de *wiki* produzidos pela turma e, em seguida, escolham as profissões mais interessantes ou promissoras.
2. Verifiquem se os verbetes contêm todas as informações necessárias para a composição dos cartazes (descrição completa da profissão, curso indicado para atuar na área, informações sobre o mercado de trabalho, remuneração média etc.).
3. Busquem informações para preencher as lacunas, caso o verbete não esteja completo, ou para complementar as que já existem. Pode ser interessante, por exemplo, incluir informações específicas sobre quais instituições de sua região oferecem formação na área em foco.
4. Quando tiverem reunido as informações necessárias, comecem a produção dos cartazes.
   a. Primeiro, decidam o *layout* que será utilizado em todos os cartazes. Vocês podem fazer isso manualmente ou usando um aplicativo de *design* gráfico.
   b. É importante que os cartazes fiquem legíveis e visualmente agradáveis. Para isso, considerem a quantidade de texto e o tipo e o tamanho da letra.
   c. Em bancos de imagem livres de licença, procurem fotografias adequadas para representar a profissão e as insiram nos cartazes.
5. Revisem os esboços e não se esqueçam de verificar se todos os cartazes estão objetivos, completos e bem estruturados.
6. Vocês podem imprimir os cartazes em formato grande; para isso, considerem a arte feita no aplicativo. Também podem passar esses cartazes a limpo manualmente em cartolinas; nesse último caso, imprimam somente as fotografias e colem-nas aos cartazes.
7. No dia do evento, estejam preparados para responder a eventuais dúvidas do público.

Grupo 2

Esse grupo ficará responsável por preparar cartazes sobre os programas de acesso e permanência no Ensino Superior disponíveis em sua região. Para tanto, sigam estas orientações:

1. Verifiquem se, no *wiki* da turma, foram feitos verbetes sobre esses tipos de programa.
   - Em caso positivo, vocês podem tomar esses verbetes como base para a produção dos cartazes.
   - Caso não tenham sido feitos verbetes com esse tema, levantem informações detalhadas sobre os programas disponíveis. Consultem *sites* de órgãos públicos ou instituições reconhecidas e assegurem-se de que as informações estejam atualizadas.
2. Quando tiverem reunido as informações necessárias sobre os programas de acesso e permanência no Ensino Superior, sigam as instruções 4 a 6 dadas ao Grupo 1 e produzam os cartazes.
3. No dia do evento, também estejam atentos e disponíveis para responder às dúvidas do público.

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

Grupo 3

Esse grupo organizará palestras sobre o mundo do trabalho. Algumas sugestões do que é necessário fazer:

1. Perguntem aos colegas se os pais ou conhecidos exercem profissões que sejam do interesse da turma e se poderiam dar uma palestra sobre elas.
2. Pesquisem também no entorno da escola, verificando se algum empreendedor poderia compartilhar sua experiência.
3. Entrem em contato com pessoas de universidades ou cursos técnicos e perguntem se podem falar à turma sobre possibilidades de formação.
4. Procurem convidar profissionais que sejam representativos de diferentes áreas de formação e trabalho.
5. No dia do evento, os integrantes do grupo ficarão responsáveis por:
   a. no início da palestra, fazer a apresentação do convidado (revezem-se nessa tarefa);
   b. durante a palestra, ficar atentos para que ela tenha um bom encaminhamento;
   c. ao final, se houver perguntas, organizá-las e passá-las para o convidado.

Grupo 4

Esse grupo ficará responsável por organizar e divulgar o evento. Sigam estes passos:

1. Com o professor, escolham o lugar onde ocorrerá o evento. Ele precisa ter espaço suficiente para a circulação do público, que lerá os cartazes, e para a realização das palestras.
2. Quando tiverem decidido o local, cuidem de prepará-lo para o evento. Pensem em como vão exibir os cartazes (eles podem ser afixados às paredes ou ficar em cavaletes móveis) e providenciem cadeiras para as palestras.
3. Lembrem-se de criar um ambiente confortável e funcional para os palestrantes, com água, ventilador, projetor, lousa e o que mais for necessário.
4. Discutam a melhor forma de divulgar o evento (cartazes, mensagens em grupos ou *posts* em redes sociais), considerando o público que querem atingir – jovens da escola e da comunidade que têm interesse no tema.
5. No dia do evento, recebam o público e os palestrantes. Deixem um livro de presença para que as pessoas assinem e digam que relação mantêm com a comunidade escolar (se são estudantes da escola, vizinhos, pais de estudantes etc.).

ETAPA II Avaliação do projeto

Depois do evento, reúnam-se e avaliem a atividade.

1. Do que mais gostaram? Que atividades foram mais significativas para ajudá-los a escolher sua profissão?
2. O que poderia ser melhorado?
3. Quais são as sugestões para futuros eventos?

Autoavaliação

Retome os **Objetivos da unidade** e reflita sobre quais avanços você já conquistou, no que precisa se aprimorar e o que pode fazer para isso.

1. Você compreendeu a relevância das temáticas articuladas nas discussões propostas nesta unidade: desafios das juventudes brasileiras para inserção qualificada no mercado de trabalho, trabalhos do futuro, precarização e empreendedorismo? Reconhece as relações entre elas?
2. Você se engajou na escrita colaborativa dos verbetes para o *wiki* da turma?
3. Aprendeu a apresentar-se adequadamente em um videocurrículo?
4. Conseguiu reconhecer os principais usos da pontuação para organizar as ideias na escrita?
5. Você participou ativamente da organização e execução da Feira de Profissões e aprendeu com os cartazes e as palestras?

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

Leia a questão a seguir, publicada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2020.

(Enem 2020 – Aplicação digital)

Muito do que gastamos (e nos desgastamos) nesse consumismo feroz podia ser negociado com a gente mesmo: uma hora de alegria em troca daquele sapato. Uma tarde de amor em troca da prestação do carro do ano; um fim de semana em família em lugar daquele trabalho extra que está me matando e ainda por cima detesto.

Não sei se sou otimista demais, ou fora da realidade. Mas, à medida que fui gostando mais do meu *jeans*, camiseta e mocassins, me agitando menos, querendo ter menos, fui ficando mais tranquila e mais divertida. Sapato e roupa simbolizam bem mais do que isso que são: representam uma escolha de vida, uma postura interior.

Nunca fui modelo de nada, graças a Deus. Mas amadurecer me obrigou a fazer muita faxina nos armários da alma e na bolsa também. Resistir a certas tentações é burrice; mas fugir de outras pode ser crescimento, e muito mais alegria.

LUFT, L. **Pensar é transgredir**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

Nesse texto, há duas ocorrências de dois-pontos. Na primeira, eles anunciam uma enumeração das negociações que podemos fazer conosco. Na segunda, eles introduzem uma

a. opinião sobre o uso de *jeans*, camiseta e mocassins.

b. explicação sobre a simbologia de sapatos e roupas.

c. conclusão acerca da oposição entre otimismo e realidade.

d. comparação entre ostentação e conforto em termos de vestuário.

e. retomada da ideia de negociação discutida no primeiro parágrafo.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_digital_D1_CD1_ingles.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.
(O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

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

Análise da questão

Conforme estudado na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 8, os dois-pontos são usados para introduzir uma explicação ou um detalhamento sobre o elemento antecedente ou, em outros contextos, citações diretas e falas de personagens. Nessa crônica de Lya Luft, o sinal de pontuação é empregado, nas duas ocorrências, com a primeira função (introduzir uma explicação ou detalhamento). É necessário reconhecer qual explicação está sendo introduzida na segunda ocorrência.

Resposta correta: alternativa **B**

Observamos que a autora primeiro faz uma afirmação – "Sapato e roupa simbolizam bem mais do que isso que são" – e, em seguida, após o sinal de pontuação, explica o que eles simbolizam – "representam uma escolha de vida, uma postura interior". Portanto, esses dois-pontos introduzem uma "explicação sobre a simbologia de sapatos e roupas". A alternativa **A** deve ser descartada porque, na frase em questão, a autora não se refere a "*jeans*, camiseta e mocassins" em particular, mas a "sapato e roupa" de forma genérica. A alternativa **C** tampouco se aplica, pois o tema da oposição entre otimismo e realidade foi mencionado no início do parágrafo, mas não é retomado nessa frase. A alternativa **D** também deve ser descartada porque não é feita uma comparação após os dois-pontos. Por fim, a alternativa **E** não se aplica porque, como dito anteriormente, a ideia com que a autora inicia o parágrafo não é retomada nessa frase final.

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

1. (Enem 2021 – 2ª aplicação) Retome a seção **Conexões** do Capítulo 8.

> A antiga condição de emprego construía, por assim dizer, a vida humana, que podia ser planejada. Tanto os trabalhadores como os donos de fábrica sabiam muito bem que iriam se encontrar novamente amanhã, no ano seguinte, pois os dois lados dependiam um do outro. E porque todos sabiam disso podiam brigar uns com os outros, mas no final tendiam a concordar com um *modus vivendi*. Bem, nada disso existe hoje. A maioria das pessoas não pode planejar seu futuro muito tempo adiante.
>
> PALLARES-BURKE, M. L. G. Entrevista com Zygmunt Bauman. **Tempo Soc.**, n. 1, 2004 (adaptado).

No trecho da entrevista, o sociólogo Zygmunt Bauman analisa as modificações no mundo do trabalho e suas repercussões no que se refere à Alternativa correta: D

a. conflituosidade das classes sociais.
b. fragilidade da representação sindical.
c. padronização dos métodos produtivos.
d. instabilidade das relações contemporâneas.
e. consolidação do processo de estratificação.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD4.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

2. (Uece 2019 – 2º semestre) Retome a seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 8.

Poluição das águas continentais

[...]

[...] A ONU (Organização das Nações Unidas) elaborou uma série de estudos para obter um parecer concreto da real situação no quadro hídrico do planeta e ficou comprovado que, com o passar do tempo, o comprometimento das águas para o consumo humano, para a manutenção de animais e para a irrigação na agricultura ocorre de forma crescente.

Atualmente, vários fatores e segmentos distintos contribuem para o processo de escassez desse recurso indispensável a todo ser vivo, dentre os principais estão: a atividade industrial, que utiliza os rios para escoar os seus rejeitos; as mineradoras; a agricultura, que faz uso de diversos insumos agrícolas (fertilizantes, inseticidas, herbicidas e etc.), com intuito de aumentar a produção, a fim de atender o mercado externo, ou seja, exportação; entre outros.

Uma parte dos insumos agrícolas é levada pela enxurrada da chuva, que chega a rios e córregos, inserindo várias substâncias tóxicas. Essas mesmas substâncias são absorvidas pelo solo e atingem o lençol freático.

[...]

Adaptado de FREITAS, Eduardo de. Poluição de Águas Continentais. **Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/poluicao-aguas-continentais.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

No trecho "Uma parte dos insumos agrícolas é levada pela enxurrada da chuva, que chega a rios e córregos, inserindo várias substâncias tóxicas." [...], é correto afirmar, sobre a presença de vírgulas na expressão destacada, que o sinal de pontuação: Alternativa correta: B

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

a. atribui à expressão o valor restritivo, significando oposição a outros elementos do texto, tais como a "a irrigação na agricultura", e o trecho em destaque não pode ser retirado porque afetaria o sentido total da mensagem.
b. traduz um valor explicativo, significando uma informação mais detalhada acerca da enxurrada da chuva, e o trecho em destaque pode ser retirado sem prejuízo ao sentido total da mensagem.
c. caracteriza uma expressão de realce para demarcar a relação entre as substâncias tóxicas e as substâncias absorvidas pelo solo, sendo que a separação demarcada pelas vírgulas aponta para vários tipos de enxurradas.
d. marca uma pausa com dois valores distintos: um que não modifica o referente "enxurrada da chuva" e outro que se faz na relação de oposição entre as substâncias tóxicas e as substâncias absorvidas pelo solo.

Disponível em: https://www.cev.uece.br/wp-content/uploads/2021/09/vtb20192f2porg1.pdf. Acesso em 28 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

3. (Unesp 2023) Retome a seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 8.

Há alguma razão em fazer o julgamento de um homem pelos aspectos mais comuns de sua vida; mas, tendo em vista a natural instabilidade de nossos costumes e opiniões, muitas vezes me pareceu que mesmo os bons autores estão errados em se obstinarem em formar de nós uma ideia constante e sólida. Escolhem um caráter universal e, seguindo essa imagem, vão arrumando e interpretando todas as ações de um personagem, e, se não conseguem torcê-las o suficiente, atribuem-nas à dissimulação. Creio mais dificilmente na constância dos homens do que em qualquer outra coisa, e em nada mais facilmente do que na inconstância. Quem os julgasse nos pormenores e separadamente, peça por peça, teria mais ocasiões de dizer a verdade.

Em toda a Antiguidade é difícil escolher uma dúzia de homens que tenham ordenado sua vida num projeto definido e seguro, que é o principal objetivo da sabedoria. Pois para resumi-la por inteiro numa só palavra e abranger em uma só todas as regras de nossa vida, "a sabedoria", diz um antigo, "é sempre querer a mesma coisa, é sempre não querer a mesma coisa", "eu não me dignaria", diz ele, "a acrescentar 'contanto que a tua vontade esteja certa', pois se não está certa, é impossível que sempre seja uma só e a mesma." Na verdade, aprendi outrora que o vício é apenas o desregramento e a falta de moderação; e, por conseguinte, é impossível o imaginarmos constante. É uma frase de Demóstenes, dizem, que "o começo de toda virtude são a reflexão e a deliberação, e seu fim e sua perfeição, a constância". Se, guiados pela reflexão, pegássemos certa via, pegaríamos a mais bela, mas ninguém pensa antes de agir: "O que ele pediu, desdenha; exige o que acaba de abandonar; agita-se e sua vida não se dobra a nenhuma ordem."

(Michel de Montaigne. **Os ensaios**: uma seleção, 2010. Adaptado.)

"o começo de toda virtude são a reflexão e a deliberação, e seu fim e sua perfeição, a constância" (2º parágrafo)

Nesse trecho, a segunda vírgula é empregada com a finalidade de

a. separar o vocativo. Alternativa correta: B
b. indicar a supressão de um verbo.
c. separar dois objetos diretos.
d. separar o sujeito de seu predicado.
e. indicar a supressão do conectivo "e".

Disponível em: https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MzE3NTk4Mg%3d%3d. Acesso em: 31 out. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

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

NA ESTANTE

BNCC

Habilidades abordadas:
EM13LP51, EM13LP52

As aspirações dos jovens e seu espírito questionador são muitas vezes inspiração para textos literários. Nesta seção, você conhecerá fragmentos de dois romances cujos jovens protagonistas, apesar de estarem separados por algumas décadas, têm pontos em comum.

Ambos são adolescentes negros que enfrentam situações de miséria, exclusão social e falta de perspectivas. Com ousadia e determinação, eles lutam para encontrar seu caminho e construir seu projeto de vida. O primeiro personagem é Ricardo, protagonista de **O moleque Ricardo**, romance de José Lins do Rego publicado em 1934. A segunda personagem é Estela, do romance **Estela sem Deus**, do escritor contemporâneo Jeferson Tenório. Leia os fragmentos e conheça um pouco mais desses jovens personagens. Boa leitura!

José Lins do Rego

José Lins do Rego (1901-1957) nasceu em Pilar, na Paraíba. Descendente de senhores de engenho, ele vivenciou o período de declínio do ciclo da cana-de-açúcar na região – o que marcou bastante sua escrita desde o primeiro romance, **Menino de engenho**, publicado em 1932.

Além de doze romances, publicou crônicas, críticas literárias, relatos de viagem e um livro de memórias.



ARQUIVO/AGÊNCIA O GLOBO

José Lins do Rego em 1957.

Contextualização

Bastante representativas da segunda fase do Modernismo brasileiro, as obras de José Lins do Rego apresentam o teor crítico e a representação de realidades regionais brasileiras comuns a outros escritores do período, como Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Rachel de Queiroz e Jorge Amado. Em seus romances, a decadência dos senhores de engenho é um tema recorrente. Eles foram divididos pelo próprio autor em três conjuntos: o ciclo da cana-de-açúcar; o ciclo do cangaço, do misticismo e da seca; e obras independentes, conjunto composto daquelas que tinham implicações nos dois ciclos indicados.

O moleque Ricardo, obra da qual você lerá alguns trechos a seguir, foi publicada em 1934 e, segundo o autor, inclui-se no conjunto de obras independentes. Narrado em terceira pessoa, o livro conta a história de um jovem negro de 16 anos que abandona o engenho onde nascera no interior de Pernambuco e foge para a cidade do Recife, onde decide começar uma vida longe do trabalho no campo, tornando-se um proletário urbano. Esse jovem, Ricardo, também é personagem de romances anteriores do escritor, assim como o engenho onde nasceu, o Santa Rosa, é o ponto central de outras narrativas de José Lins do Rego, formando um conjunto de obras que dialogam entre si.

O trecho a seguir é o início do capítulo 1 do livro, e descreve a despedida emocional de Ricardo do engenho e da família. A pedido da mãe, antes de partir, Ricardo leva um de seus irmãos mais novos, Rafael, para um banho no rio, enquanto reflete sobre sua decisão.

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

Chave de leitura

Ao longo da leitura, note como, em meio à narração em terceira pessoa, o uso do discurso indireto livre aproxima o leitor da perspectiva de Ricardo. Assim, mesmo tendo um narrador onisciente, o romance é carregado da subjetividade do protagonista.

O moleque Ricardo

CAPÍTULO 1

A casa inteira recebeu a carta com muita alegria. Ricardo vinha do Recife passar uns dias com eles. Há anos que se fora. Ainda quase menino, sumira-se do engenho sem ninguém saber para onde. Ricardo fugiu. Era assim como se comentava a saída dele para outras terras. Uns falavam que se juntara aos **tangerinos**, de madrugada, outros que pegara um trem de carga. O fato era que aos 16 anos, Ricardo não ia mais à estação buscar os jornais, não lavaria mais cavalos no rio. Deixara o quarto da Mãe Avelina fedendo a mijo por outros. E no entanto, a sua fugida ele a calculara. Todos os dias aquele ir e vir de trens, aqueles passageiros de boné na cabeça e guarda-pó, o povo da segunda classe, os que iam a Recife, a Paraíba, a Campina Grande, gente falando de feira, de cidades, de terras que não eram engenho, tudo isto fazia crescer a sua imaginação. Ficou pensando em fugir. Mas a mãe? A tia Galdina? Ele gostava da mãe, da negra Avelina. Puxara nos seus peitos os restos de leite que deixavam de sobra. "Bênção, mãe", era assim que se levantava de madrugada, e era assim que ia dormir. A fugida ia porém crescendo. Não tinha dinheiro. Aonde que fosse encontrar dinheiro para a passagem? Um dia um condutor de trem de Recife gritou-lhe no ouvido já na hora da partida:

tangerinos: boiadeiros.

— Quer ir comigo, moleque?

Ficou com a voz do homem nos ouvidos. Com aquele convite apressado zunindo na cabeça. Para que o condutor queria ele? Sem dúvida para criado. Um moleque sempre servia em qualquer parte. À noite na rede, encolhido no lençol sujo, ele se sentiu em viagem. A madrugada vinha clareando e via a mãe deitada na cama de tábuas, dois filhos de lado e um nos pés. Ela se encolhia para que o menor pudesse dormir. Era Rafael e o seu irmão mais moço. Brincava tanto com ele. Levava o bichinho para o rio. E caía n'água. Chorava de fazer pena. No fim gostava, batendo na correnteza com as mãozinhas, sentindo o frio como uma carícia.

"Deixa o menino em paz!", gritava-lhe a mãe.

Era uma briga sem vontade. Agora estava ela ali com os três na cama. Rafael aos pés. Os outros maiores dormiam na rede. Eram sete. Lá por fora já se ouvia o barulho do curral. Tinha que acordar. Só ficava na cama Rafael sonhando com o rio, e Chico, de três anos, de umbigo grande. Deodato, de quatro, o que não dava uma palavra ainda e que mexia em tudo, uma carrapeta, como lhe chamava a mãe. Ricardo esticou o corpo na porta da rua. O sol ainda se anunciava com dourado nas barras. Nem os passarinhos tinham acordado. Só as vacas para o leite e eles que tiravam leite das vacas. Podia ainda estar dormindo. O que atrasaria dormir até as cinco horas?

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

O condutor lhe chamara na estação. Naquele dia enquanto puxava os peitos das **turinas**, Ricardo pensava no condutor, no mundo, nas viagens. O melhor era ir mesmo. Ali não passaria daquilo. O melhor era ir mesmo. Quando acabou o serviço, já tinha outra cousa para fazer. E às dez horas ainda estava pegado no rojão. E o condutor com ele. A viagem. O trem apitando. E adeus, bagaceira. A mãe chegou-se para falar:

— Quando acabar daí, Ricardo, vai dar um banho em Rafael.

Ainda tinha muito que fazer, mas foi. O seu último serviço no engenho ele queria que fosse este: lavar o irmão mais moço. Não lavava os cavalos do coronel?

Levou Rafael nos quartos. O menino pegava-lhe pelo nariz. A princípio chorou para ficar com a mãe, mas foi com Ricardo. O moleque ia fazer o seu último serviço no Santa Rosa. O rio corria barrento no mês de julho. A lama da vazante atolava até as canelas. Ricardo olhou para ele como se uma saudade já tivesse suspirando no seu coração. Era do que mais ele gostava ali, era do rio, de atravessá-lo a nado, de vencer os seus redemoinhos mais perigosos. Com o lombo de fora metia o braço e caindo numa margem ia à outra na certa. Lá estava a canoa do engenho amarrada no marizeiro maior. Um silêncio enorme se estendia pela ribanceira. Nem um gemido de boi, nem um grito de gente. O rio passava silencioso, calmo nos seus fins de enchente. Só o rumor do corpo dele dentro d'água despertou aquela pasmaceira. Ele e Rafael sozinhos. O choro do negrinho, de começo, já era agora boas gargalhadas, vontade de ficar mais tempo dentro d'água. O irmão grande nadava, com ele em cima das costas, escanchado como num cavalo. Depois se ouviu o grito do coronel chamando. Mas fez que não ouviu. Não era mais dali. O condutor chamara na estação para ir embora. Levou Rafael para a casa da mãe, roxo de frio, com a boca melada do lodo do rio. A água sujava mais do que limpava. Eles ficavam com barro pegado no couro como índio enfeitado para festa. Em casa, Avelina já estava medonha de raiva!

turinas: animais pertencentes a uma variedade de gado.

— Menino, o coronel botou a boca no mundo atrás de ti. Adonde tu estava, menino?

Ele nem se importou. Deixou Rafael no chão e vestiu a roupa mais nova que tinha. Não levaria mais nada. Também nada tinha para levar.

— Mãe, vou pra vila ver os jornais. Mãe não quer nada não?

Rafael sentado no chão olhava para ele. Talvez que ele compreendesse o que Ricardo queria fazer. Avelina não queria nada.

— Vai primeiro falar com o coronel. Ele não está te chamando?

E saiu de casa. Ricardo ficou sozinho porque Rafael era como se fosse ele mesmo, um pedaço dele. A mãe se fora para a cozinha da casa-grande. Talvez que nunca mais visse Mãe Avelina por toda sua vida. [...] Avelina era mãe para tudo. Não lhe fazia inveja a mãe de ninguém. Trabalhava na casa-grande e ainda lhe sobrava tempo ter um roçado. Umas braças de milho, de algodão. E os cinquenta mil-réis que fazia na colheita, gastava com eles. O seu vestido de chita era o que a casa-grande dava. E até o botara na escola do Pilar. Ricardo aprendera a lera, assinava o nome. A mãe dera os livros, comprara até botinas. A légua que fazia a pé por debaixo das cajazeiras, na ida e volta para a escola, era tudo que havia de melhor. Os outros moleques mangavam dele. Sacudiam até pedras quando viam o companheiro de botina, com o caixãozinho dos livros debaixo do braço. Mas ele tinha orgulho desse privilégio.

REGO, José Lins do. **O moleque Ricardo**. São Paulo: Global, 2022. p. 17-20.

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

Jeferson Tenório

Jeferson Tenório nasceu no Rio de Janeiro, em 1977. Mudou-se para Porto Alegre, onde se graduou em Letras e obteve o título de doutor em teoria literária pela PUC-RS. É escritor, pesquisador e professor.

Publicou seu romance de estreia, **O beijo na parede**, em 2013; **O avesso da pele**, de 2020, venceu o prêmio Jabuti e colocou o autor entre os principais nomes da literatura brasileira contemporânea.



ARQUIVO/AGÊNCIA O GLOBO

Jeferson Tenório, em 2023.

Contextualização

Na literatura brasileira contemporânea, a obra de Jeferson Tenório integra um conjunto de textos que têm se destacado por apresentar personagens negros, indígenas e mulheres que confrontam preconceitos e violências historicamente estruturados em nossa sociedade. Nos romances de Tenório, o enredo muitas vezes é desenvolvido pela perspectiva das juventudes negras, explorando temas como desigualdade social e discriminação.

Publicado em 2018, **Estela sem Deus** narra a trajetória de Estela, uma garota negra, de família pobre, abandonada pelo pai. Além de Estela, fazem parte do grupo familiar a mãe, Irene, e o irmão, Augusto.

No livro, narrado em primeira pessoa, são contadas algumas experiências da adolescente: o início da menstrução, questões de sexualidade e a violência que sofreu e teve de enfrentar, mostrando a sua luta para encontrar um lugar no mundo.

Você lerá dois trechos de **Estela sem Deus**. No primeiro, Estela tem 13 anos. Com a mãe e o irmão, está morando de favor em um conjunto habitacional popular de Porto Alegre, na pequena casa de Conceição e seus três filhos – Fábio, Vitor e Simone. Em uma conversa com um dos filhos de Conceição, Estela expõe a importância que dá aos estudos: a garota manifesta para Vitor seu desejo de ser filósofa. Nesse momento, porém, esse projeto de vida estava distante para a personagem, pois ela havia parado de estudar para ajudar a mãe fazendo faxinas.

No segundo trecho apresentado, Estela está em outro momento. Ela tem 15 anos e mora na cidade do Rio de Janeiro com a madrinha e o marido dela. Sua mãe mudou-se para a Itália com um namorado. E o mais importante: Estela encontrou uma escola para estudantes que não completaram a educação básica no tempo regular e conseguiu voltar a estudar. No fragmento, ela fala sobre isso e também sobre uma conversa que teve com Melissa, filha de uma amiga de sua mãe com quem construiu uma amizade ao mudar-se para o Rio.

Chave de leitura

Durante a leitura, note como a narração em primeira pessoa nos permite acompanhar as percepções que Estela tem do que acontece a sua volta, inclusive dos outros personagens. Observe como a adolescente tem atitude crítica diante do que ouve, mantendo-se firme em seus propósitos e suas convicções.

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

Estela sem Deus

Parte I – A proteção do abandono

Capítulo 18

Certo dia, estava com dor de cabeça e me sentia cansada. Pedi à minha mãe para ficar em casa e não ir trabalhar com ela. Minha mãe disse que tudo bem, e que eu poderia descansar um pouco mesmo, porque achava justo. Ela e o Augusto foram limpar mais uma casa. Fiquei em casa, e isso era uma coisa muito rara. Fiquei na sala, vendo televisão. No meio da manhã, o Vitor chegou da escola mais cedo, e eu ainda estava na sala. Puxei um pouco minha bermuda, porque era um pouco curta, e ajeitei a blusa.

Ele disse oi e foi para o quarto antes mesmo que eu conseguisse responder um oi de volta. Minutos depois, ele saiu, caminhou até a cozinha e preparou alguma coisa para comer. Em seguida, veio à sala e perguntou se eu estava com fome também; eu disse que não, que já havia tomado café pouco tempo antes. Então ele sorriu para mim e eu sorri também. Depois ele perguntou se eu queria jogar videogame. Falei que sim, mas que não sabia como. Eu te explico, ele disse.

Fomos para o quarto da Conceição, e aquele espaço era uma mistura de quase tudo. Havia uma cama de casal permanentemente desarrumada. De vez em quando a Conceição ou a Simone até arrumavam, mas sempre vinha alguém deitar nela ou jogar coisas em cima. As portas dos dois guarda-roupas não fechavam direito porque estavam sempre abarrotadas de cobertores e sacolas de tudo que era tamanho. Ao lado deles, havia um beliche onde dormiam o Vitor e o Fábio. A Simone e a Conceição dormiam na cama de casal.

Vitor disse para eu me sentar no chão que ele ia ligar o videogame. Perguntei que jogo era, ele disse que era de corrida, e perguntou se eu gostava. Dei de ombros, porque não fazia a mínima ideia de como aquilo funcionava. Enquanto Vitor ligava o aparelho, eu olhei para ele sem que percebesse. Pensei em perguntar se tinha namorada, mas desisti porque ele poderia rir de mim.

Depois de tudo ligado, ele pegou um dos controles e disse para eu olhar e aprender. Achei aquilo um jeito besta de falar, mas deixei ele pensar que era esperto. No início me pareceu interessante, mas depois, sinceramente, achei chato. Passada meia hora, decidimos sentar na cama porque o chão era muito duro e frio. Quando comecei a jogar, o Vitor foi me dando algumas dicas, mas eu sempre acabava batendo com o carro. Ele lamentava e dizia que eu tinha de treinar.

O Vitor perguntou se eu queria tomar um suco e eu disse que sim. Quando trouxe, ele se recostou na cama e eu fiz o mesmo. Depois ele perguntou por que eu não ia para a escola. Respondi que não ia para poder ajudar minha mãe a limpar as casas, pois ela estava com uma doença nas mãos. Vitor disse que sabia da doença e que dava pra ver as feridas. Então contou que estava no segundo ano do ensino médio e que pensava em virar jogador de futebol. A escola não serve para nada, ele disse, terminando o suco. Eu concordei, mesmo sem saber se acreditava mesmo naquilo.

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

Eu quero ser filósofa, eu disse.

Vitor me olhou com espanto. E perguntou o que uma filósofa faz.

Na verdade, eu não sabia muito bem. Disse apenas que tinha lido num livro didático da escola que os filósofos são pessoas que pensam na vida.

Vitor achou aquilo besta e perguntou se isso dava dinheiro. Eu disse que não sabia.

Ficamos em silêncio.

Colocamos os copos no chão e voltamos a jogar. E em pouco tempo comecei a vencer todas as corridas e a passar de níveis, e o Vitor se irritou um pouco com aquilo. Ele não disse nada; apenas ficou quieto. Então, eu falei que ia começar a fazer o almoço para minha mãe e o Augusto porque iam chegar com fome. Ele disse tudo bem. Quando eu saí, ele fechou a porta do quarto.

[...]

Parte III – A margem direta

Capítulo 5

As coisas começaram a melhorar quando voltei a estudar. Em pouco tempo, meu círculo de amizades se ampliou. Agora a realidade me agradava mais que os sonhos. Não sabia mais se ainda queria ser filósofa, mas pensar na vida me fazia bem. As aulas de que eu mais gostava eram as de sociologia, literatura e filosofia. No início, eu não dizia nada durante as aulas, mas depois fui me sentindo mais à vontade para falar.

Na sexta-feira, depois da aula, me acostumei a sair com meus colegas. [...] Nessas conversas, conheci muitas pessoas. Uma delas foi o Francisco.

[...]

Quando contei à Melissa sobre o Francisco, ela disse que não era homem para mim. Que nós merecíamos coisa melhor, porque éramos bonitas e profundas. Talvez Melissa tenha pegado implicância com o Francisco depois que lhe contei o que ele havia dito sobre Porto Alegre: viver numa cidade que não tem o mar por perto deve ser uma coisa terrível e triste. Ficar esperando o ano inteiro para ir a uma praia não deve ser bom para a saúde. Melissa retrucou: esse Francisco não sabe é de nada mesmo. Eu não conheço Porto Alegre, mas acho que às vezes a expectativa do mar é mais importante que ir até ele. Melissa também alertou para que eu não me enganasse, porque o amor não existe. O amor é uma ficção da nossa cabeça. Disse que descobriu isso num livro chamado *Dom Casmurro*. Que tudo que importa são as provas do afeto. O amor não existe, Estela.

Confesso que me senti triste com aquilo. Melissa dizia coisas para me educar, eu sabia. Mas eu também acho que Melissa precisava ser educada.

TENÓRIO, Jeferson. **Estela sem Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. p. 61-63 e 144-145.

Se julgar interessante, crie um **diário de leitura** e anote suas impressões sobre os textos lidos. Você pode pesquisar outras obras que têm jovens como protagonistas e compará-las com esses textos.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Livros

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre o significado do cômico. Tradução de Maria Adriana Camargo Capello. São Paulo: Edipro, 2020.

Se você apreciou os textos literários humorísticos dos Capítulos 5 e 6, poderá se aprofundar no estudo do cômico com essa clássica obra do filósofo francês Henri Bergson. Nela, por meio de diversos exemplos, o autor analisa as situações e as características que costumam desencadear o riso.

FRIEDMAN, Thomas. **Obrigado pelo atraso**: um guia otimista para sobreviver em um mundo cada vez mais veloz. Tradução de Cláudio Figueiredo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

Do mesmo autor de outros *best-sellers* sobre os desafios contemporâneos, como **Quente, plano e lotado**, essa obra analisa como tecnologia, globalização e mudanças climáticas estão transformando o mundo em que vivemos. Na obra, Friedman, que além de escritor é jornalista, sugere que, atuando na contramão dessas forças, o leitor encontre a ousadia para "pisar no freio" e achar o tempo de que precisa para reinventar o modo como trabalhamos e vivemos em sociedade.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

Você já deve ter encontrado pela internet muito conteúdo produzido por *coaches* e influenciadores digitais prometendo ensiná-lo a se tornar melhor, mais produtivo, mais eficiente no trabalho. Nesse livro, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han expõe o lado perverso desses discursos motivacionais, mostrando que eles podem levar as pessoas a se cobrar demais e sacrificar sua qualidade de vida.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

No boxe **Diálogos** do Capítulo 1, você conheceu Ailton Krenak, um dos mais novos "imortais" da Academia Brasileira de Letras (ABL). Para conhecer um pouco mais de suas ideias, vale a pena conferir essa obra, em que Krenak defende a inseparabilidade do ser humano da natureza que o envolve.

MUSSA, Adriano. **Inteligência artificial**: mitos e verdades: as reais oportunidades de criação de valor nos negócios e os impactos no futuro do trabalho. São Paulo: Saint Paul, 2020.

É impossível pensar nas transformações do mundo do trabalho discutidas neste volume sem pensar nos efeitos dos mais recentes avanços tecnológicos. Esse livro o ajudará a compreender como a inteligência artificial (IA) revolucionará (e já está revolucionando) o mercado de trabalho no Brasil e no mundo. Com base na discussão de alguns casos concretos, Mussa aborda as controvérsias em torno da substituição do trabalho humano pelo de máquinas, analisando qual será o futuro do emprego na era da IA.

Reportagens

MACHADO, Leandro. "Não ensinam isso na escola": como jovens da periferia apostam nas "*soft skills*" para impulsionar carreira. **BBC News Brasil**, São Paulo, 5 out. 2024. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cp8mvld2xj4o. Acesso em: 26 out. 2024.

Na unidade 4, você refletiu sobre as aspirações das juventudes e o futuro do trabalho. Nessa reportagem, você conhecerá ferramentas indispensáveis para uma inserção

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

profissional competitiva de jovens como você: são as *soft skills*, um conjunto de habilidades socioemocionais, como liderança, responsabilidade, resiliência e capacidade de trabalhar em equipe.

MAGENTA, Matheus. O que é politicamente correto? **BBC News Brasil**, Londres, 6 set. 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-62550838. Acesso em: 26 out. 2024.

Essa reportagem explora temas fundamentais para o debate sobre os limites do humor, proposto no Capítulo 5 deste volume. Aproveite para conhecer a origem do movimento pelo politicamente correto e refletir sobre a importância e os limites da liberdade de expressão em uma sociedade democrática.

Filme

TRABALHO. Direção: Caroline Suh. Estados Unidos: Concordia e Higher Ground Studios, 2023.

Essa minissérie documental narrada e produzida por Barack Obama, ex-presidente dos Estados Unidos, propõe o diálogo com profissionais de diferentes áreas em torno do significado do trabalho. É um bom complemento para seus estudos sobre documentários, na unidade 2, e sobre o mundo do trabalho, na unidade 4.

Podcast

DA CLT à precarização: condições de trabalho no Brasil. [Belo Horizonte]: Rádio UFMG Educativa, 2024. *Podcast*. Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/serie-da-ufmg-educativa-sobre-condicoes-de-trabalho-no-brasil-esta-disponivel-no-spotify. Acesso em: 26 out. 2024.

Aprofunde-se nos temas da unidade 4 ouvindo esse *podcast*, que o levará por um passeio na história desde a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, até os dias de hoje.

Vídeos

A REVOLTA contra condições ruins de trabalho que pode resultar em "CLT" nos EUA. [*S. l.*]: BBC News Brasil, 2021. 1 vídeo (11 min). Publicado pelo canal BBC News Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=icI74UlIZHI&t=104s. Acesso em: 26 out. 2024.

Na unidade 4, você discutiu as aspirações da juventude em relação à sua inserção no mundo do trabalho. No entanto, há um número crescente de trabalhadores que vêm cruzando os braços. Nesse vídeo, você verá como o movimento antitrabalho tem promovido um aumento expressivo de greves e pedidos de demissão em massa nos Estados Unidos, em uma tentativa de pressionar os empregadores por condições de trabalho e salários melhores.

IMPACTOS da inteligência artificial no mercado de trabalho. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. 1 vídeo (76 min). Publicado pelo canal Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5X8JyqqjM_c. Acesso em: 26 out. 2024.

As transformações no mundo do trabalho que você estudou na unidade 4 deste volume são tema do debate mediado por Aline Machado. Nesse vídeo, você aprenderá mais sobre a inteligência artificial e seus impactos no mercado de trabalho no Brasil e no mundo.

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

SUPLEMENTO PARA O PROFESSOR

Caro professor,

O Ensino Médio mudou e as aulas de Língua Portuguesa também. O ensino compartimentalizado, em que explorávamos a literatura e os saberes específicos da língua materna, deu lugar à integração sistemática com as outras linguagens – artísticas e corporais – trabalhadas nos outros componentes de nossa área e, sempre que possível, com os saberes das outras áreas do conhecimento.

Ao mesmo tempo, o currículo, que antes podia variar de um sistema de ensino para o outro, é agora unificado pela Base Nacional Comum Curricular – um documento que assegura direitos de aprendizagem para todos os estudantes do país. Nesse novo modelo, tais direitos de aprendizagem são expressos por meio de competências e habilidades, propiciando a professores e estudantes um balizamento claro do que deve ser desenvolvido em cada etapa.

Nesta obra, nosso objetivo é acolher você nessa nova realidade. Nos três volumes que a compõem, você vai encontrar práticas de linguagem socialmente situadas, que dialogam com as culturas digitais e as culturas juvenis. Nosso intuito é que, por meio delas, você consiga promover situações de aprendizagem realmente significativas para seus estudantes.

Os princípios das metodologias ativas são incorporados em vários momentos dos livros, e você sempre contará com sugestões de mediação detalhadas para tirar o máximo proveito de cada atividade ou prática. Neste Suplemento, você também encontrará indicações para desenvolver aulas em conjunto com professores de outras áreas do conhecimento ou de outros componentes da área de Linguagens.

Sugerimos que você explore tanto este Suplemento quanto o Livro do Estudante, para conhecer em detalhes a obra com que vai trabalhar nos próximos anos. Esperamos que ela seja uma aliada confiável em sua atuação no novo Ensino Médio e que, com o suporte dela, você possa contribuir para a formação de jovens mais críticos e participativos, capazes de ser agentes de transformação social e de enfrentar os grandes desafios que o século XXI nos reserva.

A autora.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES GERAIS MP003

O novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) MP003

Competências gerais da Educação Básica MP004

Competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias MP005

Como adequar o trabalho com competências à sua realidade escolar MP007

Contextualização das práticas de linguagem por meio dos campos de atuação social e dos Temas Contemporâneos Transversais MP007

Os campos de atuação social MP007

Os Temas Contemporâneos Transversais MP008

O trabalho com a área de Linguagens e suas Tecnologias nesta coleção MP009

Objetivos da área de Linguagens no Ensino Médio MP009

Interdisciplinaridade MP010

A área de Linguagens no projeto de vida e na preparação para o mundo do trabalho MP010

A área de Linguagens e a Educação Midiática MP010

A Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio MP010

A Língua Portuguesa integrada à área de Linguagens e suas Tecnologias MP010

Como as habilidades de Língua Portuguesa se articulam, nesta obra, às competências gerais e às competências específicas de Linguagens e suas habilidades MP016

O trabalho com a Língua Portuguesa nesta obra: princípios teórico-metodológicos MP017

Abordagem da linguagem e dos gêneros discursivos MP017

Contextualização das práticas: campos de atuação social e Temas Contemporâneos Transversais MP017

Multiletramentos e novos letramentos MP018

Multiletramentos: o que são e como a obra os contempla MP019

Novos letramentos: o que são e como a obra os contempla MP019

Competências socioemocionais MP020

Detalhamento da metodologia MP020

As metodologias ativas MP020

O pensamento computacional MP021

A leitura inferencial MP022

A análise linguística MP022

Como trabalhar com a seção *Gramática e expressividade* MP023

Referências para norma-padrão e variação linguística MP024

Que gramáticas consultar? MP024

Os conhecimentos literários como objetos de ensino e aprendizagem próprios MP025

A composição do acervo pessoal do estudante MP026

As estratégias de ensino-aprendizagem e sua flexibilidade MP027

Turmas heterogêneas e diferentes culturas juvenis MP027

Modalidades de leitura MP027

Organização da turma MP028

Inclusão de estudantes com deficiência MP029

A estrutura da obra MP030

Principais seções e seus objetivos MP030

Seções e boxes que complementam e ampliam a sequência principal da unidade MP030

Sugestões de avaliação MP031

Sugestões de cronograma MP032

Referências bibliográficas comentadas MP034

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS ESPECÍFICAS MP036

Unidade 1 ..... MP036

Unidade 2 ..... MP058

Unidade 3 ..... MP077

Unidade 4 ..... MP095

CONSIDERAÇÕES GERAIS

O novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

- O que significa a aprendizagem por competências e habilidades?
- Quais são as competências gerais da Educação Básica?
- Quais são as competências específicas e as habilidades da área de Linguagens?

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** é o documento que apresenta os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica no Brasil. Seu objetivo é superar a fragmentação das políticas educacionais nas três esferas administrativas (federal, estadual, municipal) e garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes.

A ideia de um currículo nacional comum já estava prevista na Constituição Federal de 1988, mas a construção efetiva da Base só começou em 2015. Inicialmente, foi estabelecido o referencial curricular para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em dezembro de 2018, após um amplo processo de consulta à sociedade e de negociação, o Conselho Nacional de Educação homologou a Base para a etapa do Ensino Médio, completando o documento.

Ao longo das três etapas da Educação Básica, a BNCC prevê aprendizagens que buscam assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**. No documento, **competência** é definida como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8).

A partir do Ensino Fundamental, as aprendizagens que buscam desenvolver as dez competências estão organizadas em **áreas de conhecimento**. A organização por áreas não pretende abolir os componentes curriculares, pois se reconhece a importância de preservar as especificidades e os saberes historicamente construídos de cada um. O que se busca, com essa estruturação, é favorecer a integração entre os componentes e, principalmente, permitir a construção de situações de aprendizagem mais contextualizadas e significativas.

Na etapa do Ensino Médio, a base curricular organiza-se em quatro áreas de conhecimento. Para cada uma delas, são estabelecidas **competências específicas de área**, que explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam na área em questão. Para assegurar o desenvolvimento dessas competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de **habilidades**, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas para os estudantes do Ensino Médio na área em questão.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), em particular, além das competências específicas de área e suas respectivas habilidades, são definidas **habilidades para Língua Portuguesa**. Acompanhe essa organização de competências e habilidades no quadro a seguir:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ENSINO MÉDIO

Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias	Competências específicas da área de Matemática e suas Tecnologias	Competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Habilidades de área	Habilidades de área	Habilidades de área	Habilidades de área
Habilidades de Língua Portuguesa			

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Competências gerais da Educação Básica

As dez competências gerais formam o eixo que organiza, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), toda a Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Competência geral 1

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência geral 2

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Competência geral 3

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competência geral 4

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência geral 5

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Competência geral 6

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Competência geral 7

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competência geral 8

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competência geral 9

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos Direitos Humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência geral 10

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As competências gerais estabelecem um projeto para a caminhada escolar do educando ao longo de todas as etapas de formação até o Ensino Médio. Elas estão alinhadas aos desafios da sociedade contemporânea e ao conceito de educação integral, com o propósito de construir uma sociedade mais democrática e inclusiva e para que os estudantes possam ser agentes transformadores que valorizem as diversidades e os modos de ser jovem no mundo.

Competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias

Em articulação com as competências gerais, a área de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, deve garantir o desenvolvimento de competências específicas, sendo que uma delas se refere ao aprendizado de Língua (competência específica 4), outra ao de Educação Física (competência específica 5) e outra ao de Arte (competência específica 6). As demais perpassam todos os componentes da área.

Essas sete competências específicas se desdobram em habilidades. Observe a seguir:

Competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias

Competências	Habilidades
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	**(EM13LGG101)** Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. **(EM13LGG102)** Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da/na realidade. **(EM13LGG103)** Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). **(EM13LGG104)** Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. **(EM13LGG105)** Analisar e experimentar diversos processos de remidiação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	**(EM13LGG201)** Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. **(EM13LGG202)** Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias. **(EM13LGG203)** Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais). **(EM13LGG204)** Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	**(EM13LGG301)** Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. **(EM13LGG302)** Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. **(EM13LGG303)** Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas. **(EM13LGG304)** Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. **(EM13LGG305)** Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	**(EM13LGG401)** Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. **(EM13LGG402)** Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. **(EM13LGG403)** Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	**(EM13LGG501)** Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças. **(EM13LGG502)** Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos. **(EM13LGG503)** Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	**(EM13LGG601)** Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica. **(EM13LGG602)** Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. **(EM13LGG603)** Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. **(EM13LGG604)** Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	**(EM13LGG701)** Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. **(EM13LGG702)** Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. **(EM13LGG703)** Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. **(EM13LGG704)** Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Como adequar o trabalho com competências à sua realidade escolar

Ao examinar as competências e habilidades da BNCC, percebe-se que elas estão organizadas em torno da aprendizagem do estudante, daquilo que ele se tornará capaz de fazer ao desenvolvê-las plenamente. Para tanto, elas são redigidas com três componentes: um ou mais **verbos de cognição**, um ou mais **objetos de conhecimento** e um ou mais **modificadores**. Acompanhe um exemplo:

Verbo de cognição – indica processos cognitivos, com diferentes graus de complexidade.

Objetos de conhecimento – são os conteúdos, conceitos e processos previstos no currículo.

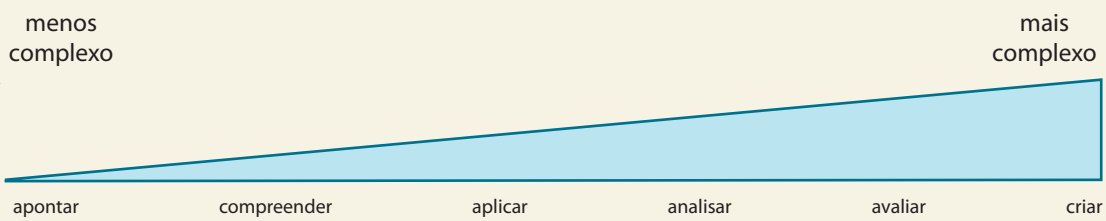
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

Modificadores – indicam o contexto em que a aprendizagem se dará e/ou especificam sua finalidade.

Como se nota por esse exemplo, é possível decompor cada competência e habilidade, separando o processo cognitivo que o estudante deve desenvolver, o objeto de conhecimento sobre o qual esse processo incidirá e, finalmente, o contexto em que se dará a aprendizagem. Tal decomposição oferece flexibilidade ao educador, que pode adaptar seu planejamento didático conforme o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar em que atua ou, se for o caso, do currículo estadual.

As adaptações incidirão, em geral, nos objetos de conhecimento ou nos modificadores, que podem ser alterados para refletir realidades ou demandas locais. Quanto aos verbos de cognição, eles também podem sofrer adaptação, nesse caso para favorecer a **recomposição das aprendizagens** ou a **recuperação das aprendizagens**: se, por meio de avaliações, o educador observar que um ou mais estudantes não desenvolveram ainda o processo cognitivo exigido pela competência ou habilidade, é possível graduar a aprendizagem, de modo que esses estudantes possam avançar em um ritmo um pouco mais lento, até que se ajustem ao restante da turma ou ao que prevê a BNCC. Confira a seguir uma possível graduação entre os processos cognitivos esperados.

Exemplo de graus de complexidade dos processos cognitivos



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ ARQUIVO DA EDITORA

recomposição das aprendizagens: articulação de diversas estratégias didáticas que buscam acelerar e reparar a aprendizagem de estudantes que, por algum motivo, se viram afastados da escola e não puderam acompanhar com qualidade o processo de ensino-aprendizagem (por exemplo, por decorrência de uma pandemia, como ocorreu com a pandemia de Covid-19 em 2020 e 2021, ou por razões individuais).

recuperação das aprendizagens: estratégias que buscam sanar déficits na aprendizagem de conteúdos com os quais os estudantes já tiveram contato; ela pode fazer parte de uma recomposição de aprendizagens.

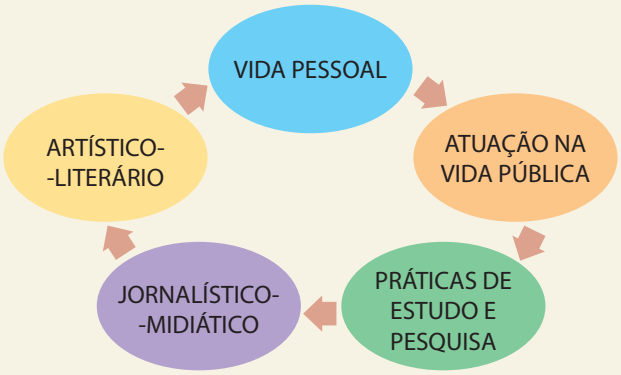
Contextualização das práticas de linguagem por meio dos campos de atuação social e dos Temas Contemporâneos Transversais

- Como as práticas de linguagem propostas nesta coleção são contextualizadas em campos de atuação social e como incorporam os TCTs?

Os campos de atuação social

No Ensino Médio, a fim de abordar as práticas de linguagem de forma contextualizada, a BNCC privilegia **cinco campos de atuação social**, que são os mesmos para a área de Linguagens e suas Tecnologias como um todo e para o componente Língua Portuguesa. Os campos não devem ser vistos como domínios estanques; ao contrário, alguns objetivos, como preparar o estudante para a pesquisa e o mundo do trabalho, ainda que se destaquem mais em determinado campo, perpassam todos os outros. Além disso, segundo a Base, "são desejáveis diferentes níveis de articulação entre os campos" (Brasil, 2018, p. 505).

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

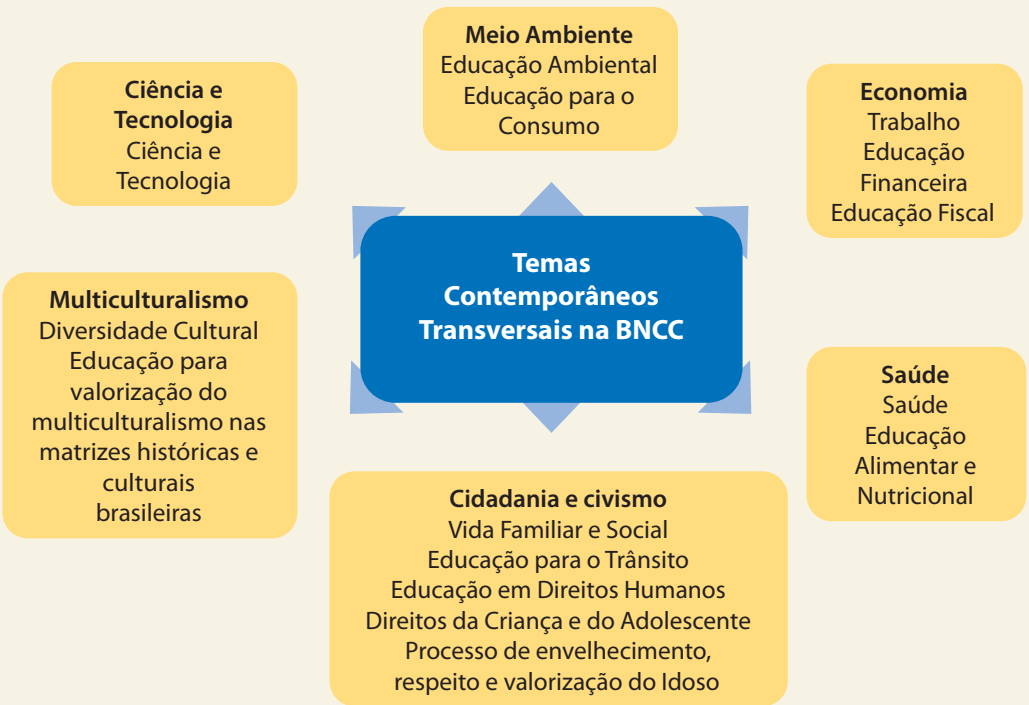


ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Os Temas Contemporâneos Transversais

Outra forma encontrada pela BNCC de tornar a aprendizagem mais contextualizada, não só na área de Linguagens e suas Tecnologias, mas em todas as áreas de conhecimento, são os **Temas Contemporâneos Transversais** (**TCTs**). Segundo o MEC, o objetivo ao incorporar tais temas ao currículo "é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade" (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC: SEB, 2019. p. 7.).

Vale lembrar que os temas transversais já apareciam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1996, mas, na BNCC, foram ampliados e ganharam o qualificativo de *contemporâneos*, que evidencia seu caráter de atualidade e, até, urgência. Os TCTs são quinze, organizados em seis macroáreas temáticas, conforme disposto a seguir:



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC: SEB, 2019. p. 13. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

Nesta coleção, os TCTs são indicados por meio de selos no Livro do Estudante. Além disso, no Suplemento para o Professor, há explicações sobre quais Temas Contemporâneos são abordados em cada seção e como isso se dá.

O trabalho com a área de Linguagens e suas Tecnologias nesta coleção

- Que objetivos a BNCC estabelece para a área de Linguagens no Ensino Médio e como as obras desta coleção podem ajudar a cumpri-los?
- O que é interdisciplinaridade e como esta coleção a aborda?
- Como a área de Linguagens contribui para o projeto de vida e a integração dos jovens no mundo do trabalho?
- Como a área de Linguagens pode contribuir para a Educação Midiática?

Objetivos da área de Linguagens no Ensino Médio

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 481), no Ensino Médio, os estudantes aprofundam o conhecimento sobre si mesmos e suas capacidades, refletindo a respeito de seus projetos de vida em um período marcado por maior autonomia e reflexão. Ao mesmo tempo, ampliam sua participação nas práticas socioculturais e na produção cultural, criando suas próprias expressões por meio de músicas, danças, vídeos, moda e outros meios que combinam diferentes linguagens. Essas manifestações fazem parte das **culturas juvenis** e possibilitam a participação ativa dos jovens na vida pública e nas práticas culturais.

Em vista disso, a BNCC prevê que a área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio "tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para **a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens** – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)" (Brasil, 2018, p. 482), que são objeto de seus diferentes componentes: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Nesta coleção, são contemplados dois desses componentes – **Língua Portuguesa**, com uma obra de três volumes, e **Arte**, com uma obra de volume único. Além disso, há um volume especial de **Redação**, que visa desenvolver as capacidades de escrita do estudante e prepará-lo para a prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Acompanhe, no diagrama a seguir, uma síntese de como os objetivos de cada uma das obras, nesta coleção, contribuem para o objetivo geral traçado pela BNCC para a área de Linguagens no Ensino Médio.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

OBJETIVOS – LÍNGUA PORTUGUESA

- Proporcionar uma progressão das aprendizagens e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito ao aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos.
- Dar relevo a práticas da cultura digital e das culturas juvenis, com a produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos.
- Ampliar o repertório de leitura literária, com a apreciação contextualizada de obras de diferentes culturas e temporalidades.
- Promover a experimentação e a autoria com a linguagem literária.
- Desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva em relação à língua.

OBJETIVOS – ARTE

- Propiciar a apropriação das linguagens artísticas, explorando a convergência entre elas.
- Auxiliar o estudante a desenvolver sua identidade e subjetividade.
- Levar o estudante a compreender a arte como uma forma de produção cultural interdisciplinar, conectada a diversos aspectos da vida social.
- Incentivar uma postura crítica diante das múltiplas formas de expressão artística e o desenvolvimento de habilidades comunicativas e cognitivas para interpretar a arte e suas manifestações.
- Convidar o estudante a se engajar, individual e coletivamente, em processos criativos autorais de modo a entender-se também como um produtor de materialidades artísticas.

CONSOLIDAÇÃO E AMPLIAÇÃO DAS HABILIDADES DE USO E DE REFLEXÃO SOBRE AS LINGUAGENS

OBJETIVOS – REDAÇÃO

- Desenvolver a capacidade argumentativa, com foco na competência geral 7.
- Preparar o estudante para a prova de Redação do Enem.
- Discutir temas atuais e relevantes.
- Aprofundar o domínio da escrita formal da língua portuguesa.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é uma abordagem educacional que visa romper com a fragmentação e a especialização das disciplinas tradicionais. Ela ajuda a tornar as práticas escolares mais autênticas e significativas, uma vez que reflete a complexidade do mundo real, onde os problemas e desafios raramente estão confinados a uma única área do conhecimento.

Nesta coleção, a interdisciplinaridade é contemplada pela farta proposta de práticas de linguagem integradas, em que os estudantes mobilizam as diferentes linguagens – artísticas, corporais e verbais – para expressar-se e resolver problemas de sua realidade. Além disso, há seções e boxes destinados especificamente a fomentar o trabalho interdisciplinar:

- **Diálogos** – presente nas obras de Língua Portuguesa e Arte, pode propor análises e atividades que integram os componentes da área de Linguagens; por exemplo, na obra de Língua Portuguesa, pode ser proposta a análise de uma pintura ou de uma dança; na obra de Arte, a discussão de um texto do campo literário ou do campo de atuação na vida pública, com consideração de seus aspectos textuais e discursivos.
- **Conexões** – essa seção, incluída tanto nas obras de Língua Portuguesa e Arte como na de Redação, apresenta textos que abordam conteúdos de outras áreas do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática), possibilitando um trabalho interdisciplinar com professores dessas áreas.

A área de Linguagens no projeto de vida e na preparação para o mundo do trabalho

Ao analisar o funcionamento das diferentes linguagens e aprender a utilizá-las de modo crítico e propositivo, os jovens se tornam mais aptos a mapear e resgatar suas trajetórias, seus interesses e valores – elementos essenciais para a construção de seus projetos de vida. No contexto do mundo do trabalho, a área de Linguagens prepara os estudantes para interagir de maneira eficaz em ambientes diversos, favorecendo a resolução de problemas, a colaboração em equipe e a adaptação a diferentes contextos culturais.

Nesta coleção, a preparação do jovem para transitar de forma ética e autônoma no mundo do trabalho é focalizada especialmente na seção **Trabalho e juventudes**, presente tanto nas obras de Língua Portuguesa e Arte como na de Redação. Entre as atividades propostas nesta seção, está o mapeamento de profissões e ocupações de interesse do estudante – principalmente (mas não só) na área de Linguagens –, bem como a análise e produção de gêneros do mundo do trabalho, como currículo e *e-mail* corporativo.

A área de Linguagens e a Educação Midiática

A área de Linguagens desempenha um papel fundamental na Educação Midiática ao capacitar os estudantes a compreender, analisar criticamente e produzir conteúdos em diferentes mídias. Ao desenvolver habilidades de leitura multissemiótica, os estudantes se tornam mais aptos a avaliar as mensagens que recebem da mídia, identificando os discursos e interesses que carregam e distinguindo fatos de opiniões. Esse processo é crucial para formar cidadãos críticos em um mundo saturado de informações.

Nesta coleção, a Educação Midiática recebe relevo especial em uma seção de mesmo nome, presente nas obras de Língua Portuguesa e Arte. Nessa seção, são abordados, por meio de análises, discussões e/ou atividades práticas, diversos temas: como evitar a desinformação; como identificar fontes pouco confiáveis; quais as implicações do uso da inteligência artificial e outras tecnologias no campo artístico, entre outros.

A Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio

- Como a Língua Portuguesa é contemplada na BNCC, na etapa do Ensino Médio?
- Como esta obra articula as habilidades de Língua Portuguesa com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas e habilidades da área de Linguagens?

A Língua Portuguesa integrada à área de Linguagens e suas Tecnologias

Durante muito tempo, as aulas de Língua Portuguesa estiveram restritas a uma única **semiose** – só eram consideradas as significações geradas pelo uso da linguagem verbal da língua. E, na maioria das vezes, contemplava-se somente a modalidade escrita. Com o tempo, a língua oral conquistou seu lugar nos currículos e reconheceu-se a necessidade de prever, sistematicamente, situações de aprendizagem em que os estudantes pudessem analisar e produzir gêneros orais, além de manejar a interface oral-escrita por meio de atividades de **retextualização**, entre outras. Ao mesmo tempo, reconhecia-se também a importância de considerar os sentidos produzidos pela linguagem visual que se combinava à verbal em charges, tirinhas, anúncios publicitários, infográficos.

Continuávamos circunscritos, porém, à cultura do impresso. Nos últimos anos, o descompasso entre os usos das linguagens considerados na educação escolar e os que estão presentes no cotidiano dos estudantes de Ensino Médio foi tornando-se cada vez mais nítido – e transformando-se em mais um dos fatores que tornavam a escola, especialmente nessa etapa, desinteressante para o jovem, o que alimentava os índices de evasão.

Afinal, basta percorrer o *feed* de uma rede social qualquer para observar que, nas interações sociais de que os adolescentes e jovens tomam parte, o texto escrito é apenas uma das dimensões. Nas **culturas juvenis**, ele se mistura a *memes*, *gifs*, colagens, músicas, vídeos, em um intenso processo de hibridização das linguagens e mídias.

semiose: processo de significação gerado pelo uso de um sistema de signos, ou seja, de uma linguagem.

retextualização: processo de produzir um texto a partir de um ou mais textos-base, podendo envolver a passagem da modalidade oral à escrita. Por exemplo, a atividade que faz um jornalista ao transcrever uma entrevista e inserir alguns trechos dela em uma reportagem escrita é uma retextualização.

Um dos avanços trazidos pela BNCC do Ensino Médio é, justamente, a busca por reconciliar a educação escolar com as **práticas contemporâneas de linguagem**. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem do componente Língua Portuguesa, por mais que preveja o desenvolvimento de habilidades específicas, não pode ser dissociado das demais linguagens – as visuais, as sonoras, as corporais.

Uma das formas pelas quais a BNCC reforça a integração entre as linguagens é a correspondência feita entre cada uma das habilidades de Língua Portuguesa e uma ou mais competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias. A esse respeito, explica o texto da Base: "ainda que uma mesma habilidade [de Língua Portuguesa] possa estar a serviço de mais de uma competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias, indica(m)-se aquela(s) com a(s) qual(is) cada habilidade tem maior afinidade" (Brasil, 2018, p. 504). Desse modo, quando se desenvolvem, por exemplo, as habilidades de Língua Portuguesa referentes às práticas de linguagem do campo da vida pessoal, desenvolvem-se concomitantemente as competências 1, 2, 3 e 6 da área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme as indicações da Base. Acompanhe essa organização no quadro a seguir:

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

PRÁTICAS **Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica**	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	2
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	1
(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	1
(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.	1
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	3
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	1
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	1

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeito que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.	1
(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.	4
(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	4
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	7
(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.	1, 7
(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, *remix*, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	1, 3
(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	1, 4
(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.	3, 7
(EM13LP18) Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	7

CAMPO DA VIDA PESSOAL

PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, *gifs* biográficos, *biodata*, currículo *web*, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de *gif*, *wiki*, *site* etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3
(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	2, 3
(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar *playlists* comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, *e-zines* ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, *games*, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	1, 6
(EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, *wiki* etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.	3

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.	1, 7
(EM13LP24) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.	1
(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmio livre etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for o caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.	1, 2, 3
(EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.	1
(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.	3

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	3, 7
(EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.	2, 3
(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.	7
(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	1
(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.	7
(EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.	3
(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, *podcast* ou *vlog* científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.	3
(EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por *slide* e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados, gravação de áudios em *slides* etc.).	7

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da *Web* 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	2
(EM13LP37) Conhecer e analisar diferentes projetos editorias – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.	2

(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.	1, 2
(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e *sites* checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*).	7
(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.	2, 7
(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os *feeds* de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.	7
(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.	2
(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, *gifs*, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	7
(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (*advergame*, anúncios em vídeos, *social advertising*, *unboxing*, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingles* etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.	1, 7
(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, *podcasts* noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, *vlogs* de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (*vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay* etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e *booktuber*, entre outros.	1, 3

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

PRÁTICAS **Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica**	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6

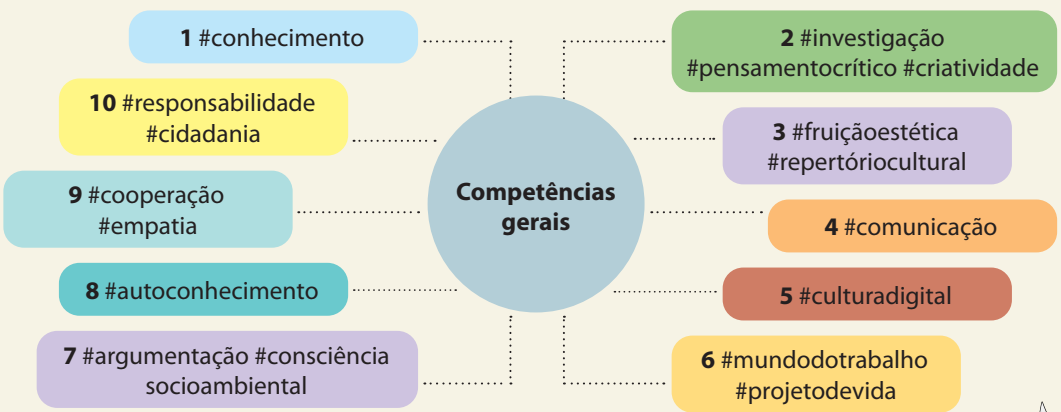
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1, 2
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, *e-zines* etc.).	1, 3
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Como as habilidades de Língua Portuguesa se articulam, nesta obra, às competências gerais e às competências específicas de Linguagens e suas habilidades

Neste Suplemento, no início de cada unidade, você encontra uma lista dos objetivos de aprendizagem da unidade e uma indicação clara de como cada um deles favorece as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas de Linguagens, bem como suas habilidades. Outro ponto em que essa articulação é indicada são as sugestões de trabalho interdisciplinar com outros componentes da área de Linguagens; nelas, sempre se apontam quais competências específicas e habilidades de Linguagens podem ser desenvolvidas.

Além disso, nas sugestões de trabalho interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, são listadas as competências específicas (e, se for o caso, habilidades) daquela área que a proposta permite promover.

Por fim, com o objetivo de sensibilizar os jovens para a importância de desenvolver as competências gerais da Educação Básica e instigá-los a assumir o protagonismo nesse processo, inserimos, ao longo das seções e dos capítulos no Livro do Estudante, *hashtags* que funcionam como lembretes das competências que estão sendo desenvolvidas:



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

O trabalho com a Língua Portuguesa nesta obra: princípios teórico-metodológicos

- O que se entende por linguagem, nesta obra?
- Como e por que abordar os gêneros discursivos de forma integrada?
- Como as práticas propostas nesta obra são contextualizadas em campos de atuação social e como incorporam os TCTs?
- O que são multiletramentos e novos letramentos e como esta obra os contempla?
- Como esta obra propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais nas aulas de Língua Portuguesa?

Abordagem da linguagem e dos gêneros discursivos

Quando observamos as diferentes linguagens em funcionamento, podemos reconhecê-las como sistemas de signos que produzem sentidos. Como ser social, o ser humano utiliza essas semioses não apenas para comunicar-se com seus semelhantes, mas para estabelecer com eles relações de diferentes tipos e deles obter reações e comportamentos.

Desse modo, a linguagem é entendida não só como meio de comunicação, mas como **uma forma de interação e de ação social**. Tal é a concepção de linguagem nesta obra, que assume a **perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem**, reiterada pela BNCC, em consonância com documentos anteriores orientadores do currículo:

> Essa abordagem assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

As práticas oferecidas nesta obra tomam, assim, os textos como materializações de discursos, que se organizam em gêneros discursivos, ou seja, "formas textuais escritas e orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas" (MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 155). Não se trata, porém, de uma obra organizada em torno de **gêneros discursivos**, mas, sim, de práticas sociais de linguagem. Para tanto, assumimos que os gêneros "não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social" (BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 23).

Consequentemente, propõe-se uma **abordagem integrada dos discursos e gêneros** em torno de **práticas de linguagem situadas e socialmente significativas**. Vejamos um exemplo concreto dessa abordagem teórico-metodológica. Na unidade 4 do volume 1, em que o projeto final é uma campanha de mobilização *on-line*, partimos do pressuposto de que, para participar com qualidade dessa ação social, o estudante precisa mobilizar uma série de gêneros discursivos, que incluem não só o abaixo-assinado *on-line*, mas também *banners* e outras peças publicitárias a serem empregadas na divulgação da campanha, além de normas jurídicas (leis, resoluções) que embasarão o pedido. Desse modo, esses gêneros são trazidos ao longo do capítulo em práticas ora de leitura e análise, ora de produção, sempre vinculadas de forma significativa à construção de conhecimentos proposta.

Contextualização das práticas: campos de atuação social e Temas Contemporâneos Transversais

A obra está organizada em 12 unidades, cada qual com predomínio de práticas em um campo de atuação. Cada volume compõe-se de quatro unidades, de modo que se alcança, assim, um equilíbrio na priorização das práticas entre os volumes, com a presença de duas unidades concentradas no campo artístico-literário em cada volume. Observe:

Distribuição dos campos de atuação social pelas unidades e volumes

Volume	Unidade	Campo de atuação social predominante
VOLUME 1	**Unidade 1** Leitores em (inter)ação!	artístico-literário
	Unidade 2 Por dentro das mídias	jornalístico-midiático
	Unidade 3 Formação de um povo: olhares da literatura	artístico-literário
	Unidade 4 Nossos direitos são para valer!	atuação na vida pública
VOLUME 2	**Unidade 1** (Des)colonização: experiências leitoras	artístico-literário
	Unidade 2 Entre *feeds* e *fakes*	jornalístico-midiático
	Unidade 3 (Di)versos: percursos pela poesia	artístico-literário
	Unidade 4 A ciência é para todos	práticas de estudo e pesquisa
VOLUME 3	**Unidade 1** Nas tramas do narrar	artístico-literário
	Unidade 2 Eu e minha grana	jornalístico-midiático
	Unidade 3 O riso e o pensamento crítico	artístico-literário
	Unidade 4 Mundo do trabalho em transformação	vida pessoal

Como se vê, há seis unidades com predomínio do campo artístico-literário e três com predomínio do campo jornalístico-midiático, ao passo que as três restantes se distribuem entre os campos de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e da vida pessoal. Não perdemos de vista, porém, a necessária **articulação entre os campos**, de modo que, no início de cada unidade, o professor encontra indicações de como as práticas daquela unidade, ainda que privilegiem determinado campo de atuação, articulam-se com as de outro(s).

Além disso, ao longo das unidades, explicitamos de que modo um ou mais dos **Temas Contemporâneos Transversais** (**TCTs**) são incorporados, perpassando as leituras e práticas desenvolvidas. Como exemplos de TCTs propostos para a reflexão e posicionamento crítico dos estudantes ao longo dos volumes, destacamos:

- Diversidade cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras (unidade 3 do volume 1 e unidade 1 do volume 2);
- Educação ambiental (unidade 4 do volume 1);
- Ciência e tecnologia (unidade 4 do volume 2);
- Educação financeira e Educação para o consumo (unidade 2 do volume 3); e
- Trabalho (unidade 4 do volume 3).

Multiletramentos e novos letramentos

Uma das preocupações da BNCC foi definir competências e habilidades, em diferentes áreas, que permitissem aos estudantes de Ensino Médio "apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho" (Brasil, 2018, p. 475).

Tanto a ideia de multiletramentos como a de novos letramentos têm sua origem no conceito de **letramento**, incorporado algumas décadas atrás na metodologia de ensino-aprendizagem de língua materna. Podemos definir *letramento* como o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever com adequação e eficiência, conforme as exigências de diferentes situações pessoais, sociais e escolares (Soares, [20--]). De acordo com essa definição, o indivíduo letrado é aquele capaz de compreender textos de diferentes gêneros, que circulam em variadas esferas da atividade humana, e, ainda, de utilizar a escrita para atingir seus objetivos comunicativos, compondo textos coerentes, bem articulados e adequados ao contexto, que produzem os efeitos de sentido desejados.

O letramento para as práticas sociais de leitura e escrita continua sendo, é claro, relevante nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Todavia, como dito anteriormente, uma das grandes inovações trazidas pela BNCC para essa etapa foi a contemplação das práticas contemporâneas de linguagem, e isso implica um destaque maior para os multiletramentos e os novos letramentos. Acompanhe, a seguir, mais informações sobre esses conceitos.

Multiletramentos: o que são e como a obra os contempla

Os **multiletramentos** podem ser definidos como um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes para participar, de forma crítica e propositiva, da leitura e produção dos textos multissemióticos contemporâneos (majoritariamente digitais, mas também impressos), que vão muito além do texto escrito, "pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc." (Rojo, 2017, p. 4).

Nesta obra, busca-se favorecer os multiletramentos em praticamente todos os capítulos e seções. Parte-se do pressuposto de que o livro didático impresso é a ferramenta para guiar o professor e, principalmente, os estudantes na construção dos aprendizados, orientando-os com roteiros de análise e propostas de práticas. O livro didático não pode ser entendido, porém, como o único suporte a portar os textos a serem tratados, analisados e compreendidos pelos estudantes – abordagem que, caso adotada, seria reducionista e não contemplaria as práticas contemporâneas de linguagem.

Desse modo, há inúmeras atividades em que os estudantes são orientados a acessar vídeos, exposições virtuais, *podcasts*, *games* educativos e outros conteúdos disponíveis na *web*, seja em sala de aula, se houver disponibilidade, seja em casa ou outros espaços, em momentos extraclasse. Há situações em que esses conteúdos são oferecidos como uma sugestão para ampliação e aprofundamento. Nesses casos pode haver, inclusive neste Suplemento, orientações ao professor para que conduza uma atividade complementar envolvendo o conteúdo externo.

Em outras situações, o conteúdo será parte integrante das atividades propostas, como é o caso da análise de um *podcast* no capítulo 6 do volume 1 ou de um *political remix* no capítulo 8 do mesmo volume. Nesses casos, para garantir que os estudantes consigam realizar a atividade mesmo se não for possível acessar o conteúdo, a obra apresenta transcrições (com descrição das músicas, efeitos sonoros e outros recursos) e/ou a reprodução dos fotogramas pertinentes. Dessa forma, busca-se promover os multiletramentos ainda que no contexto do livro impresso – havendo, porém, é claro, a recomendação para que os estudantes acessem a produção original sempre que possível.

O favorecimento dos multiletramentos não ocorre apenas em atividades de análise como as citadas, mas também nas de produção. Como um dos exemplos mais marcantes, mencionamos a unidade 2 do volume 3 ("Eu e minha grana"), em que os estudantes vão produzir um documentário sobre a relação de jovens e adolescentes com o dinheiro (contemplando-se, dessa forma, os temas transversais da Educação financeira e da Educação para o consumo). Para a produção desse documentário, eles vão desenvolver, de forma contextualizada e significativa, competências e habilidades relacionadas ao uso da linguagem verbal (escrita do argumento e do roteiro), da linguagem visual (consideração dos planos e ângulos empregados na gravação, montagem das sequências a fim de produzir os efeitos de sentido desejados etc.) e da linguagem sonora (seleção de trilha musical e efeitos sonoros, uso de voz *over* etc.).

Novos letramentos: o que são e como a obra os contempla

O conceito de **novos letramentos**, por sua vez, diz respeito à capacidade de atuar, também de forma crítica e propositiva, no contexto digital, no qual todas as semioses e mídias convergem. Rojo (2017, p. 4) afirma que o que define os novos letramentos é um novo "*ethos*", isto é, "uma nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade, a colaboração e a (re) distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade".

Entre as dez competências gerais da Educação Básica, a mais estreitamente relacionada aos novos letramentos é a 5, que diz respeito à compreensão, ao uso e à criação de tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) em diversas práticas sociais. Ao comentar essa competência em um caderno de práticas dirigido aos professores, a equipe do MEC salienta que não se trata de utilizar essas tecnologias "somente como **meio** ou **suporte** para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos **com** e **sobre** o uso dessas TDICs" (Brasil, [20--a]).

Nessa obra, a construção de conhecimentos *com* e *sobre* o uso das tecnologias ocorre, por exemplo, na unidade 2 do volume 2, intitulada "Entre *feeds* e *fakes*". Nela, são discutidos fenômenos contemporâneos relacionados ao trato da informação e da opinião no contexto digital, com destaque para o efeito bolha e a checagem de fatos. Na seção **Aprendendo com autonomia** do capítulo 3, que compõe essa unidade, os estudantes aprendem e aplicam procedimentos de checagem de fatos. Além disso, examinam seus próprios *feeds*, ao buscar por determinadas palavras-chave, a fim de investigar se há diferenças decorrentes do histórico de busca e navegação de cada um deles (se costumam curtir ou compartilhar certo tipo de conteúdo, por exemplo). Esse tipo de prática propicia que os estudantes desenvolvam os novos letramentos e participem da cultura digital com uma atitude mais crítica, reflexiva e propositiva.

Sugestões

Para mais informações sobre **multiletramentos** e **novos letramentos**, confira este artigo acadêmico:

ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web2. **The ESPecialist**: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, n. 1, jan.-jul. 2017.

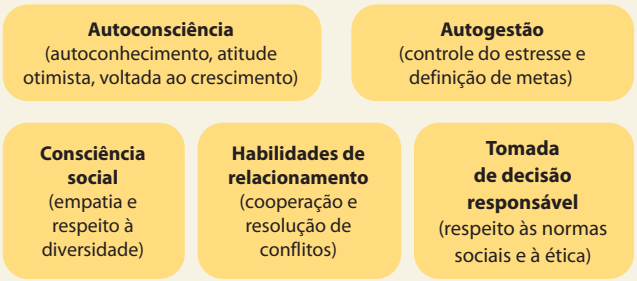
Já para os conceitos de **mídia**, **multimídia**, **hipermídia** e **transmídia**, o livro a seguir é uma fonte atualizada e segura:

MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

Competências socioemocionais

Competências socioemocionais ou *soft skills* são capacidades que se manifestam na forma de agir e reagir diante de estímulos pessoais e sociais. Referem-se à forma como a pessoa se relaciona consigo mesma e com os outros. Elas foram propostas no documento internacional **Educação para a cidadania global – Preparando alunos para os desafios do século XXI** (Unesco, 2015) e incorporadas pela BNCC.

O Ministério da Educação (Brasil, [20--b]) destaca cinco competências socioemocionais a serem desenvolvidas nos diversos níveis de ensino:



Nesta obra, o desenvolvimento das competências socioemocionais é favorecido em diversos pontos, com destaque para a seção **Aprendendo com autonomia**, que busca estimular a autoconsciência e a autogestão, e a seção **Práticas em ação**, na qual são desenvolvidos projetos colaborativos que visam encorajar a consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisão responsável.

Detalhamento da metodologia

- O que são metodologias ativas e de que modo estão previstas nesta obra?
- O que é pensamento computacional e de que modo esta obra o contempla?
- O que é leitura inferencial e como é possível ajudar os estudantes a desenvolvê-la?
- De que modo a análise linguística é desenvolvida nesta obra?

As metodologias ativas

Podemos definir **metodologias ativas** como aquelas que buscam desenvolver de forma interligada componentes conceituais, procedimentais e atitudinais e nas quais o estudante assume uma postura ativa, crítica, capaz de transformar-se e transformar o seu contexto (Almeida Neto; Petrillo, 2022). Entre as principais metodologias ativas, podemos mencionar:

- **a aprendizagem baseada em projetos –** nesse modelo, os estudantes são estimulados a construir o conhecimento de maneira colaborativa pelo desenvolvimento de um projeto. O professor propõe uma problematização e dá orientações, mas os estudantes têm liberdade para escolher os caminhos que lhes despertam mais curiosidade ou interesse. Em geral, o projeto envolve cenários complexos e requer uma gama diversificada de habilidades e conhecimentos.
- **a sala de aula invertida**[1] – modelo que busca otimizar o tempo em sala de aula. O professor (apoiado ou não no livro didático) orienta os estudantes a realizar antes da aula, em momentos extraclasse, leituras e análises (inclusive de vídeos ou *podcasts*) para as quais estabelece objetivos específicos. Eles chegam à sala de aula com parte do estudo já realizado; dessa forma, o tempo em sala pode ser utilizado para debates, práticas e outras atividades mais críticas e colaborativas.
- **o rodízio por estações de aprendizagem** – nesse modelo, o ambiente da sala de aula é organizado em estações, cada uma dedicada a uma prática diferente, e, em pelo menos uma, deve haver uso da tecnologia (computador ou dispositivo móvel com acesso à internet). No início da aula, os estudantes são divididos em grupos e cada grupo é alocado em uma das estações. Em um período predeterminado, o grupo deve realizar a prática proposta nessa estação; ao terminar, passa para a seguinte e assim por diante, até que todos os grupos tenham passado por todas as estações e realizado todas as práticas.

A **aprendizagem baseada em projetos** está presente principalmente na seção **Práticas em ação**, que finaliza cada unidade com uma prática de linguagem contextualizada e significativa, buscando agregar os conhecimentos construídos ao longo da sequência didática. Pode-se citar como exemplo a seção **Práticas em ação** da unidade 1 do volume 1, em que os estudantes, reunidos em equipes, planejam e executam uma ação para fomentar a leitura literária na comunidade escolar.

Primeiro, há uma etapa de investigação: os jovens identificam se há biblioteca na escola, se seu acervo é interessante e atualizado e se ela (ou outro espaço dentro ou fora da escola) conta com um programa de incentivo à leitura; nessa etapa, também entrevistam representantes de diferentes públicos na comunidade escolar para conhecer suas perspectivas sobre a leitura literária. Uma terceira equipe investiga ações de fomento à literatura que podem ser replicadas ou adaptadas à sua realidade, principalmente aquelas que utilizam as tecnologias digitais.

Por fim, uma quarta equipe reúne todas essas informações e conduz um debate deliberativo entre os colegas para resolver o seguinte **problema**: "levando em consideração a situação atual da biblioteca da escola e das ações de promoção à leitura existentes, bem como o perfil dos diferentes atores que compõem a comunidade escolar, **qual ação criativa nossa turma poderia executar para promover a leitura literária em nossa escola**?". A turma, então, planeja e executa essa ação, sob a coordenação do professor.

Como se percebe nesse exemplo, tal metodologia permite que os estudantes exerçam o **protagonismo** e articulem diferentes competências e habilidades (investigação, planejamento, debate, entrevista, entre outras) em prol de uma prática de linguagem situada, que, nesse caso, favorece o exercício da cidadania.

1 Tanto a sala de aula invertida quanto a rotação por estações de trabalho ou estações de aprendizagem são modelos previstos pelo ensino híbrido (*blended learning*), uma metodologia de ensino-aprendizagem que combina o ensino presencial (tradicional) com o ensino *on-line* (*e-learning*).

A **sala de aula invertida** também é frequentemente sugerida ao longo da obra, tanto no Livro do Estudante como neste Suplemento para o Professor. A título de exemplo, é possível mencionar uma atividade do capítulo 1 do volume 1: sendo a primeira atividade de leitura literária proposta na obra, os estudantes são orientados a lerem, em seus tempos livres, um poema e um fragmento do romance **Capitães da Areia**, de Jorge Amado, de modo que, depois, em sala de aula, possam aproveitar melhor o tempo participando de rodadas de discussão sobre cada um dos textos. Além disso, a metodologia ajuda os jovens a encontrarem tempo em seu cotidiano para a leitura literária.

Já no capítulo 7 do mesmo volume 1, propõe-se uma atividade baseada no **rodízio de estações de aprendizagem**: os estudantes dividem-se em grupos, e cada grupo vai para uma estação, na qual realiza determinada atividade de pesquisa sobre as leis do país. Os grupos passam de estação em estação e, assim, todos constroem os conhecimentos pretendidos, de forma ativa e situada.

Sempre que são propostas atividades baseadas nas metodologias ativas, o livro oferece orientações detalhadas para o estudante e, principalmente, para o professor, de modo que este possa mediá-las com eficiência e segurança.

O pensamento computacional

Na BNCC, o **pensamento computacional** representa um dos três eixos propostos para o desenvolvimento das competências de exploração e de uso das tecnologias nas escolas, ao lado da **cultura digital** e da **tecnologia digital**. O pensamento computacional pode ser definido como a habilidade de resolver problemas empregando princípios da ciência da computação (Wing, 2017). Em linhas básicas, os quatro pilares do pensamento computacional são:

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Decomposição
- Capacidade de decompor um problema em partes menores, a fim de solucioná-lo com mais facilidade.

Abstração
- Capacidade de abstrair informações essenciais para a compreensão e solução de um problema, deixando de lado particularidades sem relevância.

Reconhecimento de padrões
- Identificação de etapas que se repetem dentro de certo problema ou que já foram solucionadas em problemas similares.

Criação de algoritmo
- Desenvolvimento de uma sequência de passos que podem ser aplicados para solucionar toda uma classe de problemas.

Nesta obra, o pensamento computacional é apresentado de forma explícita aos estudantes no capítulo 3 do volume 1. Nesse capítulo, primeiro os estudantes leem uma reportagem que apresenta os resultados de um levantamento sobre os hábitos de consumo de conteúdos jornalísticos ao redor do mundo. Depois, na seção **Aprendendo com autonomia**, eles são apresentados ao conceito de pensamento computacional e, em seguida, instigados a criar estratégias para resolver o seguinte problema: *o que é preciso fazer para conduzir um levantamento semelhante entre determinado público dentro da escola?*. Cada grupo apresenta sua estratégia e a turma toda elege a mais eficiente; portanto, colaborativamente, eles desenvolvem um algoritmo – uma sequência de passos – que pode ser utilizado sempre que for necessário conduzir uma pesquisa de levantamento.

O pensamento computacional é retomado em vários outros momentos do livro, como no capítulo 6 do mesmo volume 1, cuja proposta de projeto final é um *podcast* literário sobre a obra **Macunaíma**, de Mário de Andrade. A fim de resolver esse problema – como criar um *podcast* literário? –, eles analisam um episódio de *podcast* indicado no livro didático e decompõem as etapas de sua produção, ou seja, imaginam quais passos os criadores percorreram para construir o episódio. Dessa forma, abstraindo as especificidades irrelevantes, eles chegam a um modelo do que devem fazer sempre que quiserem resolver um problema semelhante.

A leitura inferencial

Podemos definir a **leitura** como uma atividade interativa de produção de sentidos que se realiza com base, de um lado, nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização e, de outro lado, pela mobilização de conhecimentos prévios e estratégias por parte do leitor, em seu papel de (re)construtor do sentido (Koch; Elias, 2009). Entre as estratégias de que o leitor se utiliza nesse trabalho ativo de compreensão e interpretação, destaca-se a **inferência**, que consiste na atividade de recuperar informações implícitas do texto.

Em um texto, nem todas as informações necessárias à compreensão estão explícitas. De acordo com o que o autor sabe sobre seus prováveis leitores e o nível de conhecimento deles, e também de acordo com os efeitos de sentido que pretende obter, ele faz um **balanceamento** entre as informações que é preciso explicitar e as que pode deixar subentendidas, pois serão inferidas pelo leitor.

Nesta obra didática, a leitura inferencial é um dos principais norteadores na proposta de atividades de análise. Em linhas gerais, as questões que favorecem a leitura inferencial buscam estabelecer relações entre o uso linguístico feito pelo enunciador – ou seja, aquilo que está na superfície textual (inclusive do texto oral) – e sua intenção comunicativa. Vamos acompanhar um exemplo desse tipo de questão no capítulo 4 do volume 2, em que, após ler uma notícia sobre uma ação de prevenção e combate ao *bullying*, o estudante encontra, entre as atividades de leitura, a seguinte:

2. De acordo com a notícia (texto 3), o objetivo do projeto dos estudantes catarinenses "é compreender o *bullying* e a violência escolar como fenômenos sociais".
   a. O que significa compreender tais atos como "fenômenos sociais"?
   b. Essa maneira de conceber o *bullying* e a violência escolar é confirmada ou refutada pelo relatório do grupo de trabalho? Explique.

Observe que, para responder ao item **a**, o estudante precisa acionar informações e conhecimentos que *não estão* no texto. Se um enunciador afirma que o *bullying* e a violência escolar devem ser compreendidos como fenômenos sociais, fica subentendido que eles podem ser compreendidos de outra maneira, a qual não seria a mais adequada. Com base no contexto e em seus conhecimentos de mundo, os estudantes devem *inferir* que outra forma possível de compreender tais ações seria como fatos individuais, isolados – o que, segundo o enunciador, não é a melhor opção.

Recomendamos que os procedimentos de leitura inferencial tenham lugar central na condução das atividades de análise propostas neste livro (ao lado, é claro, das atividades em que os estudantes são convidados a se posicionar criticamente diante dos temas, discursos e textos tratados). É importante que o professor auxilie-os a desenvolver essa capacidade, especialmente quando a turma tem perfil heterogêneo, chamando a atenção deles para a necessidade de reconstruir o contexto de produção do texto e, com base nisso, identificar a intenção comunicativa do enunciador, a qual se expressa, apenas em parte, na superfície do texto.

A análise linguística

Entende-se por **análise linguística** um conjunto de atividades reflexivas que se faz sobre a linguagem verbal, as quais se dividem entre *epilinguísticas* e *metalinguísticas* (Geraldi, 2002). **Atividades epilinguísticas** são aquelas que discutem os procedimentos de construção de um texto sem recorrer a uma nomenclatura específica. Promovemos uma atividade desse tipo quando, por exemplo, após a leitura de uma narrativa, perguntamos aos estudantes quais palavras foram empregadas para caracterizar os personagens.

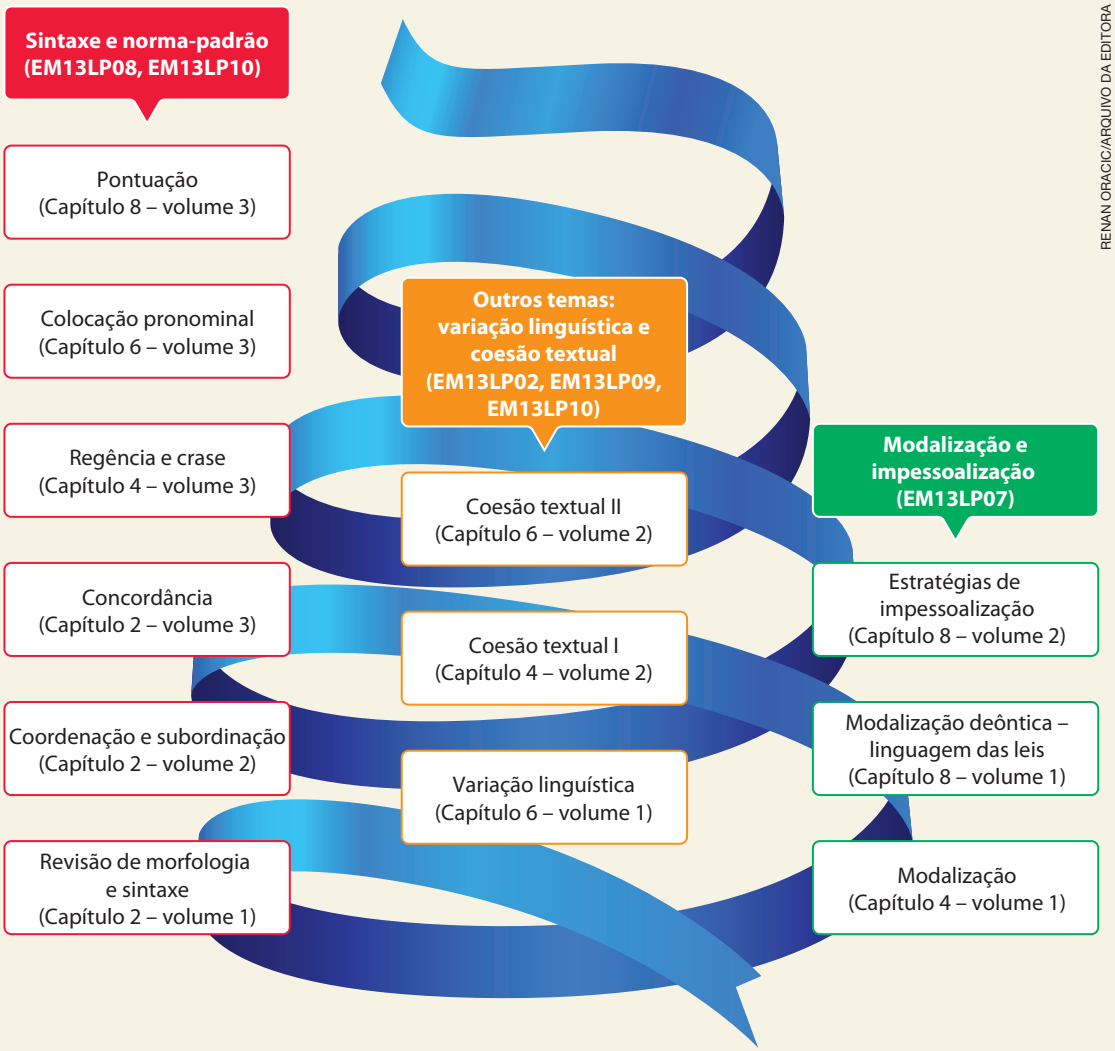
As **atividades metalinguísticas**, por sua vez, caracterizam-se pelo estabelecimento de noções que permitem categorizar os recursos linguísticos empregados nos textos. O objetivo, nesse caso, é apresentar ao estudante uma metalinguagem que possibilitará análises mais sofisticadas. Assim, por exemplo, após observar que determinadas palavras eram responsáveis pela caracterização dos personagens na narrativa, o estudante identificará que aquelas palavras, na metalinguagem gramatical, denominam-se *adjetivos* e *locuções adjetivas*.

De acordo com a progressão curricular proposta na BNCC, espera-se que o estudante chegue ao Ensino Médio tendo desenvolvido habilidades de análise epilinguística e, principalmente, metalinguística que lhe permitam avançar para um nível de análise mais crítico e complexo. Segundo o texto da Base, no Ensino Médio, aprofunda-se "a análise e reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática e a perspectiva de descrição de vários usos da língua" (Brasil, 2018, p. 504).

Além disso, para o componente Língua Portuguesa, a Base estabelece habilidades de análise linguística mais complexas que as do Ensino Fundamental e que envolvem, por exemplo:

- a análise de "marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores [...], uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção" (EM13LP07);
- a análise de "elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa" (EM13LP08);
- a comparação do "tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola" (EM13LP09).

Nesta obra, o trabalho com a análise linguística é desenvolvido de modo sistemático na seção **Gramática e expressividade**, sem prejuízo, é claro, das inúmeras atividades pontuais envolvendo a análise linguística/semiótica presentes nas outras seções. Nessa seção **Gramática e expressividade**, procuramos propor um itinerário que promove uma **progressão em espiral**, de modo que os objetos de conhecimento são retomados ao longo dos três volumes da obra, com nível crescente de aprofundamento e complexidade. Observe, a seguir, uma representação visual dessa progressão.



RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

Em cada seção **Gramática e expressividade**, seguindo os princípios contemporâneos do processo de ensino-aprendizagem de gramática, propõe-se um itinerário que articula **análise**, **reflexão** e **uso** da língua. A seção inicia-se com um texto (muitas vezes multissemiótico) que evidencia o tópico linguístico em foco ou com a retomada de um texto da seção de leitura anterior. São propostas, então, questões de **análise** que direcionam o estudante no sentido de relembrar ou construir conhecimentos sobre aquele tópico linguístico.

Em seguida, a **reflexão** do estudante é confirmada em um texto didático que sistematiza os conceitos, facilitando consultas futuras. Finalmente, propõe-se o **uso** daquele conhecimento, seja por meio de atividades de análise, seja pela produção de um gênero textual em que o recurso linguístico em análise seja relevante. No capítulo 4 do volume 1, por exemplo, para finalizar a seção **Gramática e expressividade** sobre modalizadores, propõe-se a produção de uma carta aberta – um gênero reivindicatório e propositivo em que esses recursos linguísticos são frequentemente utilizados para fortalecer a argumentação e aumentar o poder persuasivo.

Como trabalhar com a seção *Gramática e expressividade*

Com esse percurso que combina análise, reflexão e uso, ou seja, que prevê uma sequência didática completa para cada tópico linguístico focalizado, a seção **Gramática e expressividade** oferece ao professor flexibilidade em sua abordagem. A seção está presente nos capítulos pares de cada unidade e pode ser trabalhada de, basicamente, duas maneiras, que passamos a descrever a seguir.

- **É possível abordá-la em uma sequência à parte, não necessariamente atrelada à ordem dos conteúdos da unidade** – essa é a opção ideal para educadores que, por opção própria ou para cumprir o estabelecido em seu sistema de ensino, distribuem seu cronograma de aulas entre ensino de literatura, produção textual e análise linguística. Nesse arranjo, embora deva haver, é claro, certa coerência entre os conteúdos abordados em um mesmo semestre (ou outro período), o educador pode trabalhar a seção **Gramática e expressividade** em uma ordem diferente da proposta no livro didático, conduzindo paralelamente a sequência didática de análise linguística e a sequência de leitura e produção textual proposta nas demais seções.
- **A seção pode ser abordada na sequência normal dos conteúdos da unidade** – essa seria a opção mais tradicional, em que o professor segue a ordem do livro didático. Nesse caso, recomendamos reservar um número maior de aulas para o segundo capítulo de cada unidade, já que, neles, além das atividades de leitura e produção textual, haverá as de análise linguística.

Referências para norma-padrão e variação linguística

A partir dos anos 1980, a democratização do acesso à escola no Brasil aumentou a diversidade linguística em sala de aula, com a chegada de contingentes de estudantes falantes de variedades populares. Os educadores da época, que, em sua formação, haviam conhecido somente uma metodologia tradicional e **prescritiva** de ensino da língua, careciam de informações e diretrizes para lidar com esse novo alunado. Em razão desse despreparo, a variedade praticada pelo estudante às vezes era alvo de discriminação na própria escola, recebendo rótulos como "errada" ou "feia" – o que, evidentemente, em nada contribuía para o alcance dos objetivos didáticos. Pelo contrário, levava ao desinteresse e mesmo à evasão.

prescritiva: que recomenda determinada prática.

Entre os anos 1990 e 2000, começaram a surgir publicações que buscavam aproximar das salas de aula os conhecimentos que vinham sendo construídos por pesquisadores brasileiros da Linguística, principalmente da Sociolinguística. São desse período, por exemplo, o livro **Preconceito linguístico: o que é, como se faz** (1999), de Marcos Bagno, e **Nós cheguemu na escola, e agora?** (2005), de Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Na mesma época, incorporava-se também aos documentos oficiais do Ministério da Educação a concepção da variedade linguística como um fenômeno inerente às línguas, sem perder de vista o compromisso da escola com o ensino da norma-padrão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecidos no final dos anos 1990, já seguem esses princípios, que foram igualmente acolhidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e, finalmente, na BNCC. Ao dispor, por exemplo, sobre a competência específica 4 da área de Linguagens para o Ensino Médio, a Base afirma:

> Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos.
>
> Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos (Brasil, 2018, p. 494).

Que gramáticas consultar?

Em anos recentes vem surgindo, ainda, um novo conjunto de **gramáticas** que podem servir como fonte de consulta atualizada aos professores da Educação Básica. Para que o educador faça uma escolha assertiva de suas referências, é importante compreender como os gramáticos preparam suas obras, seja com propósito **descritivo** (de descrever os usos da língua), seja com propósito **prescritivo** ou **normativo** (de expor as normas ou regras para esse uso).

Em ambos os casos, os gramáticos partem de um ***corpus***, isto é, de um conjunto de registros de usos autênticos da língua, além de, evidentemente, empregarem uma base teórica que orienta a análise de tais registros. O *corpus* considerado pelos gramáticos pode ser basicamente de três categorias, que passamos a expor a seguir.

***Corpus* formado pela literatura canônica portuguesa e brasileira** – esse é o *corpus* normalmente utilizado em gramáticas normativas mais tradicionais, como a **Moderna gramática portuguesa** (1961), de Evanildo Bechara, e a **Gramática do português contemporâneo** (1970), de Celso Cunha (mais tarde revista e relançada como a **Nova gramática do português contemporâneo**, em parceria com Lindley Cintra). Ao folhear essas obras, percebemos que são citados como abonações, ou seja, como registros dos usos linguísticos considerados um padrão ou modelo a ser seguido, obras de autores do cânone literário português e brasileiro, como Eça de Queiroz, Graciliano Ramos, Machado de Assis e Castro Alves.

***Corpus* formado por textos escritos dos campos jornalístico e acadêmico, considerando exclusivamente o português brasileiro** – por ser a literatura um campo afeito à experimentação linguística e por poder haver, nas obras literárias (principalmente nas contemporâneas), a representação de diversas variedades linguísticas, na atualidade não se considera que um *corpus* formado por textos literários seja a referência mais adequada da norma-padrão. Em consequência, algumas gramáticas mais recentes vêm utilizando um *corpus* formado por textos escritos dos campos jornalístico e acadêmico. Na citação a seguir, acompanhe como Vieira e Faraco (2023, p. 20-21) justificam essa escolha no capítulo introdutório de sua gramática. Os autores afirmam que, diferentemente da literatura, que não necessariamente segue a norma-padrão,

> as produções do campo acadêmico (ensaios, teses, artigos científicos etc.) e do campo jornalístico (editoriais, reportagens, artigos de opinião etc.) continuam a seguir, deliberadamente, a tradição discursiva que se pauta pela norma-padrão. Assim, essas produções passaram a ser mais representativas das convenções padronizadoras da modalidade escrita formal do que a literatura.

A gramática de Vieira e Faraco, intitulada **Gramática do português brasileiro escrito** (2023), é, portanto, um bom exemplo de obra de referência que utiliza esse tipo de *corpus* formado por textos escritos dos campos jornalístico e acadêmico. Esse livro é especialmente interessante ao professor da Educação Básica por proporcionar uma consulta direta e objetiva aos principais tópicos da **norma-padrão brasileira**. Há capítulos dedicados, por exemplo, à organização dos períodos, à colocação pronominal, à concordância verbal, à regência e à crase.

Outro exemplo de gramática que usa esse tipo de *corpus* é a **Gramática Houaiss da língua portuguesa**, de José Carlos de Azeredo. Embora não tão propícia à consulta de questões pontuais, é uma obra também recomendada por oferecer um amplo arcabouço conceitual, fornecendo definições sobre, por exemplo, mudança linguística e variação linguística, linguagem, discurso e texto, entre outros.

Por fim, dentro da categoria de gramáticas que se baseiam em um *corpus* formado por textos escritos não literários, sugerimos ao professor da Educação Básica a **Gramática de bolso do português brasileiro** (2020), de Marcos Bagno. Versão resumida da **Gramática pedagógica do português brasileiro** (2012), o livro distingue-se por se dirigir diretamente aos educadores, indicando com clareza o que deve ser ensinado em sala de aula e por quê. Além disso, a obra analisa o fenômeno da hipercorreção, que ocorre quando o falante, na tentativa de seguir uma norma culta idealizada, acaba desviando-se dos padrões esperados.

***Corpus* formado por textos escritos, orais e escritos para serem oralizados** – há, por fim, uma terceira categoria de gramáticas que consideram tanto textos escritos quanto orais (gravações de entrevistas) e aqueles concebidos para serem oralizados, como textos teatrais. Essas gramáticas, de cunho eminentemente descritivo e sólida fundamentação científica, são excelentes para a formação linguística do professor, especialmente para a reflexão sobre usos da língua oral que se refletem na produção escrita dos estudantes. Não são, porém, as mais adequadas para uma referência da norma-padrão brasileira ou da escrita formal, já que consideram um *corpus* bastante diverso e, em última instância, não têm tal propósito.

Nessa categoria de gramáticas, podem ser mencionadas a **Nova gramática do português brasileiro**, de Ataliba T. de Castilho (2014), a **Gramática do português brasileiro**, de Mário A. Perini (2010), e a **Gramática de usos do português brasileiro**, de Maria Helena Moura Neves (2000).

Os conhecimentos literários como objetos de ensino e aprendizagem próprios

Sabe-se que, na tradição escolar brasileira, as aulas de literatura no Ensino Médio têm se preocupado mais em ensinar o que está "fora" da obra literária, como o contexto histórico e as escolas literárias, do que a obra em si. Essa abordagem tem levado os jovens, muitas vezes, a compreender a aprendizagem de literatura na escola como um mero exercício de decorar listas das características de diferentes estilos literários ou dos autores mais importantes em cada período.

Sabe-se, da mesma forma, que tal tradição não tem contribuído para transformar os jovens em leitores literários, já que não os municia com os conhecimentos necessários para, efetivamente, *ler, significar, fruir o texto literário*. Afinal, como afirma Cosson (COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 29), "ninguém nasce sabendo ler literatura".

Conclui-se, assim, que, se por um lado a escolarização da literatura baseada em panoramas históricos não contribui para a formação do leitor literário, tampouco seria proveitoso incentivar os estudantes a somente "ler por prazer", oferecendo atividades de leitura sem intencionalidade pedagógica. Na atualidade, o que os especialistas recomendam – e os documentos oficiais preconizam – é fazer dos conhecimentos literários **objetos de ensino-aprendizagem próprios**.

Isso significa, antes de mais nada, proporcionar experiências de leitura significativas aos estudantes, trazendo textos literários variados para o centro das atividades pedagógicas. Em segundo lugar, essa abordagem implica evidenciar a condição estética do texto literário, ajudando o estudante a reconhecer as escolhas linguísticas, feitas intencionalmente pelos autores, para representar objetos, conceitos e pessoas, para conduzir o enredo em determinada direção, para provocar efeitos de sentido específicos, entre outras possibilidades.

Trata-se, ainda, de buscar aproximar o máximo possível as práticas escolares de leitura literária das existentes na sociedade. No "mundo real", os leitores literários leem, não apenas na solidão de seus quartos, mas também em saraus, rodas de leitura, festivais culturais. Além disso, gostam de compartilhar suas leituras – recomendam livros, fazem críticas ou simplesmente trocam impressões com outros leitores. E, para tanto, usam cada vez mais múltiplas mídias e semioses, gravando vídeos e *podcasts*, organizando *playlists*, apropriando-se criativamente do repertório literário por meio de paródias e *fanfics*. Todas essas práticas devem ser consideradas quando se pretende inserir a leitura literária como atividade pedagógica na escola do século XXI.

Nesta coleção, buscamos ajudar o educador a alcançar esses objetivos por meio de uma seleção de textos literários de diferentes gêneros, estilos, temporalidades e perspectivas culturais, com rigorosa atenção quanto à sua qualidade estética e temática. A maioria desses textos é apresentada nas seções **Leitura e reflexão** das unidades que priorizam o campo artístico-literário, conforme explicado no tópico **Contextualização das práticas: campos de atuação social e Temas Contemporâneos Transversais** deste Suplemento.

Contudo, em uma perspectiva intertextual e interdiscursiva, também são inseridos textos literários pontualmente em outras seções e unidades. É o caso, por exemplo, do poema "Estatutos do homem (Ato Institucional Permanente)", do poeta amazonense Thiago de Mello, trazido para a apreciação do estudante em meio a uma seção que estuda a linguagem dos textos normativos, no capítulo 8 do volume 1. Também é o caso de trechos de **O cortiço**, de Aluísio Azevedo, analisados em uma unidade dedicada à discussão de textos e ideias científicas, a unidade 4 do volume 2.

Nas unidades que privilegiam o campo artístico-literário – 1 e 3 do volume 1; 1 e 3 do volume 2; e 1 e 3 do volume 3 –, embora tenha havido alguma preocupação com a ordenação cronológica dos textos, a organização foi pensada essencialmente de acordo com a temática, sobretudo com a maneira como contribuem para as reflexões da unidade. Assim, por exemplo, na unidade 1 do volume 2, que se intitula **(Des)colonização: experiências leitoras**, busca-se ampliar a compreensão dos estudantes sobre como a literatura representa processos de colonização e descolonização. Com esse propósito, são apresentados na unidade fragmentos de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis, do conto **O mandarim**, de Eça de Queiroz, e do romance **Ponciá Vicêncio**, de Conceição Evaristo, além de textos das literaturas latino-americanas (do cubano Alejo Carpentier) e das literaturas africanas de língua portuguesa (do moçambicano Mia Couto e da são-tomense Conceição Lima).

Em uma perspectiva interdisciplinar, a análise dessas obras é complementada, na seção **Conexões**, pela discussão de um texto jornalístico que, entrevistando especialistas das Ciências Humanas e Sociais, evidencia semelhanças e diferenças entre a colonização ocorrida no Brasil e nos países africanos lusófonos. E, pensando em reproduzir práticas de linguagem contemporâneas autênticas, características das culturas juvenis, alguns desses textos literários são acompanhados por resenhas críticas feitas por *booktokers* e blogueiros, bem como *fanfics* preparadas por seus fãs – gêneros discursivos que os estudantes também têm a oportunidade de produzir na unidade, ampliando, dessa forma, suas possibilidades de participação e inserção crítica nos meios culturais.

A composição do acervo pessoal do estudante

Um último ponto a destacar no trabalho com a literatura nesta obra é a atenção especial que se buscou dar à habilidade **EM13LP51** da BNCC, segundo a qual o estudante deve tornar-se apto a "selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural".

Com o objetivo de favorecer essa habilidade, criamos a seção **Na estante**. Inserida no final de cada unidade, ela apresenta opções de leitura literária, contemplando, sempre que possível, textos na íntegra ou, no caso de romances e outros textos mais longos, fragmentos que permitam a compreensão do episódio focalizado. Esses textos não são acompanhados de perguntas de análise, mas, sim, de uma contextualização e de **chaves de leitura** – breves orientações que chamam a atenção do jovem para determinados aspectos do texto.

Com um amplo acervo, composto de textos de diferentes gêneros e temporalidades, esperamos proporcionar ao estudante a oportunidade de explorar a literatura em seu ritmo, de acordo com seus gostos e preferências. A você, educador, recomendamos que incentive sua turma a experimentar essa coletânea e, praticando a escuta ativa, procure descobrir as impressões e opiniões deles sobre os textos. Essa devolutiva pode, inclusive, ajudá-lo em seu planejamento, possibilitando que priorize ou amplie o acesso à produção de determinados autores ou, ainda, que faça adaptações no percurso sugerido nesta obra.

Sugestões

Para mais informações sobre uma abordagem contemporânea do **ensino de literatura no Ensino Médio**, sugerimos a leitura deste artigo acadêmico:

BEZERRA, Silvia de Paula. A leitura literária em sala de aula: teoria e prática no Ensino Médio. **Cadernos de**

Pós-Graduação em Letras (*on-line*), São Paulo, v. 19, n. 1, p. 32-47, jan./abr. 2019. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/download/11993/7592/50339. Acesso em: 9 out. 2024.

Outra boa fonte de informações e reflexões é esta entrevista concedida pela professora doutora Sheila Oliveira Lima:

LIMA, Sheila Oliveira. Entrevista: sobre o direito de formar-se um leitor. **Interritórios**, v. 3, n. 5, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359243997_Direito_a_Formacao_o_sujeito_leitor. Acesso em: 9 out. 2024.

As estratégias de ensino-aprendizagem e sua flexibilidade

- Como adaptar as estratégias de ensino-aprendizagem desta obra a turmas heterogêneas e diferentes culturas juvenis?
- O que são modalidades de leitura e como esta obra as contempla?
- Como a organização da sala de aula pode atender a diferentes objetivos pedagógicos?
- Como adaptar as estratégias para incluir estudantes com deficiência?

Turmas heterogêneas e diferentes culturas juvenis

Reis e Sales (2021, p. 17) definem **culturas juvenis** como:

> [...] práticas que possibilitam a demarcação de identidades entre as/os jovens, diferenciando-as/os das crianças e das/os adultas/os e, ainda, expressando adesão a um determinado estilo.

Entre essas práticas, as autoras destacam o uso de certos símbolos e marcas, além de *performances*, formas e atitudes de expressão – o vocabulário dos jovens, por exemplo, é uma característica distintiva, com um acervo bastante dinâmico de gírias. Citando outros exemplos, as autoras lembram que muitos corpos juvenis, como forma de expressão e construção identitária, "utilizam-se de brincos, *piercings*, pulseiras, bonés, colares, roupas estilizadas, calças largas ou justas, tatuagens, cabelos coloridos e cortes variados" (id., p. 16).

Em um país tão extenso e diverso como o Brasil, você, educador, certamente observará em suas turmas a presença de culturas juvenis que talvez não sejam frequentes em outras escolas, de outros bairros ou outras regiões. De modo análogo, mesmo dentro da mesma turma, às vezes é possível perceber expressões linguísticas ou manifestações simbólicas que refletem o alinhamento dos estudantes a diferentes culturas juvenis.

Neste Suplemento, você encontrará orientações pontuais de como explorar os conteúdos de acordo com as culturas juvenis presentes em sua realidade. O objetivo é fazer com que os estudantes, mesmo que não se vejam diretamente representados nas leituras e discussões propostas, possam abrir-se para conhecer e valorizar a experiência do outro – afinal, o reconhecimento da alteridade é essencial à construção da identidade. Assim, por exemplo, o jovem da zona rural pode ampliar suas perspectivas ao conhecer vivências de jovens das periferias urbanas, e vice-versa.

A diversidade de culturas juvenis eventualmente presente em sala de aula remete a outro fator com o qual o educador tem de lidar: a **heterogeneidade** das turmas. Segundo Leal, Sá e Silva (2018), a literatura sobre o tema distingue, pelo menos, três blocos de heterogeneidades a serem considerados no debate educacional:

a) um primeiro diz respeito às diferenças socioeconômicas, culturais, religiosas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e outras existentes entre os jovens (o que abrange as diversas culturas juvenis, mas, evidentemente, não se esgota nelas);
b) um segundo tipo de heterogeneidade remete às reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiências físicas e transtornos de aprendizagem – reflexões que retomaremos mais adiante, neste Suplemento;
c) o terceiro bloco diz respeito à heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento dos estudantes – que também é, em geral, marcada pelas demais categorias de heterogeneidades, demandando diferentes tipos de ações didáticas.

Uma das ações didáticas mais importantes que essas autoras sugerem são os **agrupamentos produtivos** em sala de aula: trata-se de arranjos que promovem a interação entre jovens que estejam em níveis de desenvolvimento potencial distintos, de modo que uns possam auxiliar os outros a desenvolverem suas aprendizagens (Leal; Sá; Silva; 2018). Ao longo deste Suplemento, você encontrará sugestões para organizar agrupamentos produtivos em sala de aula, especialmente quando as atividades exigem conhecimentos e habilidades específicos ou mais avançados.

Modalidades de leitura

Uma ação didática que permite adaptar as estratégias de ensino-aprendizagem, principalmente no caso de turmas heterogêneas, é recorrer a diferentes **modalidades de leitura**. Bräckling (2004), ao comentar as modalidades didáticas em que é possível organizar a leitura em sala de aula, destaca, entre outras, as seguintes:

a) Leitura colaborativa – é aquela realizada pelo professor e pelos estudantes, paulatinamente, com pausas para que sejam explicitadas estratégias e procedimentos de leitura e para que os estudantes compartilhem suas compreensões ou opiniões e esclareçam dúvidas. Nesta obra, ela é recomendada quando o texto pode oferecer dificuldade particular, como é o caso de **Os Lusíadas**, de Camões, no capítulo 5 do volume 1, ou de sonetos de Gregório de Matos, no capítulo 5 do volume 3. Contudo, sabendo de sua aplicabilidade, você pode empregá-la em outras

situações, inclusive para um grupo específico de estudantes, caso perceba níveis muito distintos de conhecimentos e habilidades.

b) Leitura autônoma – também chamada de leitura individual ou silenciosa, é aquela que o aluno realiza individualmente, a partir de indicação de texto do professor. Pode ser feita em sala de aula ou, preferencialmente, em momentos extraclasse. Deve ser inserida regularmente no planejamento didático, pois é a que mais se aproxima das práticas sociais de leitura e, além disso, é a que mais propicia a fruição literária (por promover o contato direto do leitor com o texto) e o desenvolvimento de habilidades de estudo autônomo, como procedimentos de grifar e resumir textos.

c) Leitura de escolha pessoal – é aquela em que o jovem seleciona o que quer ler, realiza a leitura individualmente e, depois, apresenta sua apreciação aos colegas. Essa modalidade, que possibilita a construção de critérios de seleção e de apreciação estética pessoais, é contemplada em diversas passagens desta obra – por exemplo, nas rodas de leitura propostas no capítulo 1 do volume 1 ou nos *vlogs* literários a serem produzidos no capítulo 2 do volume 2.

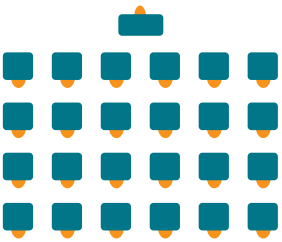
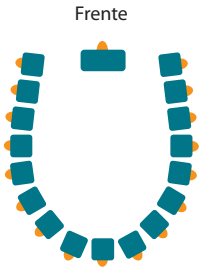
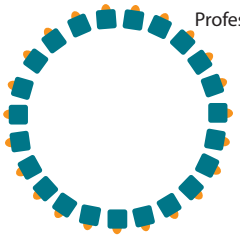
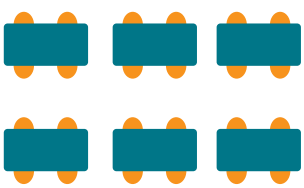
d) Projetos de leitura – trata-se de uma forma de organizar a leitura que prevê a elaboração de um produto final, voltado para um público externo à sala de aula. Em geral, articula as outras modalidades citadas. Nesta obra, como exemplo de projeto de leitura pode ser citado o *podcast* literário sobre **Macunaíma**, de Mário de Andrade, proposto como projeto final da unidade 2 do volume 1.

Por fim, além dessas modalidades citadas por Bräckling, esta obra propõe a **leitura expressiva**, que consiste em uma leitura em voz alta com uso intencional de recursos da voz e da linguagem corporal, a fim de enfatizar a expressividade e as significações do texto, e o **reconto**, que consiste na reconstrução oral de uma narrativa, apresentada de memória (sem ler o texto) e também explorando os recursos da fala e da oralidade. Com a proposição dessa gama variada de modalidades de leitura, buscamos oferecer, ao estudante, experiências de leitura diversificadas e próximas das práticas correntes na sociedade.

Organização da turma

Muitas das estratégias de aprendizagem e das ações didáticas comentadas nos tópicos anteriores são favorecidas pela maneira como se organiza o espaço da sala de aula. A disposição das carteiras e, consequentemente, dos estudantes deve ser pensada de acordo com os objetivos pedagógicos que se pretende alcançar. Os principais modelos a considerar são:

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

	**Em fileiras** Essa é a organização mais tradicional, que coloca o professor em posição de destaque e desfavorece a interação. Pode ser interessante para atividades que demandem maior concentração, como a leitura autônoma ou a produção de resumos.
	**Em U** Esse modelo favorece atividades que pedem a interação dos estudantes, mas nas quais o papel do professor é importante para fazer problematizações e aprofundamentos.
	**Em roda ou círculo** Essa organização favorece atividades dialógicas e interativas. O professor poderá mediar a discussão, mas passará a compor o grupo com os estudantes.
	**Em grupos** As carteiras podem ser agrupadas quando a atividade pede discussões ou produções colaborativas. Essa organização é especialmente indicada para formar os agrupamentos produtivos comentados anteriormente.

Sugestão

Para mais informações sobre a **organização dos estudante em sala de aula**, consulte a reportagem a seguir:

BASÍLIO, Ana Luísa. Organização de estudantes na sala de aula não deve ser fixa, mas mudar conforme intenção pedagógica. **Centro de Referências em Educação Integral**, 8 fev. 2017. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/organizacao-de-estudantes-na-sala-de-aula-nao-deve-ser-fixa-mas-mudar-conforme-intencao-pedagogica/. Acesso em: 9 out. 2024.

Inclusão de estudantes com deficiência

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, garante às pessoas com deficiência "um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades". Em vista disso, as escolas devem buscar adaptar seus currículos a fim de incluir esse público com qualidade e equidade. As ações para promover tais adaptações curriculares são tradicionalmente divididas entre as de *grande porte*, que alteram significativamente os documentos oficiais da escola e, por isso, dependem do corpo diretivo ou das autoridades municipais, estaduais ou federais; e as adaptações de *pequeno porte*, que estão ao alcance do docente e abrangem modificações nos objetivos de ensino, no conteúdo, nas estratégias empregadas, nos materiais didáticos utilizados e nos instrumentos de avaliação. Entre as adaptações de pequeno porte, podem ser citadas:

Para o estudante com deficiência visual

- Posicionar o estudante de forma a favorecer sua possibilidade de ouvir o professor.
- Dispor o mobiliário da sala de forma a facilitar o deslocamento do jovem.
- Quando o material trouxer elementos visuais, orientá-lo a ouvir a audiodescrição (disponível nesta obra) ou dar explicações verbais, por exemplo, lendo o conteúdo escrito na lousa.
- Sempre que possível, propor agrupamentos produtivos em que um colega possa, por exemplo, descrever uma imagem ao estudante.

Para o estudante com deficiência auditiva

- Respeitar seu progresso individual, considerando que, para quem tem a língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua, a língua portuguesa pode ser tão desafiadora quanto um idioma estrangeiro.
- Posicionar o estudante na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (orofaciais) do professor e de seus colegas.
- Utilizar a escrita e outros materiais visuais para favorecer a apreensão das informações abordadas oralmente.
- Fornecer os materiais a serem estudados com antecedência.
- Promover ações para ampliar o conhecimento de Libras na comunidade escolar, a fim de favorecer a interação do estudante.

Para o estudante com deficiência física

- Dispor o mobiliário da sala de forma a facilitar o deslocamento do estudante, especialmente no caso dos que utilizam cadeiras de rodas, bengalas, andadores etc.
- Utilizar recursos ou equipamentos que favoreçam a realização das atividades propostas, como pranchas para escrita, presilhas para fixar o papel na carteira, suporte para lápis (favorecendo a preensão), presilha de braço etc.

Para o estudante com especificidades intelectuais

- Priorizar atividades que promovam habilidades sociais e interpessoais, como as discussões e produções em grupo.
- Utilizar relógios, calendários, quadros referenciais com rotinas e outros métodos que favoreçam a autorregulação do estudante.
- Se necessário, adaptar os conteúdos para tornar a aprendizagem mais significativa ao estudante, aproximando-a de seus conhecimentos prévios e interesses.

Fontes: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf; SOUZA, Jairo José de; MORAES, Eduardo Cardoso. **Cartilha Legal:** inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas. Maceió: Instituto Federal de Alagoas, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/703143/2/Cartilha%20Legal.pdf. Acessos em: 9 out. 2024.

A estrutura da obra

- Como essa obra se estrutura?
- Quais são as principais seções e que propósito cumprem?
- Quais são as seções e os boxes que complementam e ampliam a sequência principal de cada unidade?

Principais seções e seus objetivos

Como dito anteriormente, esta obra é composta de três volumes, cada um contendo quatro unidades.

Cada **unidade** propõe uma sequência didática principal, que culminará no projeto proposto em **Práticas em ação**. Para permitir maior flexibilidade e incluir produções e atividades intermediárias, que contribuem cumulativamente para alcançar os objetivos da sequência, cada unidade é dividida em **dois capítulos**, cada qual culminando com uma **produção textual** (oral, escrita ou multissemiótica) na seção **Produção**.

As seções que formam a estrutura principal da unidade são, portanto:

ABERTURA

Abertura – Apresenta texto multissemiótico que dispara as primeiras reflexões sobre os temas da unidade.
Ponto de partida – Questões para discussão oral que mobilizam os conhecimentos prévios da turma.
Objetivos da unidade – Boxe que ajuda os estudantes a entenderem as expectativas de aprendizagem e como podem se comprometer para alcançá-las.

Primeiro capítulo da unidade

Leitura e reflexão I – Apresenta os textos principais do capítulo, cuja análise é essencial para a construção dos conhecimentos ao longo da unidade.

Aprendendo com autonomia – Propõe práticas fundamentadas nas metodologias ativas. Os estudantes se engajam em atividades de investigação, resolução de problemas e aprendizagem autônoma. A seção não está presente em todos os capítulos, aparecendo apenas quando exigido pelo percurso didático.

Leitura e reflexão II – Tem o mesmo propósito de **Leitura e reflexão I**. Conforme a necessidade, pode também oferecer uma modelização do gênero a ser produzido na última seção.

Produção – Propõe produções textuais (escritas, orais ou multissemióticas) que podem ser feitas individualmente ou de modo colaborativo.

Segundo capítulo da unidade

Inclui as mesmas seções do primeiro capítulo – **Leitura e reflexão I**, **Aprendendo com autonomia** (não de forma obrigatória), **Leitura e reflexão II** e **Produção**.
Além delas, apresenta a seção **Gramática e expressividade**, que, conforme explicado no tópico **A análise linguística** deste Suplemento, propõe uma sequência didática sobre tópicos linguísticos que pode, caso o professor deseje, ser abordada paralelamente à sequência didática principal.

PRÁTICAS EM AÇÃO

Projeto – Articula os conhecimentos construídos ao longo da unidade em práticas de linguagem colaborativas, críticas e significativas, favorecendo o protagonismo juvenil por meio de uma ação/intervenção na realidade.
Autoavaliação – Boxe que retoma os objetivos de aprendizagem do início da unidade e permite que o estudante reflita sobre em que medida conseguiu alcançá-los, bem como o que ainda precisa desenvolver e quais ações pode tomar para isso.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Seções e boxes que complementam e ampliam a sequência principal da unidade

Além das seções apresentadas no tópico anterior, que constituem a "espinha dorsal" de cada unidade, a obra conta com os seguintes elementos estruturais:

Conexões

Esta seção, que aparece uma vez a cada unidade, apresenta textos das áreas de Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais. Seu objetivo é ajudar o estudante na compreensão leitora de textos dessas áreas. Neste Suplemento, você encontrará sugestões de como trabalhar o conteúdo dessa seção de modo interdisciplinar, com orientações sobre os objetivos das aulas compartilhadas, como elas devem ser desenvolvidas e, por fim, como é possível avaliar a aprendizagem da turma.

Trabalho e juventudes

Esta seção propicia reflexões sobre o projeto de vida do estudante e o mundo do trabalho. Apresentada duas vezes nos volumes 1 e 2, e uma vez no volume 3, ela inclui atividades de investigação sobre possíveis carreiras, além da análise e produção de gêneros próprios do mundo do trabalho, como o currículo e o *e-mail* profissional.

Educação midiática

Apresentada duas vezes por volume, esta seção discute fenômenos e fatos relacionados às mídias contemporâneas e às tecnologias digitais. Nela, são propostas práticas que ajudam o jovem a desenvolver as habilidades necessárias para compreender o impacto da tecnologia na vida das pessoas e, ao mesmo tempo, usar as ferramentas digitais com ética e responsabilidade.

No radar

Esta seção busca ajudar o estudante a se preparar para avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os vestibulares. Ela começa com a resolução comentada de uma questão referente aos conteúdos da unidade. Em seguida, há outras questões para o jovem resolver sozinho, cada qual com a indicação da parte da unidade que ele pode retomar, caso queira revisar os conhecimentos ou aprofundar-se em algum tópico.

Na estante

Como explicado com mais detalhes no tópico **A composição do acervo pessoal do estudante**, esta seção pretende proporcionar ao estudante a experiência de ler textos literários no ritmo dele, segundo seus interesses e preferências. Inserida ao final de cada unidade, ela apresenta textos precedidos de uma contextualização e de *chaves de leitura* – algumas sugestões que podem ajudar o jovem a aproveitar melhor a experiência leitora.

#Para curtir

Este boxe apresenta dicas de livros, filmes, *sites*, museus virtuais e outras sugestões para enriquecer o repertório dos estudantes. Quando cabível, você encontrará neste Suplemento sugestões para desenvolver atividades complementares com os conteúdos desse boxe.

Diálogos

Este boxe apresenta poemas, pinturas, fotografias, práticas corporais e outras produções diversas que mantêm um diálogo intertextual com o texto ou tema em análise.

Zoom

Neste boxe, expõe-se a biografia dos autores e das autoras dos textos analisados. Também pode haver explicações sobre a escola literária em que a obra se insere ou outros detalhes importantes para o estudo.

Sugestões de avaliação

Propostas comprometidas com a **educação integral** de jovens se traduzem em situações de aprendizagem que lhes permitam, de maneira articulada e significativa, desenvolver conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores, articulando dimensões cognitivas e socioemocionais. Para isso, é necessária uma mediação pedagógica que se comprometa, como indica a BNCC, com o "acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades" (Brasil, 2018, p. 14), de modo que os estudantes possam se reconhecer como protagonistas em relação ao próprio processo formativo.

Como parte desse processo, a avaliação precisa também ter esse olhar mais global sobre os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, permitindo:

1. A equalização de responsabilidades no **contrato didático**,[2] de modo que os estudantes saibam claramente as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento que cada situação de aprendizagem configura (que competências, que habilidades, que objetos de conhecimento) e qual é o papel que devem ter nela, com mobilização da corresponsabilidade e da colaboração.
2. O levantamento, a troca e a valorização dos **conhecimentos prévios** que trazem, suas representações e experiências, como relevantes para a construção do novo.
3. A clara negociação de **critérios** para a aferição das aprendizagens em processo, possibilitando que as intervenções docentes alimentem continuamente a autoavaliação.
4. A sistematização do que foi aprendido em **comparação com as expectativas iniciais**, para a definição de retomadas ou avanços.

Esse processo é fundamental para configurar a chamada **avaliação formativa** (Perrenoud, 1999), entendida como aquela que contribui para a *regulação* das aprendizagens, ou seja, para melhorar de forma contínua as aprendizagens em curso.

Dos diferentes procedimentos e estratégias avaliativas, a **observação intencional** – em sintonia com uma mediação docente cuidadosa, preocupada com cada estudante de modo particular, buscando garantir no coletivo oportunidade de inserção e participação ativa de todos – é essencial na configuração da avaliação na educação integral. Por meio da observação, o professor pode acompanhar as mais variadas situações de aprendizagem propostas nas aulas e produzir **registros reflexivos**, com observações de ordem mais geral, voltadas para o coletivo da turma, como sugerido nos capítulos, e de particularidades de seus estudantes.

Esses registros são fontes para o docente planejar suas ações, em função do contexto vivo de sua turma, e para configurar diferentes diálogos avaliativos,[3] que poderão se materializar em: anotações e/ou devolutivas escritas ou orais, com problematizações para que o estudante avance; ou escuta/leitura interessada em como cada estudante está significando seu desenvolvimento, com oportunidades de autoavaliação.

Para apoiar esse movimento, a obra propõe que sejam pactuadas com o estudante, desde a abertura da unidade, no boxe **Objetivos da unidade**, as expectativas de aprendizagem do percurso. Desse modo, os principais atores desse processo podem ter clareza do que está em foco: o professor, que pode avaliar em processo, observando as atividades e intervindo, considerando as habilidades em foco; o estudante, que pode acompanhar seu desenvolvimento, implicando-se nele com protagonismo e consciência do que está desenvolvendo.

Além do modelo formativo de avaliação, outros modelos possíveis e sugeridos pontualmente nesta obra são:

- a **avaliação diagnóstica**, que, como o nome sugere, é indicada quando se pretende diagnosticar o nível prévio de habilidades e conhecimentos dos estudantes, o que geralmente ocorre no início de um período letivo (ano ou semestre) ou de uma unidade de ensino; como ela não tem propósito classificatório, mas, sim, regulador das aprendizagens, alguns teóricos a consideram um desdobramento da avaliação formativa;
- a **avaliação somativa** é empregada ao fim de um período letivo predeterminado (por exemplo, um bimestre ou trimestre) ou ao fim de uma sequência didática, a fim de avaliar, de forma mais precisa, se os estudantes alcançaram os objetivos estipulados; seus principais instrumentos são provas tradicionais ou produções textuais;
- a **avaliação ipsativa** compara a produção de um mesmo estudante ao longo do tempo – nesta obra, ela é sugerida, por exemplo, para avaliar o progresso dos estudantes entre duas produções de áudio, a primeira, de uma *playlist* comentada, proposta no capítulo 5 do volume 1, e a segunda, de um *podcast* literário, no capítulo 6 do mesmo volume;
- a **avaliação comparativa**, que compara o desempenho dos estudantes em relação a parâmetros predefinidos; ela pode oferecer informações importantes para redirecionar o planejamento individual ou coletivo dos professores, mas, como não considera a situação individual dos estudantes, deve ser complementada por outros tipos de avaliação.

Um dos tipos de avaliação comparativa mais conhecidos e relevantes são as **avaliações externas** ou **avaliações em larga escala**, como a do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Considerando a importância desse exame para o ingresso no Ensino Superior e em vários outros contextos educativos ou até profissionais, inserimos, nesta obra, a seção **No radar**. Como explicado no tópico **A estrutura da obra**, ela está presente ao final de cada unidade, apresentando a resolução comentada de uma questão do Enem ou dos vestibulares, além de um conjunto de questões das avaliações de larga escala para o estudante resolver por conta própria, com a indicação de quais conteúdos devem ser retomados em cada caso.

Sugestões de cronograma

A obra foi idealizada para ser desenvolvida em sequências de atividades (unidades). Em cada unidade, práticas dos diferentes eixos (leitura, escuta, produção oral, escrita ou multissemiótica; conhecimentos linguísticos e multissemióticos) são combinadas em uma estrutura que tem como eixo central a construção de conhecimentos (seções **Leitura e reflexão** e **Gramática e expressividade**) e as produções textuais

2 A noção de contrato didático foi proposta, nos anos 1980, por pesquisadores franceses do ensino-aprendizagem da Matemática e migrou para as reflexões das demais áreas do conhecimento escolar. Na esteira da definição de Brousseau (1996), um contrato didático se funda no conjunto de regras e expectativas que professor e estudantes estabelecem em relação a seus papéis e ações, na condução das aprendizagens.

3 A respeito das interações docentes na avaliação formativa, ver Perrenoud (1999).

(seção **Produção**), culminando na proposição de um projeto final mais complexo, que mobiliza grande parte das aprendizagens da unidade e tem caráter de criação/intervenção, com protagonismo juvenil (**Práticas em ação**).

Sugere-se que, para manter esse contexto de sentido e a mobilização dos estudantes, as atividades da unidade sejam planejadas para serem desenvolvidas em sequência. Uma exceção fica por conta da seção **Gramática e expressividade**, que, conforme explicado no tópico **A análise linguística** deste Suplemento, pode ser conduzida em uma sequência à parte, conforme o planejamento do professor.

Dentro da flexibilização trazida pela BNCC e pela Lei nº 13.415, de 2017, o componente Língua Portuguesa participará da formação integral dos estudantes ao longo dos três anos, sendo possibilidades de organização do percurso trazido pela obra:

PLANEJAMENTO BIMESTRAL

1º ano			
1º bimestre	**2º bimestre**	**3º bimestre**	**4º bimestre**
Unidade 1 do volume 1	Unidade 2 do volume 1	Unidade 3 do volume 1	Unidade 4 do volume 1
2º ano			
1º bimestre	**2º bimestre**	**3º bimestre**	**4º bimestre**
Unidade 1 do volume 2	Unidade 2 do volume 2	Unidade 3 do volume 2	Unidade 4 do volume 2
3º ano			
1º bimestre	**2º bimestre**	**3º bimestre**	**4º bimestre**
Unidade 1 do volume 3	Unidade 2 do volume 3	Unidade 3 do volume 3	Unidade 4 do volume 3

PLANEJAMENTO TRIMESTRAL

1º ano		
1º trimestre	**2º trimestre**	**3º trimestre**
Unidade 1 do volume 1 Unidade 2 do volume 1	Unidade 3 do volume 1	Unidade 4 do volume 1
2º ano		
1º trimestre	**2º trimestre**	**3º trimestre**
Unidade 1 do volume 2 Unidade 2 do volume 2	Unidade 3 do volume 2	Unidade 4 do volume 2
3º ano		
1º trimestre	**2º trimestre**	**3º trimestre**
Unidade 1 do volume 3 Unidade 2 do volume 3	Unidade 3 do volume 3	Unidade 4 do volume 3

PLANEJAMENTO SEMESTRAL

1º ano	
1º semestre	**2º semestre**
Unidade 1 do volume 1 Unidade 2 do volume 1	Unidade 3 do volume 1 Unidade 4 do volume 1
2º ano	
3º semestre	**4º semestre**
Unidade 1 do volume 2 Unidade 2 do volume 2	Unidade 3 do volume 2 Unidade 4 do volume 2
3º ano	
5º semestre	**6º semestre**
Unidade 1 do volume 3 Unidade 2 do volume 3	Unidade 3 do volume 3 Unidade 4 do volume 3

Referências bibliográficas comentadas

ALMEIDA NETO, José R. M. de; PETRILLO, Regina P. Métodos ativos de ensino/aprendizagem: definição, objetivos e estratégias didáticas. *In*: ALMEIDA NETO, José R. M. de; PETRILLO, Regina P.; MELLO, Cleyson de M. (org.). **Metodologias ativas**: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora. 2. ed. Rio de Janeiro: Processo, 2022.

Essa obra fornece detalhes sobre a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, o rodízio por estações de aprendizagem e outras metodologias ativas.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

Ao trazer explicações detalhadas sobre os conceitos de sistema linguístico, uso e norma e sobre as várias concepções de gramática (universal, latente, explícita, teórica, descritiva e normativa), essa obra é um subsídio importante para o trabalho com análise linguística em geral, especialmente para a abordagem didática da variação linguística e da mudança linguística.

BANDEIRA, João. **Literatura**: do verso ao vídeo. Disponível em: https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420091014164600Literatura%20do%20verso%20ao%20video.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

No ensaio, o autor discute a historicidade e os critérios do que pode ou não ser literatura, contribuindo para a formação plural, culturalmente diversa, preconizada pela BNCC.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Sobre leitura e a formação de leitores**: qual é a chave que se espera? São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/912/040720121E-_Leitura_Formacao_de_Leitores.pdf. Acesso em: 29 out. 2024.

Nesse artigo você encontrará mais informações sobre as modalidades de leitura comentadas neste Suplemento (colaborativa, autônoma, de escolha pessoal etc.).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 5 out. 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

Conhecida como "Constituição Cidadã", a Constituição Federal de 1988 forma a base sobre a qual se assentam muitos dos princípios seguidos na educação brasileira atualmente, desde a ideia de um currículo mínimo obrigatório (artigo 210) até a inclusão de estudantes com deficiência (artigo 208, inciso III) e o compromisso da escola com a formação para o trabalho (artigo 214, inciso IV). É, portanto, um importante documento de referência para o educador brasileiro.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

Fundamento desta publicação, a BNCC é um documento de referência para os currículos da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao *bullying***. Brasília, DF: MEC: SEB, [20--a]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying. Acesso em: 28 out. 2024.

Nesse caderno interativo, você encontrará informações específicas sobre as competências socioemocionais mencionadas na página MP020 deste Suplemento.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB: Dicei, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

Documento orientador concebido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para fundamentar o planejamento curricular e pedagógico das escolas e dos sistemas de ensino do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v. 1. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

Como parte do processo de textos e discussões que culminam na BNCC, essas orientações problematizam e discutem a noção de fruição literária, com apoio das abordagens da chamada Estética da Recepção e do Efeito. Nesse sentido, ajudam-nos a compreender a relevância do contato direto dos estudantes com os textos literários, no lugar da tradição de má escolarização da literatura, com "discursos sobre a literatura" sem a efetiva leitura.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar**: possibilidades. Brasília, DF: MEC: SEB, [20--b]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades. Acesso em: 28 out. 2024.

Esse caderno de práticas interativo oferece explicações detalhadas sobre o que a Base Nacional Comum Curricular estabelece para o desenvolvimento da competência geral 5, referente ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais.

BROUSSEAU, Guy. Os diferentes papéis do professor. *In*: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org.). **Didática da Matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Essa obra pode ajudá-lo a compreender o conceito de contrato didático, do qual falamos no tópico **Sugestões de avaliação**.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

O ensaio aborda a literatura como um direito, perspectiva assumida pela BNCC, que traz habilidades voltadas para as experiências leitoras e destaca o conhecimento diferenciado e humanizador que elas potencializam. No âmbito do campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as

manifestações artísticas em geral e, de forma particular e especial, com a arte literária, e de oferecer as condições para que o jovem possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Coord. da trad. Angela M. S. Correa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

Essa obra resulta do trabalho de integrantes de dois laboratórios de pesquisa em análise do discurso brasileiros (um ligado à UFRJ e outro à UFMG), que traduziram e adaptaram originais de Patrick Charaudeau, um dos maiores especialistas em análise do discurso do mundo. Nesse processo de adaptação, alguns conceitos foram atualizados ou remodelados e os exemplos foram transpostos para a realidade brasileira. O resultado é um livro bastante útil para o professor brasileiro que atua na área de Linguagens e suas Tecnologias.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

O livro é um marco no trabalho com a centralidade do texto, em práticas de linguagem, na perspectiva enunciativo-discursiva.

INSTITUTO REÚNA. **BNCC comentada para o Ensino Médio**. Disponível em: https://institutoreuna.org.br/projeto/base-comentada-para-o-ensino-medio/. Acesso em: 9 out. 2024.

O *site* disponibiliza planilhas em que cada uma das habilidades (tanto as da área de Linguagens quanto as de Língua Portuguesa) são comentadas em detalhes, com sugestões de como trabalhá-las com os professores dos outros componentes. É necessário cadastrar-se no *site* para ter acesso aos documentos.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Escrita para os professores da Educação Básica, essa obra oferece um subsídio importante para conduzir atividades de leitura em sala de aula. Tomando como pressuposto "a concepção de que o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos", as autoras esmiúçam conceitos como contexto, intertextualidade, conhecimentos prévios do leitor, estratégias de leitura e mecanismos de coesão.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da (org.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Ed. UFPE, 2018. *E-book*. Disponível em: https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/216/225/653. Acesso em: 29 out. 2024.

Embora essa coletânea de artigos aborde principalmente a experiência de professores alfabetizadores, alguns capítulos podem ser úteis também ao professor do Ensino Médio. É o caso do capítulo introdutório, que conceitua a heterogeneidade e as diferentes formas pelas quais ela pode se manifestar no contexto escolar.

LOWRY, Paul Benjamin; CURTIS, Aaron; LOWRY, René Michelle. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinar research and practice [Construindo uma taxonomia e nomenclatura de escrita colaborativa para melhorar a pesquisa e prática interdisciplinar]. **Journal of Business Communication**, v. 41, n. 1, jan. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/200772715_Building_a_Taxonomy_and_Nomenclature_of_Collaborative_Writing_to_Improve_Interdisciplinary_Research_and_Practice. Acesso em: 28 out. 2024.

Esse artigo oferece um subsídio importante para o professor conduzir e avaliar práticas de escrita colaborativas. Caso tenha dificuldades para ler o artigo em inglês, você pode procurar trabalhos brasileiros que o utilizem como bibliografia.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

Esse livro apresenta aos educadores brasileiros os últimos avanços no campo dos estudos das diferentes linguagens e mídias. Conceitos como multimídia, hipermídia e transmídia são didaticamente detalhados. Além disso, os autores abordam em capítulos independentes a linguagem das imagens estáticas (pintura/gravura, fotografia), das imagens em movimento ou dinâmicas (cinema, *vidding*), da música (modal, tonal e serial) e, por fim, a linguagem verbal e o texto escrito (manuscrito, impresso e digital).

SANTAELLA, Lúcia. **Estética & Semiótica**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

Essa obra oferece ao professor de Língua Portuguesa um importante subsídio para guiar os estudantes em análises semióticas, principalmente de fotografias, pinturas, filmes, vídeos e outras criações em que predominam as linguagens visuais. A autora aborda também a estética da remixagem, característica da cultura digital.

SOARES, Magda. Letramento. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, [201-]. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento. Acesso em: 29 out. 2024.

Em 2014, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) lançou o **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Organizado pelas pesquisadoras Isabel Frade, Maria da Graça Costa Val e Maria das Graças de Castro Bregunci, o glossário foi criado para oferecer subsídios teórico-conceituais aos professores da Educação Básica. No verbete "Letramento", você encontra definições atualizadas desse conceito e ainda pode aprender mais navegando pelos verbetes relacionados.

WING, Jeannette. Pensamento computacional. Trad. Cléverson Sebastião dos Anjos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 9, n. 2, 2016.

Essa é a tradução para a Língua Portuguesa de um artigo publicado em 2006 por Jeannette Wing, renomada cientista de dados que leciona na Universidade de Columbia. Wing é uma das proponentes do conceito *Data for Good* (Dados para o Bem), que defende o uso de dados de forma ética e justa. Com esse artigo de 2006, Wing deu início a um movimento que tem levado educadores do mundo todo a incorporar o pensamento computacional nos currículos escolares, em todas as etapas da Educação Básica. No texto, ela propõe que o pensamento computacional seja ensinado na escola junto com a leitura, a escrita e a Matemática.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS ESPECÍFICAS

UNIDADE 1

NAS TRAMAS DO NARRAR

Objetivos da unidade

Conforme explicado no tópico **Contextualização das práticas: campos de atuação social e Temas Contemporâneos Transversais** (ver página MP017 deste Suplemento), distribuímos os conteúdos nesta obra de modo que houvesse, em cada volume, duas unidades com prioridade para o campo artístico-literário. Neste terceiro volume, a unidade 1 e a unidade 3 priorizam as práticas desse campo.

Nesta unidade 1, elas são articuladas a práticas do campo da vida pessoal e de atuação na vida pública.

Os objetivos principais da unidade são:

a) propor aos estudantes que leiam e apreciem fragmentos de diferentes obras narrativas que desenvolvem o *tópos* do sertão na literatura brasileira: **Campo geral** e **Grande sertão: veredas**, de Guimarães Rosa; **Os sertões**, de Euclides da Cunha; e **Vidas secas**, de Graciliano Ramos, além de trechos do auto de Natal versificado **Morte e vida severina**, de João Cabral de Melo Neto, atividades nas quais desenvolverão a competência geral 3 e a competência específica de Linguagens 6 (habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604);

b) levar os estudantes a analisar uma forma não institucionalizada de participação social – o projeto Grupo de Contadores de Estórias Miguilim, sediado em Cordisburgo (MG), que promove leituras expressivas de textos de Guimarães Rosa para a comunidade – e replicar esse projeto em sua realidade, desenvolvendo as competências gerais 3 e 10 e as competências específicas de Linguagens 1 (habilidades EM13LGG103, EM13LGG104 e EM13LGG105), 3 (habilidades EM13LGG301 e EM13LGG305) e 6 (habilidades EM13LGG602 e EM13LGG603);

c) propor aos estudantes que analisem as relações entre as visões do sertão expressas por Guimarães Rosa e pelo escritor indígena Ailton Krenak, bem como comparem a descrição da revolta de Canudos feita por Euclides da Cunha e por autores da literatura de cordel, de modo que agucem sua percepção interdiscursiva e intercultural, desenvolvendo a competência geral 9 e a competência específica de Linguagens 2, principalmente a habilidade EM13LGG202;

d) promover uma pesquisa de campo, por meio da visita guiada a uma empresa, de modo que os estudantes se apropriem de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e, assim, desenvolvam a competência geral 6;

e) propor a leitura de texto da área de Ciências da Natureza que permite contrastar a visão da ciência contemporânea sobre o bioma da Caatinga e aquela expressa na obra de Euclides da Cunha, favorecendo as competências gerais 1 e 2, bem como a competência específica de Linguagens 3, principalmente a habilidade EM13LGG302;

f) revisitar regras da norma-padrão referentes à concordância e compará-las com outros usos linguísticos, de modo a desenvolver a competência específica de Linguagens 4 (habilidades EM13LGG401 e EM13LGG402);

g) orientar os estudantes para que apreciem criticamente diferentes filmes que recriam obras literárias, ampliando a compreensão das linguagens e dos recursos dessa arte e das capacidades de análise e contextualização requeridas, de modo a desenvolver a competência geral 3 e as competências específicas de Linguagens 1 (habilidades EM13LGG103 e EM13LGG105) e 6 (habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604);

h) engajar os estudantes na produção autoral de um miniconto (que pode ser apenas verbal ou multissemiótico) e na criação de releituras de obras literárias em outras linguagens e mídias, favorecendo as competências gerais 3 e 4 e as competências específicas de Linguagens 1 (habilidades EM13LGG104 e EM13LGG105), 3 (habilidade EM13LGG301) e 6 (habilidade EM13LGG603);

i) operacionalizar os conhecimentos construídos ao longo da unidade no planejamento e organização de um evento de letramento literário – sessões de cinedebate – para a comunidade, com protagonismo dos estudantes, de modo que desenvolvam as competências gerais 3 e 10 e as competências específicas de Linguagens 3 (habilidade EM13LGG305) e 6 (habilidades EM13LGG602 e EM13LGG603).

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 6, 9 e 10.

Competências específicas: 1, 2, 3, 4 e 6.

Habilidades desenvolvidas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP20, EM13LP24, EM13LP28, EM13LP31, EM13LP43, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54.

Justificativas

Esta unidade se justifica pela necessidade de que os estudantes do Ensino Médio ampliem seu repertório sobre as diferentes possibilidades de narrar na literatura. Além disso, eles devem compreender como uma obra literária pode construir, representar, expressar e colocar em discussão aspectos diversos (políticos, econômicos, culturais, ambientais etc.) de certo tema – no caso, o sertão, *tópos* tão relevante na constituição geopolítica, cultural e sócio-histórica do Brasil.

Sugestão para a mediação da abertura da unidade (p. 16-17)

A linguagem cinematográfica e sua terminologia (planos, ângulos, movimentos da câmera) serão estudadas em detalhes na próxima unidade, em que os estudantes analisarão e produzirão documentários.

Nesta unidade, conhecimentos sobre essa linguagem serão mobilizados principalmente na abertura e na seção **Práticas em ação**, ao final da unidade, na qual eles realizarão um cinedebate cujo foco será a transposição para o cinema de alguns dos textos literários estudados.

Sugerimos que ative os conhecimentos que os estudantes já têm, complementando-os pontualmente sempre que necessário. Use as questões da seção **Ponto de partida** como roteiro para a discussão oral das cenas do filme. Você pode pedir que os estudantes organizem suas cadeiras em formato de "U" (ver tópico **Organização da turma**, na página MP028 deste Suplemento) para que a conversa flua mais facilmente.

Encerre explorando com os estudantes o boxe **Objetivos da unidade**, que apresenta as práticas que eles desenvolverão ao longo do percurso, e o boxe **Autoavaliação**, momento em que serão incentivados a retomar o boxe do início da unidade como significação do que alcançaram aprender.

Ponto de partida (p. 17)

Habilidades trabalhadas na seção **Ponto de partida**: EM13LP03, EM13LP14, EM13LP50.

Sugestões de respostas (p. 17)

1. a. (EM13LP14) Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes mencionem: na primeira cena, há uma criança deitada em posição fetal diante de uma porta em um local que parece o cômodo de uma casa rústica; a posição em que ela está, associada à sua expressão, ao jogo de luz e sombra e ao cenário, remete a uma condição de vulnerabilidade, de fragilidade e até de abandono. Na segunda cena, há a mesma criança da primeira cena e outro menino, que correm pelo campo em um dia ensolarado; a posição dos meninos, com roupas confortáveis e em movimento, em um cenário de paisagem natural, transmite uma sensação de liberdade, alegria e amplitude, remetendo à infância, à amizade, à felicidade.

1. b. (EM13LP03, EM13LP50) Espera-se que os estudantes reconheçam que, em vista dos elementos que compõem as imagens de abertura e das informações fornecidas sobre o filme e a obra na qual foi baseado, o filme recria o personagem Miguilim e a região do sertão mineiro onde ele vive, chamada Mutum, indicando uma vida de pobreza, tristeza e solidão (na primeira cena), bem como amizade, alegria e natureza (na segunda cena). Aproveite o momento para perguntar o que sabem sobre o sertão mineiro, se já ouviram falar no Cerrado e em sua paisagem, marcada por um extenso chapadão, coberto por uma vegetação de pequenas árvores, dispersas, e terra descoberta, com gramíneas esparsas. Caso julgue pertinente, peça o apoio do professor da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e promova leituras de reportagens de revistas de divulgação do conhecimento a respeito dos biomas brasileiros e, especialmente, do Cerrado.

2. Respostas pessoais. Professor, no capítulo 2 do volume 2, na seção **Leitura e reflexão II: África lusófona**, o autor foi referenciado brevemente no vídeo da *booktoker* Vanessa França, que fala sobre a vida e a obra de Mia Couto; no texto, Rosa é citado como uma influência na escrita do autor moçambicano.

Capítulo 1 O sertão e o sertanejo de Guimarães Rosa (p. 18)

Aprofundando seu conhecimento sobre o Modernismo brasileiro explorado em outros momentos desta coleção, os estudantes terão a oportunidade de aprender neste capítulo como o regionalismo de Guimarães Rosa captura aspectos locais da identidade e da cultura do sertão brasileiro, ao mesmo tempo que explora questões universais da experiência humana.

Na seção **Leitura e reflexão I**, a turma lerá trechos de **Campo geral** e será conduzida a analisar os recursos linguísticos empregados por Guimarães Rosa para construir sua prosa única, bem como o emprego do discurso direto, indireto e indireto livre para contar a história sob diferentes perspectivas.

Encorajando a formação dos estudantes como leitores literários, a seção **Aprendendo com autonomia** convida-os a formarem grupos para a leitura expressiva da novela **Campo geral**, com a possibilidade de apresentá-la também ao público externo.

Em **Leitura e reflexão II**, a atenção volta-se para a obra-prima de Guimarães Rosa, **Grande sertão: veredas**, que conjuga neologismos, onomatopeias, traços da oralidade sertaneja, rearranjos na ordem sintática das orações, entre outras manipulações criativas da língua portuguesa.

Já a seção **Produção** convida o estudante a assumir o papel de escritor, desafiando-o a criar seu próprio miniconto (que pode ser multissemiótico) a partir de trechos ou de temas das obras de Guimarães Rosa exploradas no capítulo.

Seguindo o exemplo do escritor mineiro, que colheu em primeira mão elementos da linguagem e da cultura sertanejas, os estudantes deverão participar de uma **pesquisa de campo**. Para tanto, a seção **Trabalho e juventudes** propõe uma visita técnica a uma empresa, em que eles terão a chance de conhecer sua atuação no setor, sua forma de organização e seus processos produtivos.

Leitura e reflexão I: *Campo geral* – o sertão pelo olhar de um menino (p. 18)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP13, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP52.

Usando princípios da sala de aula invertida, sugerimos que solicite com antecedência à turma a leitura dos textos introdutórios e do boxe ***Zoom* Gerações do Modernismo**. Oriente-os a anotar os pontos-chave em um resumo ou diagrama, de modo que, durante a aula, em diálogo com as anotações dos estudantes, você possa retomar e expandir essas ideias-chave.

Texto – Fragmento de *Campo geral* (p. 20)

Uma vez que esse pode significar o primeiro contato dos estudantes com a prosa rosiana – e, por isso, representar uma dificuldade maior de compreensão do estilo de escrita do autor –, sugerimos que você faça uma leitura expressiva em voz alta do trecho da novela, a fim de garantir uma leitura modelar do texto.

Sua leitura em voz alta pode ser acompanhada pelos estudantes, ou você pode pedir a eles que se mantenham apenas na posição de ouvintes. Atente especialmente para o uso dos recursos de modulação de voz (altura, timbre, velocidade etc.) para marcar bem as diferentes vozes do texto.

Após essa leitura, sugira que façam uma leitura individual e silenciosa para, em seguida, promover a apreciação e a réplica, com a discussão oral das questões aqui propostas. Incentive a participação de todos e combine previamente com eles estratégias para uma interação qualificada, que respeite opiniões e pontos de vista diferentes dos deles e que contribua para a construção de consensos.

Depois de discutirem o texto, proponha a formação de trios ou quartetos e sugira aos estudantes que leiam o texto se preparando para apresentar uma leitura expressiva dele ao restante da turma. Com essa estratégia, você antecipa o exercício de preparação sugerido na atividade proposta na seção **Aprendendo com autonomia**.

Uma vez que tenham ensaiado a leitura nos grupos, peça a dois ou mais grupos que apresentem a leitura de um mesmo trecho e discutam os efeitos de sentido produzidos em cada caso. Você pode propor questões como: "O modo como o grupo X leu esse trecho demonstra mais ou menos os sentimentos de Miguilim?", "Dá para perceber, pelo modo como a leitura foi feita, o estado de espírito do pai de Miguilim?". Essa atividade propiciará o desenvolvimento da habilidade **EM13LP13**.

Sugestões de respostas (p. 21)

1. Resposta pessoal. Professor, essa conversa sobre os desafios que os estudantes encontraram na escuta/leitura do texto é fundamental para desconstruir a ideia de que a escrita de Guimarães Rosa é difícil demais e incompreensível para leitores menos experientes. Comente que a discussão coletiva que farão sobre o texto com base na sequência de questões propostas vai ajudá-los a compreender os

recursos usados pelo escritor na construção do discurso literário. É por meio das experiências de leitura e das conversas em torno dos textos que eles, gradativamente, vão compreender a inventividade do autor para poder apreciá-la. Comente que, para Guimarães Rosa chegar a essa escrita, ele teve de estudar muito a língua e os falares dos sertanejos, bem como seus costumes e sua cultura. Saber onde está a dificuldade, reconhecer suas origens e persistir no esforço de superá-la faz parte do desenvolvimento de um leitor proficiente, e isso deve ser debatido com os estudantes.

2. (EM13LP52) Miguilim fica desconcertado e sensibilizado com a fala do papagaio: "Miguilim não soube o rumo nenhum do que estava sentindo.". Já os familiares reagem negativamente, desejando calar o papagaio: "Todos ralhavam com Papaco-o-Paco, para ele tornar a se esquecer depressa do que tanto estava gritando".

3. (EM13LP52) Para Miguilim, a fala do papagaio, que finalmente aprendeu a falar o nome do irmão, provoca uma série de reflexões e de sentimentos que ele não consegue definir, em meio à dor que sente pela morte do irmão. Já os familiares parecem acreditar que, calando o papagaio, conseguirão evitar o sentimento da perda, a dor da ausência de Dito.

4. a. Você pode destacar o seguinte trecho para exemplificar a diferença entre o uso, pelo narrador, do discurso indireto livre (trecho sublinhado) e do discurso indireto (trecho negritado): "O que ele tinha pensado, agora, era que devia copiar de ser igual como o Dito. Mas não sabia imitar o Dito, não tinha poder. **O que ele estava — todos diziam — era ficando sem-vergonha. Comia muito, se empanzinava, queria deitar no chão, depois do almoço**". Chame a atenção da turma para o uso do verbo *dicendi* em "todos diziam", que indica o emprego do discurso indireto. Destaque, ainda, a onisciência do narrador, que tudo sabe e tudo vê, que conhece até os pensamentos de Miguilim.

4. b. (EM13LP52) Espera-se que os estudantes reconheçam que o uso do discurso indireto livre permite ao leitor adentrar o psiquismo do personagem, vendo os fatos pelos "olhos" dele. Isso cria um maior envolvimento do leitor com a narrativa.

4. c. (EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam a nomeação dos sentimentos de Miguilim, por discurso indireto livre, em: "Medo de morrer, tinha; mesmo a vida sendo triste. Só que não recebia mais medo das pessôas. Tudo era bobagem, o que acontecia e que não acontecia, assim como o Dito tinha morrido, tudo de repente se acabava em nada. Remancheava. E ele mesmo achava que não gostava mais de ninguém, estirava uma raiva quieta de todos.".

5. Respostas pessoais. Professor, esse tipo de questão ajuda os estudantes a desenvolverem o autoconhecimento e a empatia. Convide-os a compartilharem suas respostas, caso se sintam à vontade para isso.

6. a. (EM13LP52) O uso de discursos diretos e indiretos marca as vozes dos demais personagens que aparecem no trecho lido: a mãe, a avó, "todos" (discurso indireto), o pai e o vaqueiro Salúz (discurso direto e discurso indireto).

6. b. (EM13LP52) O discurso direto é demarcado pelo travessão e pelas aspas.

6. c. (EM13LP52) Como o discurso direto é usado tanto no início como no meio de parágrafo e se mistura com os discursos indireto e indireto livre em um mesmo parágrafo, a dupla marcação – aspas e travessão – orienta mais o leitor na identificação das vozes.

7. a. (EM13LP06, EM13LP08, EM13LP52) Resposta pessoal. Nesse momento da discussão, sua mediação será fundamental. Selecione trechos em que seja possível identificar construções sintáticas incomuns e faça com a turma o exercício de reordenar a frase na ordem mais usual. Sugestões: **Trecho 1:** "E outras coisas desentendidas, que o Papaco-o-Paco sempre experimentava baixo para si, aquele grol, Miguilim agora às vezes duvidava que vontade fossem de um querer dizer.". Nesse trecho há inversões sintáticas, além de deslocamento do verbo **fossem** e do substantivo **vontade**, que compõe seu complemento. Na ordem direta, teríamos a seguinte construção*: Miguilim agora às vezes duvidava que outras coisas desentendidas que o Papaco-o-Paco sempre experimentava baixo para si, aquele grol, fossem vontade de um querer dizer.* **Trecho 2:** "Nem ver, quando ele retornou, o luar da lua-cheia.". Aqui também há um deslocamento. Na ordem direta, teríamos: *Nem ver o luar da lua-cheia, quando ele retornou.* **Trecho 3:** "'Coruja se mudou: estão num buraco de tatú, naquela grota...' — o vaqueiro Salúz estava explicando, tinha achado, deviam de ser as mesmas.". No trecho, podem-se perceber cortes na fala do personagem. Em uma construção sem cortes, teríamos: *[...] — o vaqueiro Salúz estava explicando que tinha achado que deviam de ser as mesmas*. Professor, comente que redundâncias, cortes, hesitações e reformulações são também marcas de oralidade, o que reforça a intenção do escritor de incorporar a fala do sertanejo em sua prosa.

7. b. (EM13LP06, EM13LP52) Podem ser citados os neologismos **grol** e **retardoso** e o regionalismo **uma pôia**.

8. (EM13LP06, EM13LP52) Em diálogo com as interpretações dos estudantes, destaque que a repetição do advérbio de negação **nem** pode sugerir a negação de tudo o que possa ser associado à morte do irmão de Miguilim; por metonímia, a negação da própria morte de Dito. Converse com os estudantes sobre todo o primeiro parágrafo do texto lido, sobre como a reação ao papagaio e o desejo de ver a coruja podem dizer muito sobre os sentimentos de Miguilim. As aves funcionam como opostos: o papagaio diz exaltado o nome de Dito, logo após a morte dele; Miguilim sente nesse momento vontade de "saber as corujas-batuqueiras". Essa espécie de ave noturna, solitária, que se isola e vive escondida nas folhagens, parece expressar a necessidade de isolamento de Miguilim, reforçada pela sequência de afirmações sobre o que não deseja, marcada pelo uso da anáfora (advérbio **nem**): ele não deseja nada. Destaque o trabalho de linguagem que o autor faz indicando **as corujas** como complemento do verbo **saber**, sugerindo que Miguilim quer todo o saber que compreende o ser coruja: esconder-se, isolar-se dos outros.

9. (EM13LP52) Espera-se que os estudantes tragam uma visão global do enredo, identificando a representação do patriarcalismo em aspectos como: a falta de empatia do pai em relação aos sentimentos da criança; o desprezo pela opinião divergente da mãe; a demonstração de poder exacerbado, com violência simbólica sobre o filho; a imposição de sua vontade a todos da casa, influenciando a atitude de todos em relação a Miguilim. Destaque como a narrativa promove uma contraposição entre a desumanização diante da morte, manifestada pela insensibilidade e pelo autoritarismo patriarcal, e a humanização, na confusão silenciosa de sentimentos, revelada em discurso indireto livre, de Miguilim, que se rebela, em "uma raiva quieta", diante da banalização da morte de Dito.

10. a. (EM13LP46, EM13LP52) Espera-se que os estudantes consigam sintetizar o que foi abordado no texto – a morte, a dor da perda, a incompreensão e a autoridade nas relações familiares (patriarcado). Espera-se, ainda, que reconheçam que as questões/temáticas abordadas são universais.

10. b. Resposta pessoal.

Sugestão de atividade complementar

Para que os estudantes possam compreender melhor o processo criativo de Guimarães Rosa e as condições de produção de sua obra (**EM13LP01**), oriente-os a assistirem à reportagem sugerida no boxe **#Para curtir** – **A viagem pelos sertões** (página 21 do Livro do Estudante) e, em uma próxima aula, preferencialmente antes de prosseguir para a seção **Leitura e reflexão II**, promova uma breve roda de conversa para que compartilhem os conhecimentos que construíram assistindo à reportagem. Você pode sugerir o seguinte roteiro de questões:

1. Que importância você atribui a projetos como o que forma jovens Miguilins, cuja proposta é levar jovens leitores a declamar, de cor, trechos das obras de Guimarães Rosa como forma de divulgá-las?

2. O que mais chamou a sua atenção na obra de Guimarães Rosa? Algum trecho lido, citado ou comentado despertou seu interesse? Por quê?

Espera-se que os estudantes façam considerações sobre a formação de jovens leitores que tem por objetivo levar outros leitores a conhecer a literatura de Guimarães Rosa.

Aprendendo com autonomia: Leituras inspiradas nos jovens Miguilins (p. 24)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP16, EM13LP24, EM13LP46, EM13LP47.

Nesta seção é proposto o planejamento de uma leitura programada parcial ou integral da novela **Campo geral**, de João Guimarães Rosa. O tempo escolar provavelmente imporá a escolha da leitura parcial da obra. Nesse caso, decida o momento da narrativa em que será feito o corte.

Para essa atividade, será necessário que todos os estudantes tenham acesso à obra. Caso a escola não tenha no acervo exemplares de **Campo geral**, discuta com a turma estratégias de acesso ao livro, com base nas experiências que os estudantes já vivenciaram em unidades anteriores.

Planeje o cronograma para a leitura programada, definindo o número de páginas/cortes e distribuindo-o no período de duas a três semanas. Defina também as datas para as rodas de conversa, que servirão para que a turma compartilhe o que compreendeu do trecho lido e os desafios da leitura.

A preparação das leituras expressivas pelos grupos poderá ser feita ao longo da leitura programada, sempre após as rodas de conversa, ou ao término da leitura programada, depois de todas as rodas de conversa. Defina com os grupos as partes que eles deverão ensaiar e destine tempo para tais ensaios, apoiando-os no que for necessário.

Como preparo para a leitura expressiva, selecione os trechos da videorreportagem "O sertão de Guimarães Rosa", sugerida no boxe **#Para curtir – A viagem pelos sertões** da seção **Leitura e reflexão I** (página 21 do Livro do Estudante), nos quais integrantes do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim oralizam trechos da obra do escritor e oriente a turma a analisar os recursos usados pelos jovens leitores em suas *performances* (na seção **Aprendendo com autonomia**). Você também poderá pesquisar outros vídeos com apresentações do grupo e exibi-los à turma nesse momento.

Durante a preparação da leitura, deixe os estudantes decidirem se querem se valer da leitura ou da memorização do texto, sendo o mais importante garantir que se sintam seguros e mobilizados para experimentarem a leitura conjunta do texto.

Caso haja interesse, avalie a possibilidade de as leituras serem realizadas na biblioteca escolar, com abertura para outros participantes, mas sem que se perca o caráter mais intimista que a leitura deve ter, sendo para isso necessário pensar na ambientação do espaço e avaliar o número ideal de participantes. Invista especialmente na construção de critérios de preparo, abrindo espaço à turma para que compartilhe conhecimentos já construídos a esse respeito.

Sugestões relativas à avaliação e ao planejamento

Na perspectiva de uma **avaliação formativa**, você pode utilizar as práticas propostas nesta seção para promover uma avaliação de seus estudantes no que diz respeito não só às habilidades de Língua Portuguesa que se pretende desenvolver, mas também às competências socioemocionais, principalmente a autogestão e a cooperação.

Dessa forma, por meio da **observação intencional** dos estudantes, você pode avaliar o desempenho deles com base nos seguintes critérios:

a) O estudante está cumprindo o cronograma de leituras combinado com você e os colegas?

b) Nas leituras expressivas, ele demonstra compreensão do texto lido e consegue produzir um texto oral adequado ao contexto, considerando os recursos da fala (modulação de voz, entonação, ritmo, respiração etc.) e a cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.)?

c) Ele escuta os colegas com atenção, interesse e respeito, sendo empático com eventuais hesitações ou falhas deles?

Caso detecte déficits no atendimento a esses critérios, planeje ações para saná-los ao longo da sequência didática desta unidade. No caso de problemas com as competências socioemocionais, pode ser necessário envolver outros profissionais da escola, como o coordenador pedagógico ou o psicólogo escolar.

Sugestões de respostas (p. 24)

1. Resposta pessoal. Professor, diversas motivações podem ser mencionadas pelos estudantes, desde o desejo de conhecer e preservar a herança cultural deixada por um importante escritor de sua região até tirar notas melhores na escola, conhecer pessoas, fazer amizades, passar o tempo de forma educativa, viajar com o grupo para participar de eventos etc.

2. Respostas pessoais.

3. (EM13LP24) Embora as respostas sejam pessoais, espera-se que os estudantes respondam que fazer parte de um projeto como esse é, sim, uma forma de participação social e cidadã. As crianças e os jovens participantes impactam positivamente suas próprias famílias, ao compartilharem as leituras durante os ensaios, e a vida da cidade, fortalecendo a identidade cultural da região e até impulsionando a economia por meio do turismo, como diz Dôra Guimarães na matéria.

Leitura e reflexão II: *Grande sertão: veredas*, a obra-prima de Rosa (p. 28)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP06, EM13LP07, EM13LP52.

Sugestão

Vídeo

JOSÉ Miguel Wisnik fala sobre "Grande sertão: veredas". Direção: Maria Lutterbach. [*S. l.*], 2019. 1 vídeo (19 min 43 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZfA5ho38B-w. Acesso em: 23 out. 2024.

Para aprofundar sua leitura sobre Guimarães Rosa, o romance **Grande sertão: veredas** e seu contexto de produção, sugerimos esse vídeo em que o professor José Miguel Wisnik apresenta a edição do romance lançada pela editora Companhia das Letras em 2019 e traça um panorama da obra rosiana.

Sugestões de respostas (p. 29)

1. (EM13LP06, EM13LP52) No contexto da narrativa, a palavra **nonada** poderia ter seu significado inferido como "não foi nada, nada de grave ocorreu". A expressão se refere aos tiros ouvidos pelo interlocutor, que não teriam importância por não terem sido "briga de homem". Comente que o vocábulo é um arcaísmo português, composto de **não** e **nada**, e o registro de seu primeiro uso data de 1562, de acordo com o **Dicionário Houaiss**. Significa ninharia, insignificância.

2. a. (EM13LP06, EM13LP52) Os fonemas consonantais /z/ e /R/: *be**z**er**r**o*, *e**rr**o**s**o*.

2. b. (EM13LP06, EM13LP52) O processo de formação usado na criação do neologismo **erroso** foi a derivação sufixal: **erro** + **oso**. Professor, comente que a derivação sufixal, assim como a prefixal, é um dos processos mais produtivos de formação de novas palavras na língua. O sufixo **-oso** é formador de adjetivos e amplamente utilizado na língua portuguesa. Alguns exemplos de uso: **saboroso**, **cheiroso**, **dengoso**.

2. c. (EM13LP06, EM13LP52) Resposta pessoal. Professor, oriente os estudantes a procurar em um dicionário o verbo **errar** para que conheçam suas diferentes acepções. Além de "cometer um erro", esse verbo também pode significar "andar a esmo, sem rumo" – e os dois sentidos são aplicáveis ao trecho de **Grande sertão**. Ou seja, podemos entender que o bezerro é erroso porque tem feições estranhas ou "erradas" – "arrebitado de beiços", "com máscara de cachorro" – que despertam o medo nos habitantes do lugarejo, mas também podemos entender que ele é erroso porque anda a esmo, erra por aí. A essas duas interpretações, soma-se a de que **erroso** expressa a ideia de desvio por não ser uma forma linguística padrão, dicionarizada. Além disso, a palavra cria um jogo semântico e sonoro ao repetir o segmento final da palavra **bezerro** (**erroso**), reiterando a noção de erro.

3. (EM13LP07, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que o narrador busca criar uma imagem diferenciada de si, como se não fizesse parte do povo, que ele considera "prascóvio" por ter certas crendices, das quais ele não compartilha. Professor, aproveite para destacar os efeitos de humor no uso da expressão **prascóvio**, que é, na explicação do próprio autor, em carta endereçada ao tradutor alemão da obra, uma variante de **pacóvio**, que significa ignorante.

4. a. Riobaldo defende que "O sertão está em toda a parte". Tudo é sertão, portanto não há controvérsia para ele. Professor, aproveite para ampliar o sentido dessa fala do narrador aproximando-a da ideia de um regionalismo universal: se o sertão é tudo, o que acontece no sertão acontece em todo lugar.

4. b. Espera-se que os estudantes citem como aspectos naturais: a referência ao rio Urucuia, às vazantes, à vegetação, às grandes extensões de terra. Como aspectos culturais: a crença no demônio. Políticos: a ausência de autoridade, com a possibilidade de criminosos se esconderem das autoridades e do uso de armas em brigas. Professor, em diálogo com as contribuições da turma, destaque a complexidade da definição de sertão, não sendo possível fazê-lo apenas por meio desses aspectos.

4. c. (EM13LP06, EM13LP52) As duas construções são: "cada um o que quer aprova" e "pão ou pães, é questão de opiniães...". Espera-se que os estudantes considerem a possibilidade de equivalência entre os dois ditos: cada um pensa ou crê no que quiser.

4. d. (EM13LP06, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que a construção é uma combinação inesperada porque o plural da palavra **opinião**, segundo a norma-padrão, seria **opiniões**; mas, nesse trecho, o narrador realiza o plural com uma forma não padrão, **opiniães**, a fim de obter uma rima com **pães**.

4. e. (EM13LP06, EM13LP52) Ajude os estudantes a perceberem como esse uso criativo do gênero ditos populares, associado a um trabalho criativo de linguagem, colabora para sustentar a síntese que o narrador faz da controvérsia em torno do que é o sertão. Ao recorrer à forma não padrão de plural da palavra **opinião**, o narrador expressa uma ideia de indefinição do que pode ser considerado sertão: forma plural e diversa; que está em toda parte.

DIÁLOGOS Os indígenas do sertão (p. 30)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP04, EM13LP06, EM13LP07.

A citação de Ailton Krenak foi extraída de uma palestra conferida por ele em evento promovido pela rede de pesquisa Abya Yala: epistemologias ameríndias em rede, no auditório do Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados (Ilea), Campus do Vale, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na tarde do dia 6 de novembro de 2015. Trata-se de um trecho transcrito da palestra, no qual foram mantidas as hesitações e as reformulações comuns na fala. Discuta com os estudantes essa característica do texto a fim de evitar qualquer tipo de apreciação negativa sobre o texto do palestrante.

Sugestões de respostas (p. 30)

1. Resposta pessoal.
2. (EM13LP06, EM13LP07) Krenak dá indícios de que é atribuída à expressão um sentido negativo, sobretudo ao fazer às seguintes afirmações: "Eu costumo brincar dizendo que esses índios do litoral sempre fizeram alguma discriminação com os índios lá do sertão, chamando a gente de caipira. [...] os índios que falavam tupi, quando perguntavam para eles quem eram os índios que estavam lá para dentro, nos campos lá para dentro do sertão, eles diziam que era 'gente do mato'". Se julgar pertinente, explique que o sentido figurativo atribuído comumente à expressão **bicho do mato** é: pessoa arredia, que não tem traquejo social.
3. (EM13LP04) Resposta pessoal. Professor, cabe destacar que, ao referir-se à controvérsia do sertão, Riobaldo não chega a explicitar nenhum tipo de discriminação, embora pareça haver indícios de que a controvérsia é alimentada por um sentimento de estar localizado mais ou menos no interior do território, onde seria mais ou menos isolado e inóspito.

Produção: Miniconto (p. 31)

De olho na BNCC

Ao propor a análise de minicontos que servirão de modelo à produção dos estudantes, esta seção desenvolve as habilidades **EM13LP01**, **EM13LP02**, **EM13LP06**, **EM13LP46**, **EM13LP49**, **EM13LP51** e **EM13LP52**. Além disso, ao convidar os estudantes a se engajarem na produção autoral do miniconto, favorece as habilidades **EM13LP15** e **EM13LP54**.

Ler e analisar minicontos (p. 31)

Durante a conversa sobre os textos, medeie a discussão com base no roteiro proposto, complementando com outras questões, como: "Vocês acham que todos esses contos são abertos, ou seja, permitem que nós, leitores, complementemos a história com a nossa imaginação? Como?", "Os minicontos apresentam narradores em 1ª pessoa (aqueles que contam a própria história) ou em 3ª pessoa (que contam o que viram)?".

1. (EM13LP46, EM13LP51) Resposta pessoal. Considerações sobre os textos: **Texto 1** – Ajude os estudantes a observarem o jogo entre o sentido literal e o figurado das expressões "cair da escada" e "ir para o andar de cima" (eufemismo para a morte). **Texto 2** – É possível que os estudantes tenham algum grau de dificuldade para ler o texto, por causa das letras que faltam em algumas palavras. **Texto 3** – Um dos impactos que o texto pode provocar no leitor é a descoberta de que a perda do garoto e do pai é dupla: perderam a mãe/a esposa e o irmão/o filho.
2. (EM13LP46, EM13LP49) Promova uma roda de conversa com estudantes sobre os textos, elaborando questões que favoreçam tanto a construção de sentidos quanto a percepção dos elementos essenciais da narrativa que estão presentes nos três minicontos: a narratividade que se caracteriza pela passagem do tempo e em geral implica a mudança de estado de coisas no texto – de um estado A (situação inicial), parte-se para um estado B (nova situação); a presença de uma voz que conduz a narrativa ou de vozes (os personagens) que produzem a cena narrativa, por meio de diálogos. Sugestões de questões:
   - Qual é a história que está sendo contada?
   - Há personagens no texto?
   - Acontece algo com eles, que indica a passagem de tempo?
   - Esses personagens têm nome?
   - A ausência de nomes prejudica a compreensão da história?
   - Você achou impactante o jeito de contar a história? Por quê?
   - Você observou que dois dos minicontos não têm título?
   - Qual pode ser a razão disso?

As diferenças evidentes dos minicontos em relação aos outros gêneros narrativos são: o grau de complexidade da narratividade; a redução no número de personagens; a extensão.

3. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP52) **Miniconto 1** – A autora explora os sentidos literal e figurado das expressões "cair da escada" e "ir para o andar de cima" para criar um efeito de humor sombrio. Em uma primeira leitura, há um paradoxo (aparente falta de nexo): o personagem caiu da escada e, paradoxalmente, "foi para o andar de cima". Na segunda leitura, atribui-se a "ir para o andar de cima" o sentido eufêmico de morrer e esclarece-se o aparente paradoxo.

Miniconto 2 – Garanta que os estudantes percebam o recurso utilizado nesse miniconto: o autor aborda um tema dramático – crianças que passam fome – de um modo inusitado que dá leveza e até produz certo humor, ao marcar na própria escrita, pela ausência de certas letras nas palavras, o ato devorador do personagem. Ao mesmo tempo, não deixa de evidenciar o absurdo da situação: nada resta à criança que passa fome, nem a palavra.

Miniconto 3 – Espera-se que os alunos percebam que ler o texto diagramado dessa forma causa um estranhamento que exige um movimento dos olhos diferente: de baixo para cima. Esse movimento que temos de fazer como leitores é o mesmo que o garoto da história faz ao olhar a foto na parede. Além disso, podemos relacionar essa diagramação na vertical com a ideia de a mãe ter ido para o céu. Fique aberto a outras possibilidades de respostas coerentes com o conteúdo da narrativa.

4. (EM13LP02) É comum que os minicontos não tenham título. Para antecipar essa marca característica de muitos minicontos, discuta com os estudantes se o título fez falta nos **minicontos 1** e **3**, de modo que comecem a perceber que a ausência de título pode ser uma estratégia para surpreender ainda mais o leitor, que começa a leitura de um texto sem pista alguma sobre ele.

Durante a conversa sobre a ausência de título nesses minicontos, proponha, ainda, que sugiram títulos aos textos e promova uma discussão sobre a função deles: podemos optar por títulos que antecipem mais o conteúdo do texto ou por aqueles que apenas insinuem possibilidades de sentido ou deixem o texto mais aberto a interpretações. Essa escolha deve ser sempre feita visando ao tipo de efeito que se quer provocar no leitor.

Já no **miniconto 2**, a presença e definição do título – "Sopa" – remete à sopa de letrinhas, que se pode associar a momentos da infância, em que os pais apelam para a ludicidade a fim de estimular as crianças a comerem. Discuta com a turma o contraste entre a situação em que é preciso insistir para as crianças comerem e a apresentada no texto, que sinaliza para a ausência de comida que leva o menino a "devorar" as próprias palavras, letra a letra.

Após discutir os minicontos, comente que narrativas curtas como essas podem ser chamadas de minicontos, microcontos ou nanocontos. Explique que não existe uma divisão rígida entre uma categoria e outra, mas, às vezes, em coletâneas como **Os cem menores contos brasileiros do século** (FREIRE, Marcelino [org.]. **Os cem menores contos brasileiros do século**. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004), são estabelecidos limites em termos de número de palavras ou caracteres. Em geral, textos de até 50 caracteres são chamados de nanocontos, enquanto os de até 140, como você verá adiante, são considerados microcontos. Já os minicontos podem ser mais extensos e ocupam até uma página inteira.

Leia com os estudantes a explicação didática sobre a poética dos minicontos e faça as mediações necessárias para que identifiquem as características apresentadas nos textos analisados. Como complemento, você pode propor que assistam ao vídeo "Miniconto: o máximo no mínimo.", que aborda as características do miniconto, com apresentação de exemplos: MINICONTO: o máximo no mínimo. Mona Dorf. [*S. l.*], 2017. 1 vídeo (8 min 38 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7E3IoAs2BuI. Acesso em: 23 out. 2024.

Ampliar repertório de minicontos (p. 33)

Apoie os estudantes no resgate do sentido de um **texto multissemiótico**: aquele que envolve mais de um sistema de signos em sua constituição. Chame a atenção para as linguagens que compõem o texto e produzem sentido – a verbal (palavra) e a não verbal (cena que compõe a imagem/foto, cores).

Planejar o miniconto (p. 33)

Para a escolha da passagem de uma das obras da qual os estudantes vão partir para produzir seus minicontos, lembre-os de que podem se apoiar na leitura que fizeram de **Campo geral**, na seção **Aprendendo com autonomia**.

Caso se interessem por experimentar o conto multissemiótico, se for possível, proponha um exercício coletivo apoiado na escolha de um trecho/uma página de uma HQ de **Grande sertão: veredas**, como a indicada no boxe **#Para curtir – *Grande sertão* em quadrinhos** (página 34 do Livro do Estudante). Você pode ler o trecho correspondente à imagem e discutir com eles como "traduzi-lo" em miniconto.

Produzir o miniconto (p. 34)

Para que aprofundem seus conhecimentos sobre o gênero, visando à produção, sugerimos ainda o vídeo "Minioficina de Minicontos – Escrita criativa – Formação de escritores", no qual o escritor Marcelo Spalding propõe atividades voltadas para a criação de minicontos: MINIOFICINA de minicontos – Escrita criativa. Formação de escritores. [*S. l.*], 2023. 1 vídeo (49 min 5 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0KFUtp9SFaY. Acesso em: 23 out. 2024.

Compartilhar a produção da turma (p. 34)

Finalizada a produção, proponha aos estudantes que se reúnam em duplas para colaborarem com os colegas na avaliação dos textos quanto à necessidade de eventuais ajustes, antes de a versão final circular para o público. Os parâmetros para avaliar os textos devem ser os mesmos que orientaram a produção:

- O texto apresenta narratividade, uma mudança de estado ou uma história, ainda que muito breve?
- Se a dimensão visual das palavras foi explorada, isso foi feito de maneira coerente e contribuiu para a construção de sentidos do texto?
- O diálogo entre imagem e texto – se houver – favorece a construção de sentidos da narrativa?
- A linguagem está sintética o suficiente?
- O título, se houver, foi bem escolhido e contribui para a construção de sentidos?
- O texto produz impacto imediato no leitor, seja por provocar nele alguma emoção, seja por lhe despertar uma reflexão?

TRABALHO E JUVENTUDES Visita técnica a uma empresa (p. 35)

Habilidade trabalhada na seção **Trabalho e juventudes**: EM13LP11.

Nesta seção, sugerimos a realização de uma **visita guiada** com os estudantes. Recomendamos que você os consulte previamente para identificar suas aspirações profissionais e, se possível, visitar uma empresa com uma atuação alinhada com os interesses identificados na turma. Em seguida, uma vez escolhida a empresa e obtidas as autorizações para a visita, solicite aos estudantes que preparem um **roteiro para a pesquisa de campo**.

Além de antecipar questionamentos para o dia da visita técnica, a elaboração desse roteiro favorece a formação do estudante para o mundo da ciência e do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de reflexão, investigação e análise crítica.

De volta à escola após a pesquisa de campo, promova um **debate com a turma** para avaliar a experiência. Pergunte de que maneira a visita guiada ampliou ou deu mais concretude às suas perspectivas de inserção futura no mercado de trabalho.

Procure incentivar os estudantes a compartilharem coletivamente seus projetos de vida, bem como seus desejos, anseios e inquietudes em relação ao mundo do trabalho.

Capítulo 2 Outros sertões e sertanejos (p. 37)

Dando continuidade à exploração de obras literárias que desenvolvem o *tópos* do sertão na literatura brasileira, este capítulo transita pelos sertões de Euclides da Cunha, Graciliano Ramos e João Cabral de Melo Neto. O ponto de partida é a análise, na seção **Leitura e reflexão I**, de fragmentos de **Os sertões**, em que Euclides da Cunha combina as abordagens historiográfica, sociológica e literária para narrar a Guerra de Canudos. No boxe **Diálogos**, os estudantes têm contato com outra perspectiva sobre o drama de Canudos, ao ler versos da literatura de cordel.

Na seção **Conexões**, há um trabalho interdisciplinar com a área de Ciências da Natureza: as ideias expressas por Euclides da Cunha sobre o bioma da Caatinga são revistas à luz da ciência contemporânea. Você pode conduzir essa seção sozinho ou em aulas compartilhadas com um professor da área de Ciências da Natureza.

Em **Gramática e expressividade**, são estudados os princípios das concordâncias nominal e verbal, abordando-se também casos especiais e usos linguísticos que não seguem a norma-padrão.

A seção **Leitura e reflexão II** contribui para expandir o repertório literário dos estudantes, convidando-os a revisitar o sertão, dessa vez sob o prisma da segunda geração do Modernismo brasileiro. A partir das leituras e atividades sobre **Vidas secas**, de Graciliano Ramos, espera-se que o estudante identifique o atravessamento da literatura por questões de seu tempo, compreendendo o texto literário como uma forma de dialogar com o próprio contexto histórico.

Em seguida, o debate em torno de adaptações de literatura para as telas do cinema convida o estudante a especular sobre os novos significados criados por essas releituras. Em outro boxe **Diálogos**, o sertão é tematizado novamente, dessa vez na análise de **Morte e vida severina**, de João Cabral de Melo Neto.

Na seção **Produção**, espera-se que os estudantes assumam o papel de autores, produzindo uma releitura criativa, em diferentes linguagens e mídias, de um dos textos lidos na unidade (ou outro à escolha deles que também tematize o sertão).

Por fim, na seção **Práticas em ação**, eles assistem a filmes que adaptam obras da literatura brasileira para a linguagem cinematográfica e organizam sessões de cinedebate na escola.

Leitura e reflexão I: O sertão e o sertanejo de Euclides da Cunha (p. 37)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP52.

Atividades de pré-leitura

Como mobilização para a atividade de leitura, promova uma conversa para que os estudantes compartilhem o que sabem sobre a Guerra de Canudos, também conhecida como Revolução ou Insurreição de Canudos.

Sugestão de atividade complementar

Caso eles não conheçam suficientemente o conflito, promova uma atividade de investigação, leitura e discussão de reportagens de divulgação do fato histórico, como "O que foi a Guerra de Canudos?", produzida pela revista **Superinteressante** e que está disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-foi-a-guerra-de-canudos/; acesso em: 24 out. 2024.

Destaque que boa parte do conhecimento que temos hoje sobre a destruição de Canudos só pôde circular porque o escritor Euclides da Cunha, considerado pré-modernista, esteve na região durante o conflito, como correspondente do jornal **A província de São Paulo** (hoje **O Estado de S. Paulo**), mas, em vez de fazer uma reportagem, acabou produzindo texto de testemunho do conflito, depois publicado com o título **Os sertões**. Explique que, como o texto foi escrito segundo os princípios e conhecimentos científicos da época, há diversas informações hoje reconhecidas como erros ou imprecisões. (Algumas dessas imprecisões serão abordadas na seção **Conexões**, que se segue à seção de leitura e reflexão e propõe uma atividade interdisciplinar com a área de Ciências da Natureza.)

Sugestão de atividade complementar

Usando os princípios da **sala de aula invertida**, você pode propor aos estudantes que assistam, em seu tempo livre, à entrevista com o professor Leopoldo Bernucci (Universidade da Califórnia), especialista na obra de Euclides da Cunha. O vídeo faz parte do programa Literatura Fundamental, produzido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp TV). "LITERATURA Fundamental 20 – Os sertões – Leopoldo Bernucci". (2014). Univesp, 1 out. 2013. 1 vídeo (30 min). Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Sl97o38QfjY. Acesso em: 24 out. 2024.

Sugira um breve roteiro para orientar o registro das ideias importantes, que deverá ocorrer enquanto assistem ao vídeo e depois de fazê-lo.

O roteiro pode conter, por exemplo, as seguintes perguntas:

1. Como a formação acadêmica do autor marcou sua escrita?
2. Quais eram as duas principais forças políticas da época? Em qual delas se situava o autor?

Espera-se que, em seus registros, os estudantes percebam que Euclides da Cunha teve sólida formação na ciência da época e que isso marcou sua escrita. A obra **Os sertões** é estruturada pelo determinismo de Hippolyte Taine, explicando: a terra (o meio); o indivíduo (a coletividade dos sertanejos) para entender o homem (Antônio Conselheiro); o momento histórico para compreender a luta (a Revolta de Canudos), segundo a abordagem científica da época. Os grupos de força eram os republicanos e os monarquistas, e Euclides da Cunha era republicano.

Atividades de leitura, apreciação e réplica

Na data marcada para iniciar a leitura dos trechos de **Os sertões**, em diálogo com as contribuições dos estudantes, faça inicialmente uma síntese marcando Euclides da Cunha como homem de seu tempo, com formação sólida nas ciências de então, especialmente o chamado determinismo de Taine.

Destaque que, quando parte para a Bahia, Euclides da Cunha leva preconceitos que circulavam na capital e na imprensa a respeito da comunidade de Canudos: "uma rebelião antirrepublicana, apoiada pelos monarquistas". Ao chegar lá, porém, compreendeu não se tratar de movimento político em busca de poder, e sim de um drama humano complexo. Suas observações e registros resultaram no romance **Os sertões** (1902).

A obra pode ser lida como trabalho historiográfico e como literatura de testemunho. Ela tanto registra e explica, pelas chaves deterministas, o que eram o sertão, os sertanejos, a figura de Antônio Conselheiro e o movimento por ele encabeçado como recria pela linguagem as situações dramáticas do conflito, o uso desmedido da força do Estado e a morte de milhares de sertanejos.

Sugerimos que você combine com um estudante o preparo prévio para a realização de leitura oral do trecho e que os demais acompanhem silenciosamente.

Fragmentos de *Os sertões* (p. 38)

Texto 1 – Parte 1 – *A terra*: trecho do Capítulo IV (p. 38)

Sugestões de respostas (p. 39)

1. O escritor compara a Caatinga à estepe e ao deserto.

2. Em relação à estepe, o escritor considera que a Caatinga proporciona uma travessia mais exaustiva, já que, nela, o viajante não tem "o desafogo de um horizonte largo"; pelo contrário, a vegetação da Caatinga é descrita como sufocante e repulsiva. Já em relação ao deserto, o escritor observa que, na Caatinga, a princípio parece haver muito mais diversidade de vegetação; porém, quando vistas em conjunto, essas árvores "semelham uma só família de poucos gêneros, quase reduzida a uma espécie invariável". Professor, possibilite que os estudantes compartilhem o que sabem sobre a flora da Caatinga, problematizando como as ciências são históricas e as respostas oferecidas em um tempo podem ser reformuladas em outros. Como veremos adiante na seção **Conexões**, o bioma Caatinga é considerado um dos mais ricos em biodiversidade do mundo, abrigando milhares de espécies de animais e plantas, muitas delas endêmicas, ou seja, que não existem em nenhum outro lugar do mundo, com características e origem próprias, o que derruba a ideia de que é empobrecido em relação a outros biomas.

3. a. (EM13LP06, EM13LP52) A personificação ocorre principalmente no terceiro parágrafo: "Ao passo que a caatinga o **afoga**; [...] **agride-o e estonteia-o**; [...] e desdobra-se-lhe na frente léguas e léguas, imutável no aspecto desolado: árvores sem folhas, de galhos estorcidos e secos, [...] apontando rijamente no espaço ou estirando-se flexuosos pelo solo, **lembrando um bracejar imenso, de tortura, da flora agonizante...**".

3. b. (EM13LP06, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que o uso da personificação relaciona a recepção do homem pelo ambiente com ações humanas violentas, sugerindo uma luta corporal entre a paisagem e o viajante: ela o afoga, agride-o e estonteia-o; enlaça-o e repulsa-o com seus espinhos.

4. (EM13LP01, EM13LP48, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que, para o autor desenvolver a explicação sobre o sertanejo e sobre o conflito de Canudos, importa entender o meio em que ele vive. No trecho lido, esse meio é expresso como duro, agressivo à vida humana, e cuja vegetação, graças ao mecanismo da evolução, foi reduzida aos tipos mais resistentes ao meio. Destaque especialmente o trecho final: "Transmudam-se, e em lenta metamorfose vão tendendo para limitadíssimo número de tipos caracterizados pelos atributos dos que possuem maior capacidade de resistência".

Texto 2 – Parte 2 – *O homem*: trecho do Capítulo III (p. 40)

Sugestões de respostas (p. 40-41)

1. a. (EM13LP02, EM13LP05) Relação de contraste.

1. b. (EM13LP02, EM13LP05) De um lado, a aparência do sertanejo, cujo corpo não seria atlético, mas, sim, "desgracioso, desengonçado, torto", com postura "abatida". De outro, sua força e agilidade, que, nos momentos necessários, fazem com que ele adquira "o aspecto dominador de um titã acobreado e potente".

2. (EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06) Espera-se que os estudantes reconheçam que a frase, sendo bem mais curta que as demais e estando isolada em um parágrafo, enfatiza o contraste entre a aparência abatida do sertanejo, que vinha sendo descrita nos parágrafos anteriores, e sua força no campo de batalha, que passa a ser descrita a partir de então.

3. (EM13LP06) Por meio da metáfora do termo **Hércules-Quasímodo**, o narrador constrói essa imagem contraditória do sertanejo, que, em comparação com as pessoas do litoral, apresenta um aspecto

físico deselegante, tortuoso, aproximando-se da imagem de Quasímodo, ao mesmo tempo que se mostra forte, resistente às agruras do meio em que vive, no que se pode identificar a força e o espírito guerreiro de Hércules, o herói grego.

4. (EM13LP01, EM13LP48, EM13LP52) Espera-se que os estudantes relacionem a descrição do sertanejo à da Caatinga, visto que, no primeiro trecho ("As caatingas"), o narrador descreve uma paisagem desoladora, empobrecida – como se mostra, a princípio, a imagem do sertanejo. Entretanto, assim como a Caatinga é formada por uma vegetação que possui "maior capacidade de resistência", também o sertanejo se mostra resistente ao meio. Destaque, no primeiro trecho, a passagem em que o narrador descreve a paisagem inóspita e faz referência às árvores sem folhas, aos galhos retorcidos e secos que podem ser relacionados à descrição do lado Quasímodo do sertanejo: "Ao passo que a caatinga o afoga; abrevia-lhe o olhar; agride-o e estonteia-o; enlaça-o na trama espinescente e não o atrai; repulsa-o com as folhas urticantes, com o espinho, com os gravetos estalados em lanças [...] ...".

5. (EM13LP46) Espera-se que os estudantes considerem que, apesar de a obra ser considerada um registro histórico da realidade dos brasileiros do sertão baiano, constituindo um relato dos acontecimentos em Canudos, ela também apresenta uma escrita bem elaborada, que recorre a recursos estéticos como a comparação e o uso de metáforas, em uma construção rica de detalhes. Professor, enfatize que a obra denuncia a compreensão equivocada que circulava pelos centros de poder a respeito do movimento em torno de Antônio Conselheiro.

DIÁLOGOS Canudos em cordel (p. 42)

Para o trabalho com esse boxe, recomendamos que você procure e baixe antecipadamente um vídeo ou áudio que mostre a declamação dos poetas, acompanhada de violas, para exibir à turma em sala de aula. Assim, os estudantes poderão ler o texto enquanto acompanham a *performance* dos artistas.

Chame a atenção deles para o cordel como uma forma multimodal de poesia, que incorpora em sua composição as linguagens verbal e musical – além da linguagem visual, pois, uma vez registrados em livretos de cordel, os versos recebem outra camada de sentido com a inserção das xilogravuras, ilustrações características do gênero.

Se não for possível exibir o vídeo ou áudio em sala de aula, peça a dois ou três estudantes que se preparem para uma leitura expressiva dos versos. Após a discussão das questões, incentive a turma a procurar na internet a *performance* musical para apreciá-la em momentos extraclasse.

Sugestões de respostas (p. 43)

1. Para os cordelistas, a Revolta de Canudos foi resultado de uma reação injusta das forças que estavam no poder aos ideais defendidos por Antônio Conselheiro. Professor, destaque os versos em que isso fica mais evidente: "Oh! Canudos país da promissão / Foi injusta e cruel a sua guerra / Tu que eras abrigo dos sem terra / Sem família, justiça, lar e pão / O jagunço era apenas um irmão / O fanático somente um companheiro / Junto ao mestre encontrando paradeiro / Confiança, família e hospedagem".

2. Podem ser citados vários versos entre "A bandeira rasgada era um molambo" e "Com dezoito canhões e dinamite". Por exemplo, "Era a luta da foice e do fuzil / O facão enfrentando artilharia".

CONEXÕES Revendo a representação da Caatinga (p. 44)

Habilidades trabalhadas na seção **Conexões**: EM13LP04, EM13LP31.

Esta seção pode ser conduzida pelo professor de Língua Portuguesa sozinho ou em aulas compartilhadas com um professor da área de Ciências da Natureza. O objetivo das atividades é rever a representação da Caatinga apresentada em **Os sertões** à luz dos conhecimentos científicos contemporâneos.

Para tanto, são apresentados um infográfico e trechos de um texto expositivo. Na abordagem realizada apenas pelo professor de Língua Portuguesa, o foco estará no desenvolvimento da habilidade **EM13LP04**, já que os estudantes deverão estabelecer relações intertextuais entre os textos da seção e os trechos lidos de **Os sertões**, a fim de identificar afirmações de Euclides da Cunha que podem ser confirmadas ou refutadas pelos conhecimentos atuais.

Além disso, será possível, principalmente na discussão da questão 2, colocar em evidência a importância do bioma Caatinga e os serviços ecossistêmicos que ele proporciona às populações humanas. Dessa forma, será incorporada transversalmente a macroárea temática do **Meio ambiente**, principalmente o tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**.

Se for possível desenvolver um trabalho com professores de Ciências da Natureza, a discussão sobre a importância da preservação da biodiversidade na Caatinga poderá ser aprofundada com os conhecimentos próprios dessa área. Veja adiante, no boxe **Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento**, orientações para esse trabalho interdisciplinar.

Sugestões de respostas (p. 45)

1. a. (EM13LP04, EM13LP31) O trecho contrariado é a parte final de "As caatingas", em que o escritor sustenta que a vegetação desse bioma é pouquíssimo diversificada: "É que por um efeito explicável de adaptação às condições estreitas do meio ingrato, [...] aquelas mesmo que tanto se diversificam nas matas, ali se talham por um molde único. [...] em lenta metamorfose vão tendendo para limitadíssimo número de tipos caracterizados pelos atributos dos que possuem maior capacidade de resistência". Essa informação é contrariada pelo texto da Associação Caatinga, segundo o qual esse bioma se diferencia daquele encontrado em outras regiões semiáridas porque apresenta "uma diversidade bem maior" que elas. Tal dado é corroborado pelas informações do infográfico: o bioma abriga nada menos que 3.150 espécies de plantas vasculares. Professor, insista para que os estudantes justifiquem sua resposta com citações específicas tanto de **Os sertões** quanto do texto extraído do *site* da Associação Caatinga, incluindo os dados do infográfico. Esse procedimento é necessário para que se desenvolva a habilidade **EM13LP04**. Chame a atenção deles para a forma como os elementos do infográfico foram dispostos, com as espécies vegetais ao centro, os animais invertebrados no círculo azul e, por fim, os animais vertebrados no círculo verde, sugerindo a dominância destes últimos sobre a cadeia alimentar. Enfatize a necessidade de, ao ler **textos multissemióticos**, como é o caso do infográfico, relacionar os elementos visuais aos verbais.

1. b. (EM13LP04, EM13LP31) A afirmação de **Os sertões** confirmada é a de que as plantas da Caatinga têm grande "capacidade de resistência". Ela é corroborada pela seguinte passagem do texto informativo: "O clima da região, com longos períodos secos, permitiu que apenas as plantas com adaptações para suportar a deficiência de água prosperassem".

2. Respostas pessoais. Sugestão: Sim, porque, quanto mais informações científicas que comprovem a importância desse bioma, mais a população se sentirá estimulada a preservá-lo, e mais haverá pressão para que o Estado invista na conservação e na fiscalização ambiental. Professor, você pode apoiar a discussão dos estudantes com estas informações, extraídas do livro **Conheça e conserve a Caatinga: a floresta que é a cara do Brasil**, disponível para *download* no *site* da Associação Caatinga:

> Durante muito tempo, a Caatinga foi retratada somente como um ambiente pobre, onde predominava o chão rachado e pedregoso, cactos, calangos e seca. [...]
>
> A falta de conhecimento e de valorização da Caatinga contribuiu para a degradação da sua vegetação e dos seus solos, causando transformações deletérias das condições de vida nessa região e potencializando processos de desertificação.
>
> Há menos conhecimento científico produzido sobre o Bioma Caatinga e menos grupos de pesquisadores seniores em atividade se compararmos com a Amazônia e a Mata Atlântica, mesmo a Caatinga apresentando biodiversidade comparável. Apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos, ainda persiste uma falta de vigor institucional que limita a prioridade que deveria ser dedicada à conservação das Florestas tropicais sazonalmente secas (SANTOS *et al.*, 2011; OVERBECK *et al.*, 2015).
>
> O orçamento para as áreas protegidas na Caatinga é 13 vezes inferior ao que o Ministério do Ambiente afirma ser necessário para o funcionamento essencial das áreas protegidas no Brasil, até 5 vezes menor que o valor investido em parques da América Latina e África e até 72 vezes inferior aos valores praticados na União Europeia. Daí, portanto, advém a precarização das áreas protegidas na Caatinga (OLIVEIRA, 2017).
>
> FERNANDES, Daniel (coord.). **Conheça e conserve a Caatinga**: a floresta que é a cara do Brasil. Fortaleza: Associação Caatinga, 2022. Disponível em: http://www.noclimadacaatinga.org.br/wp-content/uploads/livro-conheca-e-conserve-a-caatinga_-no-clima-da-caatinga-primeiras.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento

Objetivo: apoiar os estudantes na discussão sobre a importância da preservação da biodiversidade no bioma da Caatinga, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, desenvolvendo, assim, a competência específica de Ciências da Natureza 2 (principalmente as habilidades **EM13CNT203** e **EM13CNT206**), em uma ou mais aulas compartilhadas com um professor dessa área.

Desenvolvimento: o professor da área de Ciências da Natureza poderá acompanhar a leitura e a discussão do texto e do infográfico, aportando conhecimentos e aprofundando a análise dos estudantes. Alguns dos objetos de conhecimento que poderão ser abordados são, por exemplo:

- o próprio conceito de biodiversidade e sua importância para o equilíbrio ecológico;

- o papel que as espécies vegetais e animais mostradas no infográfico da página 40 desempenha na cadeia alimentar do bioma;
- os efeitos negativos que pode haver caso alguns desses componentes sejam eliminados por ação antrópica (por exemplo, no caso do desmatamento, que pode levar à supressão de espécies vegetais).

Avaliação: os estudantes poderão escrever um breve relatório com suas conclusões sobre a análise feita na seção. No texto, eles devem incluir a comparação entre a visão de Euclides da Cunha e a visão científica atual sobre a Caatinga, além de justificativas para a importância da preservação desse bioma.

Sugestão de atividade complementar

O *site* da Associação Caatinga indicado no boxe **#Para curtir – Visita virtual à Caatinga** oferece um rico conteúdo multimidiático que você pode explorar com os estudantes. Estimule-os a seguir o roteiro sugerido para a visita guiada ao *site* e ao *tour* virtual pela Caatinga – a qual pode ocorrer na escola, se for viável, ou em momentos extraclasse. Peça que façam anotações durante a visita e, depois, discuta as conclusões deles em sala de aula, com base nas sugestões de respostas a seguir.

Essa atividade complementar contribui para o alcance do **ODS 15** (Vida terrestre), já que ele inclui o objetivo de proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres.

Sugestões de respostas para o roteiro da visita guiada ao *site* e ao *tour* virtual (p. 45)

1. Os animais mais ameaçados são os felinos: das seis espécies registradas no bioma (onça-parda, jaguatirica, gato-do-mato-pequeno, gato-mourisco, gato-macarajá e onça pintada), somente o gato-mourisco não está ameaçado de extinção. As maiores ameaças são a perda de hábitat e a caça.
2. Segundo o *site*, os três tipos de solo mais comuns são o raso e pedregoso, "que apresenta plantas de baixo porte (arbustos) e cactáceas", as serras e as chapadas, que "possuem clima ameno e maior umidade devido às chuvas, permitindo desenvolvimento de matas maiores e mais fechadas" e, por fim, os lajedos, afloramentos de rochas "que atuam ecologicamente como desertos e como locais onde se desenvolvem plantas suculentas, como cactáceas e bromélias".
3. Nas imagens do mesmo ponto do *tour* virtual feitas na época das chuvas e na época da seca, é possível constatar plenamente o contraste entre a mata esbranquiçada durante a seca (de onde vem a denominação tupi de Caatinga) e o ressurgimento dos vários tons de verde na época das chuvas.

Gramática e expressividade: Concordância (p. 46)

Habilidades trabalhadas na seção **Gramática e expressividade**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP28, EM13LP43.

Nesta seção, serão abordados os princípios de concordância nominal e verbal. As transformações que solicitamos na atividade inicial da seção (questões 1 a 3) têm como objetivo levar os estudantes a perceberem o princípio da concordância, e não que apliquem regras normativas específicas.

Sugerimos que as atividades sejam conduzidas oralmente e, durante a verificação das respostas, o foco recaia sobre as justificativas que os estudantes dão para as transformações que fizeram. Ajude-os a perceber os processos que demandam alteração na forma do artigo, do adjetivo e do verbo, garantindo a coerência do enunciado.

Ao longo da seção, à medida que os tópicos forem apresentados, os estudantes serão estimulados a organizar um **repositório de informações** em um arquivo de texto colaborativo. Essa atividade pode ser realizada na escola, se for viável, ou em momentos extraclasse.

O objetivo da organização do repositório é levar o estudante a "estabelecer procedimentos de estudos com vistas a uma autonomia relativa à construção do conhecimento" (Brasil, 2018, p. 515), conforme preconiza a BNCC para o campo das práticas de estudo e pesquisa no Ensino Médio. Procure conscientizá-los sobre a importância de saber, de maneira autônoma, identificar os pontos mais importantes em um conteúdo estudado e sistematizar o que foi aprendido.

Por fim, reforce com eles a ideia de que os conhecimentos sobre a norma-padrão construídos nessa seção só serão realmente úteis se forem aplicados em suas produções do dia a dia, nos gêneros que pedem linguagem formal, seja no campo dos estudos, seja no mundo do trabalho. E, para que isso ocorra, as informações devem estar organizadas de forma que atenda às necessidades deles, de modo que possam consultá-las facilmente.

Sugestões de respostas (p. 46)

1. (EM13LP08) A alma combativa, curiosa e metódica de Euclides da Cunha é anunciada desde as primeiras páginas de **Os sertões** (1902) [...].
2. (EM13LP08) Foi necessário ajustar o artigo **o** e os adjetivos **combativo**, **curioso**, **metódico** e **anunciado**, passando-os para o gênero feminino. Espera-se que os estudantes concluam que o ajuste foi necessário porque o substantivo a que esses termos se referem passou a ser do gênero feminino (**alma**); desse modo, como os adjetivos devem concordar com ele, também devem ser passados para o feminino.
3. (EM13LP08) A frase ficaria assim: Os hábitos combativos, curiosos e metódicos de Euclides da Cunha são anunciados desde as primeiras páginas de **Os sertões** (1902) [...]. Teriam de ser ajustados novamente o artigo e os adjetivos, que permaneceriam no masculino, mas passariam para o plural, e dessa vez também o verbo **ser**, que passaria para o plural. Espera-se que os estudantes respondam que as adaptações são necessárias porque muda o sujeito das orações, o termo ao qual se atribui o processo de **ser anunciado**.

Silepse ou concordância ideológica (p. 50)

Neste tópico, propõe-se a leitura de uma charge que, com bom humor, denuncia formas de discriminação e desigualdade às quais as mulheres ainda estão sujeitas. Portanto, além de evidenciar o fenômeno da concordância ideológica, a análise contribui para o alcance do **ODS 5** (Igualdade de gênero).

Sugestões de respostas (p. 50)

1. (EM13LP01) Porque esses são presentes que as mulheres frequentemente ganham no Dia Internacional das Mulheres.
2. (EM13LP01, EM13LP02) Os novos "presentes" desenhados na parte de baixo são, na verdade, formas de equiparação de direitos entre homens e mulheres, como o fim da desigualdade salarial, a presença igualitária em postos de comando, a divisão real das tarefas domésticas e o respeito por parte dos interlocutores.
3. (EM13LP08) Não, porque o sujeito do verbo está na 3ª pessoa do plural (**mulheres**), mas o verbo foi flexionado na 1ª pessoa do plural (**queremos**).
4. (EM13LP06) Espera-se que os estudantes concluam que a chargista optou por esse tipo de concordância para incluir-se no grupo das mulheres. A concordância irregular enfatiza o "lugar" de onde a chargista está falando, ao produzir seu texto.

Concordância e variação linguística (p. 51)

Neste tópico, serão apresentados trechos de um artigo de opinião que mostra quão redundantes são os princípios da concordância na norma-padrão. Assim, ao ler e analisar o artigo, buscando compreender o ponto de vista do autor, os estudantes desenvolverão também habilidades relativas à argumentação (**EM13LP05**).

Sugestões de respostas (p. 52)

1. O **Dicionário Houaiss da língua portuguesa** define pleonasmo como uma "redundância de termos no âmbito das palavras, mas de emprego legítimo em certos casos, pois confere maior vigor ao que está sendo expresso (por exemplo: ele via tudo com seus próprios olhos); tautologia". Professor, acrescente que o pleonasmo pode ser considerado uma figura de linguagem, quando "confere maior vigor ao que está sendo expresso", como diz o verbete, mas também um vício – termo que, em uma perspectiva normativa da língua, designa usos considerados inadequados ou deselegantes. É nesse sentido que o termo **vício** aparece no título do artigo.
2. (EM13LP10) Professor, talvez seja necessária sua mediação na discussão dos exemplos, principalmente do segundo. Talvez os estudantes desconheçam que, no segundo exemplo, bastaria dizer "há dois anos" ou "dois anos atrás", sendo desnecessário usar os dois marcadores de tempo – daí o fato de esse uso ser considerado pleonástico, em uma perspectiva normativa.
3. (EM13LP01, EM13LP05) As pessoas a quem o autor do artigo se refere são os chamados "puristas", que propagam uma visão conservadora e normativa da língua, segundo a qual estaria errado usar essas estruturas e seria legítimo até mesmo zombar de quem o faz.
4. (EM13LP01, EM13LP05) De modo geral o articulista se opõe ao discurso dessas pessoas, como se comprova pelo título ("Nem tudo que redunda é vício"), pelo questionamento que ele faz ao final do 2º parágrafo ("Por quê?") e pelo fato de ele fazer uma concessão no 3º parágrafo ("É claro que certos pleonasmos são mesmo deselegantes.") – um enunciador faz concessões justamente quando está se opondo a um discurso diferente do seu.

5. a. (EM13LP10) Porque, como ele diz, o plural já está indicado pelo sujeito.

5. b. (EM13LP10) "Nós vai".

5. c. (EM13LP05, EM13LP10) O articulista diz que a concordância é "valorizada" porque os falantes que não usam a concordância padrão, ou seja, não marcam o plural de forma redundante, em todas as partes do enunciado, são vítimas de preconceito linguístico.

5. d. (EM13LP05, EM13LP10) A afirmação de que a concordância padrão é "valorizada" corrobora a argumentação do resto do artigo, pois também representa um questionamento à visão normativa da língua.

Divulgando conhecimentos sobre concordância (p. 54)

O objetivo desta atividade final é estimular o estudante a assumir uma posição de protagonismo em seu processo de aprendizagem da língua e a compartilhar os conhecimentos construídos. Na atividade, serão desenvolvidas principalmente as habilidades **EM13LP15** e **EM13LP43**.

Com base no repositório de informações que organizaram ao longo do capítulo, os estudantes farão postagens para compartilhar os tópicos de concordância que julgarem mais importantes. Sob sua supervisão, as postagens poderão ser feitas nos canais da escola ou em redes sociais específicas (nesse caso, você pode ajustar as configurações de privacidade para que sejam acessadas somente pelo público escolar).

Durante a produção das postagens, reforce as orientações referentes ao *layout* e aos elementos gráficos, lembrando-os de que os componentes não verbais são fundamentais nesse gênero.

Leitura e reflexão II: O sertão de Graciliano na literatura e no cinema (p. 56)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Combate à violência e promoção da cultura da paz

A passagem de **Vidas secas** que os estudantes lerão nesta seção contém alguns trechos que revelam maus-tratos do pai, Fabiano, em relação ao filho mais velho: "Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse".

Textos literários como esse são uma boa oportunidade para discutir com a turma os direitos da criança e do adolescente e a importância de combater a violência doméstica. Além de contribuir para a formação integral dos estudantes, esse tipo de atividade cumpre a determinação da Lei nº 13.663/2018, segundo a qual é uma incumbência dos estabelecimentos de ensino "promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência [...]" (BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em: 24 out. 2024).

Sugerimos que a atividade seja desenvolvida em uma roda de conversa, após a leitura e análise do trecho, com os estudantes reunidos em círculo e você como mediador. Comece pedindo a eles que destaquem, no trecho, as passagens que revelam maus-tratos em relação a uma criança. Após eles terem localizado essas passagens, abra um espaço para que revelem suas ideias e sentimentos em relação às ações descritas. Em um exercício de escuta ativa, busque identificar eventuais preconceitos ou estereótipos dos estudantes quanto à violência doméstica.

O primeiro ponto a destacar é que, embora as ações descritas no livro tenham ocorrido em uma família em situação de miséria, a violência doméstica não é restrita a classes sociais mais baixas. Pelo contrário, ela está disseminada por toda a sociedade, e casos noticiados na mídia envolvendo abuso de crianças em famílias de alta renda, os quais às vezes resultam até na morte da criança, comprovam essa afirmação.

Sobre o assunto, sugerimos a seguinte matéria: NEVES, Iran Coelho das. Violência contra a criança não distingue classe social. **Tribunal de Contas - Estado de Mato Grosso do Sul**. 16 abr. 2021. Disponível em: https://www.tce.ms.gov.br/noticias/artigos/detalhes/6124/violencia-contra-a-crianca-nao-distingue-classe-social. Acesso em: 24 out. 2024.

Outro ponto a destacar durante a conversa é que a sociedade precisou percorrer um longo caminho até que os direitos das crianças e adolescentes fossem reconhecidos, tanto no nível internacional como no nacional. Nesse ponto, você pode levantar os conhecimentos que os estudantes têm sobre a legislação que rege tais direitos e completar as lacunas de informação deles. Para tanto, você pode traçar uma linha do tempo na lousa com alguns marcos temporais importantes. Por exemplo:

- 1924 – A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança é adotada pela Liga das Nações (antecessora da Organização das Nações Unidas).
- 1927 – No Brasil, a Lei de Assistência e Proteção aos Menores, conhecida como Código de Menores, é consolidada pelo Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro, e representa avanços na proteção das crianças.
- 1946 – A Assembleia Geral das Nações Unidas cria o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – em inglês, United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef) –, para atender às necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra.
- 1959 – A Assembleia Geral das Nações Unidas adota a Declaração dos Direitos da Criança, que reconhece, entre outros, os direitos das crianças à educação, à brincadeira, a um ambiente favorável e a cuidados de saúde.
- 1989 – A Convenção sobre os Direitos da Criança é adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 20 de novembro, reconhecendo os papéis das crianças como atores sociais, econômicos, políticos, civis e culturais.
- 1990 – Em 13 de julho, o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, que entra em vigor no dia 12 de outubro. Em 24 de setembro, ratifica a Convenção sobre os Direitos da Criança.

Nesse apanhado histórico da legislação, é importante ressaltar que o artigo 18-A do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que crianças e adolescentes têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante como formas de correção (BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Art. 18-A. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

Discuta com a turma se eles consideram que os preceitos do ECA vêm sendo realmente aceitos e cumpridos na sociedade e, em caso negativo, o que pode ser feito para que todas as famílias eliminem o castigo físico, usando, em seu lugar, métodos de correção mais saudáveis (por exemplo, o diálogo ou a retirada de privilégios).

Caso queira se preparar melhor para conduzir essa atividade, sugerimos a leitura destes conteúdos:

- TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. Entenda as dimensões dos maus-tratos contra crianças. Brasília, DF: TJDFT, 2021. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/noticias-e-destaques/2021/maio/entenda-as-dimensoes-dos-maus-tratos-contra-criancas. Acesso em: 24 out. 2024. Essa reportagem do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios explica as quatro dimensões dos maus-tratos contra crianças: negligência, violência física, violência sexual e violência emocional.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). História dos direitos da criança. Brasil: Unicef, [201-]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca. Acesso em: 24 out. 2024. Essa página da Unicef apresenta a linha do tempo completa sobre os direitos da criança, com informações adicionais às que apresentamos anteriormente.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos; SILVA, Mariana Aparecida da. Violação de direitos da criança desvelada pela literatura: uma análise jurídica da obra "O meu pé de laranja lima" acerca da violência infantil no ambiente familiar. **Repositório Ânima**, 2022. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/6a11fc7c-5e85-4a5b-92ba-41578424fd80. Acesso em: 24 out. 2024. Com base na análise do romance **O meu pé de laranja lima**, de José Mauro de Vasconcelos (1968), esse artigo científico analisa o emprego da literatura como ferramenta para promover a discussão e o combate à violência doméstica.

Texto 1 – Fragmento de *Vidas secas* (p. 57)

Sugerimos que convide um estudante para se preparar previamente e realizar uma leitura oral expressiva do texto. Antes da leitura, converse com os estudantes incentivando-os a compartilhar com os colegas seus conhecimentos sobre o autor. Depois da leitura, promova a apreciação colaborativa do trecho com base nas questões propostas.

Sugestões de respostas (p. 58)

1. Os membros da família se encontram na condição de retirantes, de pessoas em fuga, em busca de um lugar em que possam se instalar e fugir da seca, e carregam consigo o pouco que têm. Destaque o título "Mudança" e o trecho "Arrastaram-se para lá, devagar, Sinha Vitória com o filho

mais novo escanchado no quarto e **o baú de folha na cabeça**, Fabiano sombrio, cambaio**, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro**. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás". No excerto, há várias evidências do estado de penúria em que se encontram. As palavras que fazem referência à condição da família no trecho são **infelizes**, **cansados** e **famintos**; eles estão fatigados pela caminhada sob um sol escaldante e sem destino, e em seu caminho encontram apenas o solo árido e os urubus circundando "bichos moribundos".

2. a. (EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam o uso do discurso direto marcado pelo travessão em: "– Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai"; "– Anda, excomungado." E o do indireto livre em alguns outros trechos, como em: "Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato."

2. b. (EM13LP52) A combinação dos dois modos de construção do discurso possibilita ao leitor formar a representação de um personagem complexo, com sentimentos e reflexões que não se traduzem apenas pelas frases curtas ditas por ele. É importante que percebam que o uso do discurso indireto livre nos possibilita adentrar a mente do personagem, saber sobre seus dilemas e reconhecer que, embora Fabiano pareça bruto e insensível, internamente se vê em conflito diante do episódio e se mostra sensível ao cansaço do filho, o que o leva a carregá-lo no colo, ainda que também esteja muito cansado.

3. O diálogo entre os dois personagens se constrói por meio de sons guturais e gestos econômicos, como estirar o beiço. Professor, aproveite essa questão para destacar também que esse aspecto reforça o caráter imagético da narrativa, como se fossem cenas de cinema mudo.

4. (EM13LP06, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam o uso da enumeração de elementos que compõem a cena: "Sinha Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada em uma correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás". Professor, aproveite essa questão para destacar a escrita concisa, com predomínio de substantivos acompanhados por artigos definidos e adjetivos (o único verbo é usado no pretérito imperfeito do indicativo, que sugere ação contínua), e oriente os estudantes a perceberem que ela se aproxima da escrita de roteiro para a produção de uma cena.

5. (EM13LP06, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que os juazeiros são vistos de diferentes perspectivas, como se fossem observados em diversos enquadramentos (primeiro em um plano mais aberto, depois em um plano mais fechado).

Texto 2 – Graciliano Ramos e o cinema (p. 58)

Sugira aos estudantes que leiam os textos (de Ismail Xavier e de Randal Johnson) silenciosamente, marcando no caderno as principais ideias sustentadas neles, fazendo uso de gêneros de apoio à compreensão (resumo, esquema, mapa conceitual etc.). Depois, promova uma discussão coletiva com base nas questões propostas.

Sugestões de respostas (p. 59-60)

1. Respostas pessoais. Professor, ajude-os a observar como o trecho do crítico apresenta abordagens contemporâneas sobre a recriação da literatura no cinema, contrapondo-se àquela ideia tradicional de que o filme tinha de ser "fiel" ao livro. Em diálogo com as opiniões dos estudantes, faça problematizações que remetam à argumentação trazida no texto de Ismail Xavier: "[...] livro e filme estão distanciados no tempo; escritor e cineasta não têm exatamente a mesma sensibilidade e perspectiva, sendo, portanto, de esperar que a adaptação dialogue não só com o texto de origem, mas com seu próprio contexto, inclusive atualizando a pauta do livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores nele expressos".

2. (EM13LP03) Espera-se que os estudantes tenham uma compreensão global da resenha, percebendo que ela considera tanto o tempo de publicação das obras de Graciliano Ramos, nos anos 1930, quanto o tempo de recriação delas pelo Cinema Novo (mencionado no boxe ***Zoom* Cinema novo**), nos anos 1960, 1970 e 1980. Ela segue, portanto, as abordagens mais contemporâneas comentadas por Ismail Xavier.

3. (EM13LP03, EM13LP50) Espera-se que os estudantes percebam que, para transpor para as telas os poucos diálogos diretos dos personagens e o desdobramento deles em discurso indireto livre, foram usados com intencionalidade recursos da própria linguagem cinematográfica, como a câmera subjetiva e o contracampo.

DIÁLOGOS O sertão de João Cabral de Melo Neto em diferentes mídias e linguagens (p. 61)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP14, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Como se sabe, a obra **Morte e vida severina** representa poeticamente as duras condições de vida de algumas populações do sertão nordestino, que enfrentam trabalho precarizado e falta de acesso à terra. Por levar os estudantes a sensibilizar-se com esse drama – o qual, em alguns casos, persiste até os dias atuais –, as atividades de leitura contribuem para o alcance do **ODS 10** (Redução das desigualdades).

Ao explorar as orientações para a leitura, questione os estudantes sobre o sentido da palavra **Natal**, que compõe o subtítulo "um auto de Natal pernambucano", de modo que possam relacioná-la não só à celebração do nascimento de Jesus, mas também à ideia de nascimento em sentido mais amplo. Comente que o percurso que Severino faz, embora seja dominado pela morte, é encerrado com o nascimento de uma criança, representando a vida que insiste em florescer em meio a tanta miséria. Esse percurso explica o título "invertido" – **Morte e vida severina**, no qual a morte se mostra antes da vida.

Faça a leitura do trecho do auto e, em seguida, converse com a turma sobre as características que o filiam ao gênero dramático, destacando a presença da rubrica com a sinalização da cena, no início do trecho, em destaque, e o uso de travessão que marca as falas de quem está acompanhando o enterro (**EM13LP49**). Chame a atenção para a falta de identificação de nomes, uma característica da composição desse auto. Também cabe dar destaque aos versos que aparecem entre parênteses. Em geral, esses sinais de pontuação são usados para marcar as rubricas que informam sobre emoções, movimentações no palco etc. Aqui, entretanto, os versos entre parênteses fazem parte das falas e são um complemento ao verso anterior.

Vale ressaltar que o auto, como gênero dramático, será retomado e visto em detalhes no capítulo 5.

Sugestões de respostas (p. 63)

1. Nos versos "é a terra que querias / ver dividida" é possível identificar o desejo que o lavrador tinha de ter o próprio pedaço de terra.

2. (EM13LP01, EM13LP52) Trata-se da crítica às condições em que vivem os trabalhadores do campo que não conseguem adquirir um pedaço de terra para cultivá-la e viver dela com dignidade. Nos versos destacados, é possível identificar uma crítica/denúncia à concentração fundiária: muita terra nas mãos de poucos. A terra que resta ao lavrador – agora morto – é a sua cova.

3. (EM13LP01, EM13LP05, EM13LP52) Espera-se que os estudantes considerem que o problema de concentração fundiária ainda é atual, haja vista a existência de movimentos sociais que reivindicam a desapropriação de terras improdutivas para distribuí-las aos trabalhadores rurais sem terra. Vale a pena também fazer remissão ao trabalho de alguns fotógrafos, como Sebastião Salgado, que frequentemente denunciam problemas sociais como os apresentados no auto – a fome, a pobreza e as condições precárias dos trabalhadores do campo.

4. (EM13LP03, EM13LP14, EM13LP50) Ajude os estudantes a observarem, no primeiro quadrinho, os elementos que compõem a cena. O homem à esquerda, que assiste ao enterro, pode ser identificado como Severino, em vista de seus traços e das vestimentas que usa; no centro está a cova, na qual há um corpo prostrado, apenas envolto em um pano, do qual só se veem os pés; à direita e à esquerda da cova, aparecem várias pás, uma ferramenta básica do homem do campo; e à direita há uma figura esquelética com chifres usando vestimentas e um colar com crucifixo que remetem à religião cristã. Essa figura representa a morte, mas também pode representar com ironia o ritual religioso de "encomendar a alma do morto". Pode estar implícita na cena uma crítica à relação histórica de alguns setores da Igreja com aqueles que têm o poder econômico, que subjugam e oprimem os trabalhadores. No segundo quadrinho, o enquadramento é feito em um plano mais fechado, para dar destaque à cova e às pás que estão em ação, remexendo a terra, agora, para "plantar" o morto. Nos dois quadros, as falas são atribuídas às pás, o que reforça o seu papel de, pela personificação, coisificar os trabalhadores, torná-los meras ferramentas, meios que os senhores de terras utilizam para gerar suas riquezas. Chame a atenção para a opção pela composição em preto e branco, que dá mais dramaticidade às cenas e pode simbolizar a "vida sem cor" do sertanejo.

Sugestão de atividade complementar

Incentive os estudantes a assistirem aos trechos das adaptações indicadas no boxe **#Para curtir – *Morte e vida severina* no palco, na TV e no cinema** e promova uma conversa sobre os recursos das diferentes linguagens usados em cada uma delas e os efeitos de sentidos resultantes desse uso. Essa discussão contribuirá para a atividade proposta na seção **Produção**.

Produção: Releitura do sertão em diferentes mídias (p. 64)

De olho na BNCC

Ao propor que os estudantes criem uma adaptação para diferentes linguagens e mídias de um texto visto na unidade (ou outro que tematize o sertão) como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário, essa seção promove principalmente a habilidade **EM13LP54**. Na etapa em que os grupos analisarão o texto escolhido, a fim de definir o que e como será recriado, serão trabalhadas também as habilidades **EM13LP01**, **EM13LP46** e **EM13LP49**. Por fim, como se trata da produção colaborativa de um texto multissemiótico, com a elaboração de um roteiro, serão desenvolvidas as habilidades **EM13LP15** e **EM13LP17**.

Depois da formação dos grupos e da escolha dos textos, você pode propor aos estudantes que compartilhem suas decisões, possibilitando a colaboração dos colegas sobre as escolhas e decisões tomadas.

As trocas coletivas podem ser muito interessantes caso diferentes grupos escolham o mesmo texto para adaptar e optem pelas mesmas linguagens e mídias, assim como pode ser interessante para negociar a diversificação das linguagens. Por exemplo: um grupo adapta um texto para ser dramatizado ao vivo, enquanto outro o adapta para o cinema ou para uma audionarrativa.

Apoie os estudantes no reconhecimento dos recursos das linguagens selecionadas para compor as adaptações, orientando-os nas buscas de materiais que expliquem seu uso e os ensinem a empregá-los.

PRÁTICAS EM AÇÃO Cinema e literatura na escola (p. 65)

De olho na BNCC

Esta seção propõe que os estudantes (re)leiam uma obra da literatura brasileira e assistam ao filme criado com base nela, a fim de conduzir sessões de cinedebate na escola. Mobilizam-se, portanto, práticas de curadoria, de apreciação crítica de obras artísticas e de inserção em práticas culturais, favorecendo, dessa forma, a habilidade **EM13LP20**, ligada ao campo da vida pessoal, e as habilidades **EM13LP46**, **EM13LP47**, **EM13LP49**, **EM13LP50**, **EM13LP52** e **EM13LP53**, ligadas ao campo artístico-literário. Por levarem os alunos a considerarem as condições de produção de cada obra (livro e filme) e analisarem/estabelecerem relações intertextuais entre elas, as atividades também trabalham as habilidades **EM13LP01**, **EM13LP03** e **EM13LP04**.

Esta seção possibilitará aos estudantes operacionalizar várias aprendizagens que vieram construindo ao longo dos dois capítulos da unidade, para ocuparem com protagonismo o papel de **mediadores culturais**, promovendo a apreciação de obras e o debate qualificado de aspectos delas. Com base no que vocês já vivenciaram, apoie os estudantes no planejamento detalhado do evento.

Quanto aos títulos oferecidos, observe que dois são possivelmente desconhecidos da turma (**A hora da estrela** e **Triste fim de Policarpo Quaresma**), mas espera-se que eles já tenham desenvolvido as competências necessárias para vivenciar com autonomia práticas do letramento literário, como ler ou ver resenhas, ler ou assistir a entrevistas de leitores especializados, além, é claro, de providenciar e ler essas obras. No caso específico de **Triste fim de Policarpo Quaresma**, você pode antecipar a abordagem ao autor e a essa obra, que está programada para a seção **Leitura e reflexão II** do capítulo 6 deste volume.

Caso considere oportuno, você pode também promover aulas de mobilização e iniciação na leitura das obras, combinando atividades em aula e leitura extraclasse, como sugerido no capítulo anterior em relação à obra de Guimarães Rosa, **Campo geral**.

Outra possibilidade para apoiar mais a preparação dos grupos é organizar primeiro círculos de leitura das obras de cada sessão (confira, no boxe **Sugestão**, onde encontrar subsídios para conduzir essa prática).

Sugestão

Livro

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

Esse livro é um desdobramento de **Círculos de leitura e letramento literário**, publicado pelo mesmo autor em 2014. Observando como professores colocavam em prática as orientações do primeiro livro e as dúvidas que lhe apresentavam em cursos e oficinas, Cosson decidiu criar uma obra que funcionasse como um "caderno docente", um guia prático para o planejamento de círculos de leitura na sala de aula. No livro, você encontrará subsídios interessantes para conduzir o projeto proposto nessa seção e dar continuidade à formação de seus estudantes como leitores literários.

Autoavaliação (p. 68)

Retome com a turma o boxe **Objetivos da unidade**, apresentado na seção **Ponto de partida** (página 17 do Livro do Estudante), e ajude-os a estabelecer relações entre os objetivos indicados lá e as perguntas de autoavaliação feitas nessa finalização.

Incentive-os a compartilhar com você e os colegas as percepções deles sobre o percurso de atividades e aprendizagens que vivenciaram. Traga também o seu olhar, destacando, de modo geral, as principais aprendizagens e o desenvolvimento do que você observou.

UNIDADE 2

EU E MINHA GRANA

Objetivos da unidade

Esta unidade finaliza o percurso pedagógico proposto nesta obra para as práticas de linguagem do campo jornalístico-midiático. Tal percurso iniciou-se na unidade 2 do volume 1, na qual os estudantes desenvolveram práticas ligadas à análise crítica da mídia, à curadoria de conteúdos e à exploração de diferentes projetos editoriais, e teve continuidade na unidade 2 do volume 2, na qual eles discutiram fenômenos característicos da circulação de informação e opinião na atualidade, como a pós-verdade e o efeito bolha, e, além disso, engajaram-se em práticas de linguagem mais complexas, com a produção de uma reportagem multimidiática.

Tendo em vista a progressão curricular, a presente unidade propõe uma produção multissemiótica mais sofisticada – um documentário, que terá como tema a relação de adolescentes e jovens com o dinheiro. Dessa forma, as práticas do campo jornalístico-midiático são articuladas, nesta unidade, com as do campo da vida pessoal e do campo artístico-literário.

Os objetivos da unidade são:

a) estimular os estudantes a refletirem sobre sua relação com o dinheiro, conscientizando-se da influência que as emoções podem exercer sobre suas decisões financeiras, além de conhecer conceitos de Matemática Financeira essenciais ao planejamento das finanças pessoais, desenvolvendo, dessa forma, as competências gerais 1, 2, 6 e 8;

b) orientar os estudantes na exploração do gênero documentário por meio de diversas análises teóricas e práticas, a fim de que desenvolvam referências contextuais, estéticas e culturais para avaliar o uso de imagens e sons, a composição dos roteiros e as representações sociais construídas pelos diretores, de modo que ampliem suas possibilidades de fruição, apreciação e análise crítica de produções audiovisuais e possam participar qualificadamente de produções autorais desse gênero, o que favorecerá o desenvolvimento das competências gerais 3 e 4 e das competências específicas de Linguagens 1 (habilidades EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104 e EM13LGG105), 2 (habilidade EM13LGG202), 3 (habilidade EM13LGG301) e 6 (habilidades EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604);

c) revisitar regras da norma-padrão referentes à regência e à crase e compará-las com outros usos linguísticos, de modo a desenvolver a competência específica de Linguagens 4 (habilidades EM13LGG401 e EM13LGG402);

d) na seção especial **Educação midiática**, propor uma discussão sobre golpes financeiros praticados na internet, seguida da produção, pelos estudantes, de videominutos que alertem a comunidade escolar sobre tais atos criminosos, desenvolvendo, dessa forma, as competências gerais 1, 4 e 10, bem como as competências específicas de Linguagens 1 (habilidades EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104 e EM13LGG105) e 3 (habilidades EM13LGG301, EM13LGG302 e EM13LGG304).

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 6, 8 e 10.

Competências específicas: 1, 2, 3, 4 e 6.

Habilidades desenvolvidas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP34, EM13LP37, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP47, EM13LP50.

Justificativas

Os objetivos traçados para esta unidade encontram justificativa na previsão, feita na BNCC, de que, na área de Linguagens no Ensino Médio, o campo da vida pessoal articule as aprendizagens em todos os outros campos, já que é pelas práticas nele desenvolvidas que o jovem pode construir seu projeto de vida. Segundo o documento:

> [...] a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas,

além de abertura para experiências estéticas significativas. Nesse sentido, esse campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação. (Brasil, 2018, p. 488)

É justamente essa articulação e integração que temos em mente ao propor que, na culminância das aprendizagens do campo jornalístico-midiático, os estudantes possam se engajar intensamente na autoanálise (pela reflexão sobre seus hábitos financeiros), no desenvolvimento de experiências estéticas (pela análise de documentários), na atuação cultural (pela produção dos filmes e organização de uma mostra de documentários) e na atuação social (pela produção de videominutos conscientizando a comunidade escolar sobre golpes financeiros).

Sugestão para a mediação da abertura da unidade (p. 78-79)

Com base no título da unidade, você pode fazer perguntas aos estudantes relacionadas à vida financeira deles, tais como: De que modo vocês obtêm dinheiro para despesas pessoais do dia a dia? Vocês se consideram esbanjadores ou poupadores? Já ouviram falar em educação financeira?, entre outras. Em seguida, é possível explorar o infográfico e seu contexto de produção, questionando, por exemplo, que objetivos uma grande empresa de tecnologia (no caso, o Google) teria ao realizar uma pesquisa sobre como os brasileiros conduzem suas finanças pessoais, e a utilidade dos resultados dessa pesquisa para a própria empresa (que lucra com anúncios), para seus clientes (os anunciantes) e para a sociedade em geral.

Chame a atenção dos estudantes para os perfis que, segundo a pesquisa, marcam a relação dos brasileiros com o dinheiro – poupadores, batalhadores, endividados, céticos, materialistas e planejadores. Certifique-se de que a turma entenda o significado do termo **cético** e, se necessário, esclareça ou oriente-os a consultar um dicionário.

Para obter mais informações sobre a pesquisa, você pode consultar a fonte dos resultados e baixar o relatório completo:

CARVALHO, Mônica. Como é a relação do brasileiro com dinheiro? Nova pesquisa traz dados, *insights* e perfis de comportamento. **Think with google**, [*s. l.*], fev. 2022. Disponível em: https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/tendencias-de-comportamento/pesquisa-relacao-do-brasileiro-com-dinheiro/. Acesso em: 27 out. 2024.

Recomendamos, ainda, que você explique para os estudantes que, ao final desta unidade, eles vão produzir pequenos documentários relacionados ao tema finanças pessoais. Aproveite para levantar as hipóteses e os conhecimentos prévios deles sobre o gênero documentário.

Encerre explorando com os estudantes o boxe **Objetivos da unidade**, que apresenta as práticas que eles desenvolverão ao longo do percurso, e o boxe **Autoavaliação**, momento em que serão incentivados a retomar o boxe do início da unidade como significação do que alcançaram aprender.

Ponto de partida (p. 79)

Habilidades trabalhadas na seção **Ponto de partida**: EM13LP02, EM13LP31.

Sugestões de respostas (p. 79)

1. a. Poupar é economizar dinheiro, fazer com que sobre uma parte da renda. Investir, por sua vez, é realizar alguma ação para que o dinheiro poupado se multiplique. Uma pessoa que todos os dias separa uma moeda de sua carteira e a coloca em um cofrinho está apenas poupando. Mas se, em algum momento, ela recolhe o conteúdo do cofrinho e o deposita em um fundo de investimento, por exemplo, ela está investindo, e não apenas poupando.

1. b. (EM13LP02, EM13LP31) Espera-se que os estudantes percebam que esses grupos têm uma relação mais positiva com as ações de poupar e investir, que despertam neles as sensações de empoderamento e entusiasmo. Os outros grupos revelam falta de familiaridade com essas ações (poupar é curioso, é uma surpresa; investir gera medo, ansiedade). Embora os poupadores sintam nervosismo diante da ação de gastar, esse sentimento não é tão negativo quanto a tristeza experimentada por batalhadores céticos e endividados.

2. Resposta pessoal. Conforme será visto na seção **Leitura e reflexão I**, os grupos predominantes na sociedade brasileira são os batalhadores e os endividados, com proporções iguais (cada grupo representa 26,3% da população), seguidos pelos céticos (21,2%) e pelos materialistas (15,2%). Os grupos que têm uma relação mais positiva com o dinheiro representam a minoria da população: apenas 6,1% dos brasileiros são planejadores e somente 5,1% são poupadores.

3. Respostas pessoais. Professor, sugerimos reservar alguns minutos para que os estudantes discutam cada afirmação com um ou dois colegas e, depois, compartilhem suas respostas com o restante da turma. Depois que eles tiverem se manifestado, você pode perguntar: Considerando os seis perfis,

quais grupos vocês acham que se destacam por **não** concordar com as afirmações I e III?. Direcione-os para que concluam que os grupos que **menos** concordam com essas afirmações são os poupadores e os planejadores, pois são os grupos que, como dito, têm uma relação mais positiva com o dinheiro, portanto não se opõem a conversar sobre ele (afirmação I). Além disso, eles se sentem mais empoderados e independentes financeiramente, logo, discordam de que no mundo não haja espaço para eles quando o assunto é ganhar dinheiro (afirmação III).

4. Respostas pessoais. Professor, se achar interessante, pergunte aos estudantes em que perfil acreditam que seus pais ou responsáveis se encaixam. Pergunte se dinheiro ou finanças são assuntos sobre os quais conversam em casa e se os pais ou responsáveis demonstram preocupação ou interesse pelo tema.

Capítulo 3 Primeiras ideias para um documentário (p. 80)

O percurso formativo deste capítulo está dividido em duas partes principais. Na primeira, formada pelas seções **Leitura e reflexão I**, **Aprendendo com autonomia** e **Conexões**, serão propostas leituras e análises (inclusive autoanálises) que buscam promover uma reflexão crítica sobre educação financeira. Espera-se que, ao longo dessas seções, os estudantes se apropriem de conhecimentos relevantes sobre finanças pessoais e compreendam a importância do planejamento e do consumo consciente na construção de seus projetos de vida.

Dessa maneira, essas três primeiras seções do capítulo permitem incorporar, de modo transversal, as macroáreas temáticas **Economia** (principalmente o tema **Educação financeira**) e **Meio ambiente** (no que diz respeito ao tema **Educação para o consumo**).

Na segunda parte do capítulo, tem início o trabalho com o gênero que será produzido no final da unidade – o documentário. Na seção **Leitura e reflexão II**, pela leitura de trechos de um livro do crítico de cinema Bill Nichols, os estudantes identificam as principais características do gênero, entendem sua relação estreita com o ativismo e aprendem sobre os seis modos de narrar em que os documentários podem ser categorizados, segundo esse autor. Por último, na seção **Produção**, os documentários das equipes começam a tomar forma quando os estudantes compõem o *storyline* e o argumento – as duas primeiras produções escritas da etapa de pré-produção.

Leitura e reflexão I: Educação financeira – o que é isso? (p. 80)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP02, EM13L14, EM13LP28, EM13LP31, EM13LP37, EM13LP45.

Após a leitura individual da reportagem, peça aos estudantes que se organizem em duplas para responder às questões e registrar suas respostas por escrito, por meio de ideias-chave. Enquanto as duplas trabalham, sugerimos que você circule pela sala, encorajando-as a refletir sobre educação financeira e mobilidade social na história de suas próprias famílias. Pergunte: De que maneira a relação de seus familiares com o dinheiro contribuiu para a realização ou a frustração de seus projetos de vida? Que lições vocês tiram dos exemplos de seus familiares? Em seguida, amplie o debate para incluir todos os integrantes da turma. Estimule o compartilhamento de experiências e histórias de vida (respeitando a privacidade daqueles que preferirem não se manifestar), bem como a reflexão crítica sobre os papéis do consumismo e do imediatismo no aprofundamento das desigualdades sociais.

Texto – Reportagem sobre a pesquisa "A relação do brasileiro com dinheiro" (p. 80)

Sugestões de respostas (p. 80-81)

1. Respostas pessoais.
2. (EM13LP31) O motivo mais provável é que o número de participantes não é um dado relevante na fase qualitativa, em que se conduzem entrevistas ou grupos focais, mas, sim, na fase quantitativa, quando é necessário trabalhar com uma amostra populacional representativa. A autora da reportagem achou interessante, portanto, apresentar o número de pessoas que participaram dessa fase e o perfil geral delas ("mais de 1.500 pessoas, maiores de 18 anos, bancarizadas ou não, em todo o país").
3. (EM13LP31) Resposta pessoal. Sugestão: Por um lado, os grupos de renda mais baixa evidentemente enfrentam uma dificuldade maior em poupar, pois sua renda em geral é insuficiente até para as despesas básicas. (Esse dado, aliás, é confirmado pelos números da pesquisa, segundo os quais as maiores porcentagens do perfil "endividado" estão entre as famílias com menor renda.) Por outro lado, a baixa perspectiva de mobilidade social não cria incentivos para o planejamento de longo prazo, fazendo com que os indivíduos prefiram a satisfação imediata de seus desejos de consumo.
4. (EM13LP02, EM13LP31) Essa atitude ou crença explica a predominância de batalhadores na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, a pequena presença de poupadores e de planejadores.

5. a. Dizer que o dinheiro é um assunto tabu significa que muitas pessoas não gostam de falar sobre ele.

5. b. (EM13LP02) Esse resultado da pesquisa está ligado à afirmação I da questão 3 da seção **Ponto de partida** ("Evito conversar sobre dinheiro na minha casa para evitar brigas.") que, como dito, é uma das crenças ou atitudes em relação a dinheiro mais comuns em nossa sociedade.

6. a. Respostas pessoais. Sugestão: Como a educação financeira melhora a compreensão das pessoas em relação aos conceitos e produtos financeiros e as deixa mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos, podemos deduzir que, tendo mais acesso a ela, a população brasileira poderia desenvolver em maiores proporções os perfis planejador e poupador, reduzindo a proporção do perfil batalhador e, principalmente, do endividado.

6. b. Respostas pessoais.

Aprendendo com autonomia: Uma autoanálise de sua relação com o dinheiro (p. 83)

Habilidade trabalhada na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP20.

Após terem feito algumas reflexões iniciais sobre educação financeira, os estudantes vão começar, a partir de agora, a dirigir seu olhar para a produção final da unidade: documentários sobre a relação de adolescentes e jovens com dinheiro. Dando início a esse percurso, eles responderão a perguntas de autoanálise propostas em um material didático desenvolvido especificamente para estudantes do Ensino Médio pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef), órgão antecessor do Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF).

Sugerimos que as perguntas sejam respondidas em duplas, de modo que os estudantes se sintam menos expostos. Em um segundo momento, eles se organizarão em grupos maiores para discutir questões de análise geral. Para esse segundo momento, recomendamos que a composição dos grupos se mantenha até o final da sequência didática da unidade, incluindo a produção do documentário.

Trabalhando com diferentes culturas juvenis

Quando pensamos nas diferentes juventudes brasileiras, temos de considerar também disparidades em termos de realidade socioeconômica. Ao longo desta unidade (principalmente nestas primeiras seções, em que discutiremos os hábitos financeiros e de consumo de cada um), é possível que, por mais que tenhamos buscado oferecer textos para discussão abrangentes, haja alguma distância entre esses textos e a realidade dos estudantes. Nesse caso, você pode aproveitar a falta de identificação inicial para discutir com a turma as razões desse distanciamento e, conforme a situação, refletir sobre quais políticas públicas (ou outro tipo de ação) poderiam inserir melhor suas famílias no mercado de trabalho e/ou no sistema econômico do país.

Outro ponto a considerar é a possibilidade de turmas heterogêneas, nas quais algumas equipes tenham mais dificuldade que outras em se engajar na produção do documentário. Ao final do trabalho com essa seção, caso perceba que alguns dos grupos estão com dificuldade para escolher o tema do documentário, você pode ajudá-los dando ideias ou sugerindo que pesquisem artigos, reportagens e entrevistas sobre o tema.

Você pode recomendar, por exemplo, a reportagem em vídeo: A GRANA dos jovens. Direção: Rodrigo Flores. [*S. l.*]: Uol TAB, [202-?]. 1 vídeo (8 min). Disponível em: https://tab.uol.com.br/edicao/jovem-dinheiro/. Acesso em: 27 out. 2024.

Outra fonte interessante de consulta é o episódio "Educação financeira", do Guetonomia, um programa de educação financeira popular exibido no Canal do Por quê?. Nesse episódio, a apresentadora Denise Alves conta que ficou "com o nome sujo" aos 18 anos, assim que obteve o primeiro cartão de crédito, e os demais participantes (o economista Mauro Rodrigues e o analista de conteúdo Rafael Gomes) dedicam-se a explicar o que pode ter causado o problema. O episódio está em: EDUCAÇÃO financeira. Guetonomia #07. [*S. l.*], 2018. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo Canal do Por quê?. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lUL-yASGlU8. Acesso em: 27 out. 2024.

Questões para discussão em grupos (p. 84)

Sugestão de respostas (p. 84)

1. O caráter emocional de muitas decisões financeiras fica mais evidente nas perguntas relativas a formas de pagamento e a compras impulsivas. No bloco "Formas de pagamento", o modo como as perguntas foram formuladas dá a entender que as pessoas gastam com mais facilidade ao usar o cartão de crédito do que ao usar dinheiro em espécie ou Pix. Já o bloco de perguntas relativas a

"Compra impulsiva" explora justamente as ocasiões em que a compra não é feita com base em critérios racionais, o que faz com que, depois dela, o consumidor se arrependa.

2. Respostas pessoais para os itens **a** e **b**. Professor, para ajudar os grupos que estejam tendo dificuldade em decidir o tema do documentário, ver o boxe **Trabalhando com diferentes culturas juvenis**, apresentado anteriormente.

CONEXÕES Educação financeira e matemática (p. 85)

Habilidade trabalhada na seção **Conexões**: EM13LP04.

Nessa seção, propomos atividades que envolvem a análise de textos da área de Matemática e suas Tecnologias, com o intuito de subsidiar a aprendizagem dos estudantes nessa área. Além disso, as atividades contribuem para dar concretude às reflexões sobre educação financeira que os estudantes vêm fazendo, por meio de exemplos específicos. Por fim, elas podem servir como uma fonte extra de inspiração para o documentário sobre a relação dos jovens e adolescentes com o dinheiro, que eles vão produzir ao final da unidade.

A seção pode ser desenvolvida somente pelo professor de Língua Portuguesa. Se possível, seria bastante relevante realizar aulas compartilhadas com o professor de Matemática para ampliar o conteúdo trabalhado nessa seção.

Caso pretenda conduzir as atividades sozinho, sugerimos que organize a turma em duplas ou trios. Solicite que leiam silenciosamente os **textos 1** e **2** e, em seguida, discutam as questões propostas.

Na questão 4 (p. 87), os estudantes serão desafiados a calcular o valor dos juros pagos em três diferentes modalidades de pagamento do cartão de crédito:

I – com o parcelamento da fatura;

II – no rotativo com um pagamento maior (metade da fatura);

III – no rotativo com o pagamento mínimo.

Para facilitar os cálculos, propomos uma situação hipotética em que o saldo devedor será quitado em 30 dias. Dessa forma, não será necessário diferenciar **juros simples** de **juros compostos**, pois a dívida será quitada após uma única incidência dos juros mensais.

Contudo, caso as atividades sejam mediadas em conjunto com o professor de Matemática, ele poderá trabalhar essa diferenciação e propor uma série de outras situações aos estudantes, ampliando os conhecimentos deles sobre Matemática Financeira. Mais adiante, leia sugestões para essa atividade interdisciplinar.

Sugestões de respostas (p. 87-88)

1. O problema é que essa prática pode levar ao descontrole financeiro, pois a pessoa pode perder a noção de quantas compras parceladas já fez e acabar ficando com uma fatura muito alta. Se ela não conseguir pagar, ficará inadimplente.

2. Dívida é o compromisso que uma pessoa assume de pagar determinado valor no futuro, por ter utilizado esse valor no presente (em uma compra com o cartão de crédito, por exemplo). Já inadimplência é a situação da pessoa que assumiu essa dívida, mas não conseguiu cumpri-la.

3. a. Vêm do dinheiro aplicado por poupadores ou investidores nas instituições financeiras. Como explica o **texto 2**, os "bancos e outras instituições financeiras fazem a intermediação entre quem tem dinheiro (poupador ou investidor) e quem precisa de dinheiro (tomador ou devedor)".

3. b. (EM13LP04) A taxa de juros cobrada do consumidor em atraso é necessariamente maior que a paga ao poupador ou investidor, como se comprova nesta passagem do **texto 2**: "O banco [...] fica com parcela do valor pago como remuneração" ao poupador ou investidor.

4. a. Na opção I, João pagará R$ 530,00, valor que corresponde a R$ 500,00 do saldo devedor + R$ 30,00 de juros, já que a taxa de juros no crédito parcelado é de 6% ao mês. Na opção II, João pagará R$ 575,00 (R$ 500,00 do saldo devedor + R$ 75,00 de juros), já que a taxa de juros no crédito parcelado é de 15% ao mês. Na opção III, João pagará R$ 977,50 (R$ 850,00 do saldo devedor + R$ 127,50 de juros), pois o saldo devedor será maior.

4. b. Como dito, o valor dos juros representa, respectivamente, R$ 30,00 (opção I), R$ 75,00 (opção II) e R$ 127,50 (opção III).

4. c. Espera-se que os estudantes respondam que a opção I é a melhor, pois a taxa de juros é bem mais baixa. Além disso, quando comparada à opção III, ela ainda tem a vantagem de levar João a pagar uma parcela maior da fatura na data de vencimento correta, evitando que ele fique com a sensação de que ainda pode gastar mais.

5. a. Respostas pessoais.

5. b. Respostas pessoais.

5. c. Respostas pessoais.

6. a. (EM13LP04) Se os consumidores compreenderem bem as modalidades de crédito oferecidas pelos bancos e souberem calcular as taxas de juros, eles certamente poderão fazer "escolhas mais bem informadas" ao usar o cartão.

6. b. (EM13LP04) Quando os indivíduos estão mais bem informados sobre produtos e serviços financeiros, estarão mais capacitados para tomar melhores decisões e mais alinhados com seus planos de longo prazo. Desse modo, eles acabam contribuindo para que a sociedade como um todo se torne financeiramente mais responsável. No exemplo analisado, caso o consumidor entenda as diferenças entre o crédito rotativo e o parcelado e consiga decidir pela opção menos onerosa e mais responsável, ele terá maior riqueza no futuro, deixando de sacrificar parte de sua renda com o pagamento de juros.

Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento

Objetivos: desenvolver a competência específica de Matemática e suas Tecnologias 3, principalmente as habilidades **EM13MAT303** e **EM13MAT304**, empregando conceitos e procedimentos dessa área para desenvolver a capacidade dos estudantes de resolver problemas de Matemática Financeira.

Desenvolvimento: conforme explicado nas orientações introdutórias dessa seção, propusemos, na questão 4, uma operação de crédito hipotética simplificada, que envolve apenas juros simples, visto que a dívida será quitada em 30 dias, com uma única incidência de juros mensais. Contudo, a atuação do professor de Matemática em uma ou mais aulas compartilhadas permitirá propor aos estudantes situações de uso do cartão de crédito mais complexas e mais próximas da realidade, com cálculo dos juros compostos.

Avaliação: ao final da sequência didática desenvolvida com o professor de Matemática, é possível propor aos estudantes a resolução de outros problemas práticos envolvendo investimentos e crédito, de modo a aferir se eles puderam se apropriar dos conhecimentos e procedimentos necessários para fazer escolhas financeiras responsáveis, ajustadas a seus projetos de vida.

Leitura e reflexão II: Um mergulho nos documentários (p. 89)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP20, EM13LP28, EM13LP45.

Essa seção baseia-se, em grande medida, no livro **Introdução ao documentário**, de Bill Nichols, um professor e crítico de cinema estadunidense considerado o fundador do estudo contemporâneo do documentário. Primeiro, os estudantes lerão fragmentos desse livro (**texto 1**) que os ajudarão a compreender como os documentários constroem suas narrativas, ou seja, sua representação da realidade. Depois, eles lerão um resumo dos seis "modos" do documentário (**texto 2**), termo usado por Bill Nichols para diferenciar os filmes desse gênero em relação à forma como eles tratam o conhecimento e em relação às suas possibilidades e limitações. Os seis modos são: expositivo, poético, observativo, participativo, performático e reflexivo.

Após a leitura do **texto 1**, será proposta uma prática em que os estudantes assistirão a um documentário em formato de curta-metragem e buscarão identificar nele as características mencionadas por Bill Nichols. Para essa primeira vivência com o gênero documentário, sugerimos cinco opções disponíveis na internet, todas elas representativas do **modo expositivo** – o mais tradicional e comum, no qual se busca criar um efeito de objetividade e neutralidade na exposição dos fatos.

Os critérios para a composição da seleção foram: a) a brevidade dos filmes (todos têm no máximo 20 minutos de duração), com o intuito de otimizar o tempo de aula; b) a data de produção relativamente recente; c) a diversidade de temas, com os quais é possível não apenas contemplar diferentes interesses da turma, mas também abordar temas contemporâneos transversais, como **Trabalho** e **Diversidade cultural**.

Sugerimos que você assista previamente aos filmes da seleção e, conforme o perfil de sua turma, faça acréscimos ou substituições à lista. Ao fazer essas alterações, recomendamos que mantenha o cunho **expositivo** dos documentários, não apenas porque esse modo, por sua canonicidade, é o mais propício a um primeiro contato com o gênero, mas também porque assim será mais fácil, para a turma, diferenciá-lo dos modos que serão discutidos no **texto 2**.

Para garantir que os estudantes tenham acesso ao(s) filme(s), sugerimos duas opções de trabalho:

1) Reunidos nos grupos formados no final da seção **Aprendendo com autonomia**, os estudantes assistem a diferentes documentários da lista de sugestões (já incluídos aqueles selecionados por você).
2) Você seleciona um dos documentários sugeridos (ou outro à sua escolha) e o exibe para a turma toda.

Lembramos que, em ambos os casos, para evitar problemas de conectividade durante a exibição, o ideal é fazer antecipadamente o *download* do(s) filme(s), deixando-o(s) pronto(s) para exibição em sala.

Documentários e reportagens: semelhanças e diferenças

Antes que os estudantes comecem a discutir as questões propostas sobre o documentário visto, você pode conversar com eles sobre as semelhanças e diferenças entre o **documentário** e a **reportagem televisiva** – gêneros próximos, que, por sua semelhança, são às vezes confundidos pelos estudantes. Destaque que os dois gêneros têm em comum a intenção de expor os fatos com uma aparência de objetividade, bem como a ação de ouvir pessoas que mantêm diferentes relações com o tema (por exemplo, especialistas, autoridades, pessoas comuns que são afetadas por ele etc.). O uso de narração em voz *over* e imagens de arquivo também é frequente em reportagens televisivas.

Entretanto, a principal diferença entre essas produções é que, na reportagem televisiva, há a figura de um ou mais repórteres que conduzem a apresentação dos fatos. Além disso, as reportagens de TV normalmente fazem parte de telejornais e, assim, são introduzidas pelo apresentador ou âncora, que fica no estúdio. Outra diferença é que os documentários são, em geral, mais extensos e aprofundados que as reportagens.

Texto 1 – Fragmentos do livro *Introdução ao documentário* (p. 89)

Antes da leitura dos fragmentos do livro de Bill Nichols, oriente os estudantes a preparar um resumo do texto, seguindo, se quiserem, o esboço sugerido. É importante que a turma pratique constantemente a produção de gêneros de apoio à compreensão, como resumos e sínteses de vários tipos, esquemáticos ou lineares, desenvolvendo, dessa forma, a habilidade **EM13LP28**.

O parágrafo a seguir é uma sugestão para o preenchimento do esboço de resumo:

No livro **Introdução ao documentário**, Bill Nichols sustenta que os documentários se engajam no mundo pela representação, e o fazem de três maneiras: 1. eles oferecem um retrato da realidade que conhecemos e, ao mesmo tempo, por meio da história ou proposta do cineasta, uma nova maneira de ver essa realidade; 2. eles representam os interesses de determinado grupo, que podem ser os sujeitos-tema de seus filmes e/ou a instituição ou a agência que patrocina sua atividade; 3. eles defendem determinado ponto de vista sobre o assunto tratado, buscando convencer-nos desse ponto de vista.

Estratégias para inclusão de estudantes com deficiências

Como esta unidade focalizará produções audiovisuais, se houver estudantes com deficiência visual em sua turma, é interessante desde já planejar estratégias para incluí-los nas atividades. Um primeiro passo é, na seleção de documentários para análise da turma (o que ocorrerá não apenas nessa seção, mas também na seção **Leitura e reflexão I** do próximo capítulo), considerar a inclusão de documentários com audiodescrição. Existem inúmeras opções disponíveis nas plataformas de vídeos. Entre elas estão, por exemplo, os documentários produzidos pela VideoSaúde, a distribuidora de filmes da Fiocruz, disponíveis em: https://www.youtube.com/@VIDEOSAUDEFIO. Acesso em: 27 out. 2024.

Outra possibilidade, caso a turma escolha um filme curto para análise, é que um grupo de estudantes videntes se ofereça para fazer a audiodescrição ao(s) colega(s) com deficiência visual. Se considerar essa opção relevante para sua realidade, sugerimos que consulte o artigo acadêmico a seguir, no qual se narra uma experiência com a criação de um Clube de Acessibilidade Audiovisual

no sistema de ensino público de Recife (PE), por meio do qual estudantes do Ensino Fundamental se tornaram "protagonistas, editores e audiodescritores de produções audiovisuais". Segundo a autora, o projeto desenvolveu a empatia e a cooperação entre os adolescentes, pois, ao "produzir audiovisual com audiodescrição, os estudantes desenvolvem a capacidade de se colocar no lugar do outro e ter um olhar mais atencioso à questão das necessidades de pessoas com deficiência visual terem acesso a essas produções". Saiba mais lendo o artigo na íntegra:

SILVA, Renata Carvalho da. Luz, câmera, ação com acessibilidade: a produção audiovisual na escola inclusiva. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2022, Maceió. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2022. Maceió, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88832. Acesso em: 27 out. 2024.

Sugestões de respostas (p. 91-92)

1. Respostas para os itens **a** e **b**: os exemplos de imagens que representam registros originais e daquelas que representam materiais de arquivo dependem do documentário a que os estudantes assistiram. Tomando como referência o primeiro documentário sugerido, **Progresso de quem?**, pode-se afirmar que as entrevistas com os participantes e as cenas que os mostram em seu trabalho como catadores de recicláveis são registros originais. Quanto às outras imagens, as quais mostram, por exemplo, ruas da cidade, lixões e incêndios florestais, é provável que boa parte delas constitua material de arquivo. Esclareça à turma que os produtores de um documentário podem obter material de arquivo de várias formas: existem bancos de imagens que vendem ou cedem fotografias e vídeos; as entidades que encomendam ou patrocinam o filme (como é o caso do Projeto Pimp My Carroça, no filme **Progresso de quem?**) podem dispor dessas imagens, ou os produtores podem solicitá-las a diferentes profissionais e organizações.

2. Mais uma vez, a resposta dependerá do filme a que os estudantes assistiram. Contudo, como os filmes selecionados têm cunho expositivo, é muito provável que suas imagens realmente gerem um efeito de familiaridade para o público. No caso de **Progresso de quem?**, por exemplo, tanto as gravações das entrevistas quanto as sequências que mostram ruas da cidade, muros grafitados, lixões etc. são registros que formam uma representação plausível da realidade. O espectador aceita que aquelas cenas realmente ocorreram na cidade de São Paulo, em tempos recentes.

3. a. A resposta depende do filme a que os estudantes assistiram. No caso do documentário que estamos tomando como exemplo, **Progresso de quem?**, o grupo que tem seus interesses defendidos é o dos catadores de materiais recicláveis.

3. b. A resposta depende do filme a que os estudantes assistiram. No caso do documentário **Progresso de quem?**, a instituição que patrocinou ou encomendou a produção do vídeo é o projeto Pimp My Carroça.

3. c. A resposta depende do filme a que os estudantes assistiram. No caso do documentário **Progresso de quem?**, há uma clara defesa dos interesses da instituição patrocinadora, que tem seu trabalho enfatizado positivamente na linguagem visual do documentário e recebe elogios dos entrevistados.

4. A resposta depende do filme a que os estudantes assistiram. No caso do documentário **Progresso de quem?**, a mensagem é de valorização dos catadores de recicláveis e do projeto Pimp My Carroça, que contribui para elevar a autoestima deles e melhorar a ergonomia de seu trabalho, por meio da criação de carroças elétricas e da realização de outros aprimoramentos nelas.

Sugestão

Caderno virtual para educadores

OLHAR em movimento: cenas de tantos lugares. **Programa Escrevendo o Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cenpec: Itaú Social, 2021. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/. Acesso em: 27 out. 2024.

Existem diversas opções de materiais disponíveis na internet para subsidiar o trabalho com o gênero documentário. Uma possibilidade é o caderno interativo produzido pelo **Programa Escrevendo o Futuro**, uma iniciativa privada que busca capacitar professores de Língua Portuguesa.

Texto 2 – Modos do documentário, segundo Bill Nichols (p. 92)

Conforme dito no Livro do Estudante, sugerimos que a discussão sobre os modos do documentário siga um procedimento semelhante ao executado no **texto 1**. Primeiro os estudantes leem o texto individualmente, tomando nota dos pontos-chave, e, depois, assistem a um ou mais documentários para conectarem os conhecimentos teóricos à apreciação dos filmes. Como na primeira atividade eles viram documentários expositivos, o ideal é que agora sejam contemplados outros modos de criação.

Mais uma vez, sugerimos duas opções de trabalho para garantir que a turma tenha acesso ao(s) filme(s): ou eles escolhem e assistem em grupos a diferentes documentários, caso haja em sala de aula dispositivos para exibição em número suficiente; ou você escolhe um ou mais filmes e o(s) exibe para toda a turma. Uma terceira opção, ainda, é que os filmes sejam vistos em momentos extraclasse e depois discutidos em sala de aula.

Novamente, nossa lista de sugestões contém filmes com menos de 20 minutos, relativamente recentes e com temática variada. Além das opções oferecidas no próprio quadro do Livro do Estudante, sugerimos outras mais a seguir.

Documentário em que predomina o modo poético

CONDOMÍNIO em quarentena. Direção: Leandro Kindermann. Curitiba: Paranáflix, 2020. 1 vídeo (7 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NOCUJLRmiS0. Acesso em: 27 out. 2024.

Documentários em que predomina o modo observativo

PRAÇA Walt Disney. Direção: Renata Pinheiro e Sérgio Oliveira. Recife: Aroma Filmes, 2011. 1 vídeo (21 min). Disponível em: https://embaubaplay.com/catalogo/praca-walt-disney/. Acesso em: 27 out. 2024.

SEMENTES. Direção: Marcelo Engster. Rio de Janeiro: Peleja Filmes, 2014. Vídeo (ca. 12 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EqwY79ERJI4 ou https://videosaude.icict.fiocruz.br/filmes/sementes/. Acesso em: 27 out. 2024.

Documentário em que predomina o modo participativo

POLÍTICA é minha *trend*! Direção: Alceu Silva e Juny Hugen. Rio de Janeiro: Canal Futura, 2022. 1 vídeo (14 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iCwOKWY4oaw. Acesso em: 27 out. 2024.

Documentário em que predomina o modo performático

RETRATO de Dora. Direção: Bruna Callegari. São Paulo: Hysteria, 2014. 1 vídeo (15 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=piKyW1TOpvA. Acesso em: 27 out. 2024.

Sugestões de respostas (p. 94)

As respostas às questões 1 a 4 dependem do documentário a que os estudantes assistiram. Caso seja exibido um dos documentários apresentados no quadro do Livro do Estudante, sugerimos a seguir algumas atividades de aprofundamento para cada um deles.

Atividades de aprofundamento sobre o documentário *Monte Pedral*

Peça aos estudantes que assistam ao filme novamente até a cena do gado, mostrada na fotografia (p. 93). Até esse ponto, o filme é constituído de quatro **tomadas** – nome que se dá ao registro ininterrupto, sem cortes, de um trecho de filme.

1. Peça aos estudantes que descrevam o que se vê e ouve em cada uma dessas tomadas.

   Resposta: As três primeiras tomadas mostram o nascer do sol no Sertão nordestino. Elas foram feitas em uma zona rural, com muitas áreas verdes, e ouve-se o canto dos pássaros. A última tomada é a que está reproduzida no Livro do Estudante, que mostra quatro reses (p. 93). Nela, além dos pássaros, ouve-se o sino atado ao pescoço do gado.

2. Pergunte aos estudantes de que modo a dimensão plástica das imagens é explorada nessa sequência inicial. Oriente-os a considerar os padrões visuais das quatro tomadas – se elas têm um padrão horizontal ou vertical, se têm cores semelhantes etc.

   Resposta: As três primeiras tomadas têm um padrão horizontal, pois mostram o horizonte. A quarta tomada, a das reses, provoca uma ruptura ao adotar um padrão vertical, mostrando os animais em pé. Ela também rompe o padrão de cores e formas – até então, predominavam o verde da vegetação e as cores quentes do nascer do sol, que apareciam difusas contra as cores azul do céu e branca das nuvens. Nessa tomada, porém, as formas do gado são nitidamente marcadas, em tons sólidos e opacos, contrastando com os tons translúcidos de outrora.

3. Pergunte aos estudantes se essas quatro tomadas são curtas ou longas, se têm muito ou pouco movimento.

   Resposta: As tomadas são relativamente longas, com duração de cerca de 10 segundos cada uma. São também extremamente estáticas, com pouquíssimo movimento, o que faz com que pareçam ainda mais longas.

4. Por fim, pergunte aos estudantes que sensações e emoções essas tomadas despertam neles.
   Resposta: Respostas pessoais. Sugestões: paz, tranquilidade, aconchego.

Atividades de aprofundamento sobre o documentário *Água que não hás de beber*

1. Informe à turma que, segundo Bill Nichols, os "filmes observativos mostram uma força especial para dar ideia da duração de acontecimentos reais" (NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Trad. Monica Saddy Martins. 6. ed. Campinas: Papirus, 2016. p. 184). Peça a eles que expliquem como esse efeito é sentido em **Água que não hás de beber**, mesmo que este seja um filme de apenas 12 minutos.
   Resposta: Em um filme convencional, as cenas são montadas para criar um efeito dramático, de forma que a narrativa se desenvolva. Assim, os acontecimentos de um dia inteiro, como os mostrados nesse documentário, poderiam ser sintetizados em poucos segundos de filme. Enfim, no cinema convencional, seja ficcional, seja documental, a duração dos acontecimentos não é enfatizada. Em um documentário observativo como esse, porém, mesmo que não se mostre, é claro, todo o dia dos trabalhadores, a atenção e o foco concentrados em cada sequência nos dão uma noção bastante nítida de todo o tempo e esforço que eles investiram em seu trabalho.
2. Retomando o que é dito no quadro sobre as preocupações éticas que os documentários observativos suscitam, pergunte aos estudantes o que eles acham que pode ser feito para superar os dilemas éticos envolvidos na produção de um filme como esse.
   Resposta: Resposta pessoal. Em seu livro, Nichols sugere o consentimento informado, ou seja, recomenda que o documentarista informe, da maneira mais clara possível, às pessoas filmadas as repercussões que o documentário pode ter na vida delas. Uma vez tendo sido informadas, elas devem dar seu consentimento para participar dele. Outro ponto que merece ser discutido é que documentários observativos muitas vezes servem como uma denúncia dos problemas sociais vividos por seus participantes (nesse caso, a precariedade e o baixo nível de segurança no trabalho). Dessa forma, a exposição de tais pessoas, no nível individual, pode eventualmente trazer benefícios para a coletividade que elas representam. Em alguns casos, o documentário observativo também pode constituir uma homenagem ao grupo focalizado e às suas memórias e tradições, como ocorre no curta-metragem **Sementes**, referenciado anteriormente. Outro ponto a comentar com a turma é que as implicações éticas não estão presentes somente na criação de documentários do modo observativo, mas na de todo documentário. Nos filmes expositivos, por exemplo, garantir a exatidão das informações e proporcionar uma representação justa dos envolvidos faz parte das preocupações éticas do cineasta.
3. Explique aos estudantes que o título original do filme vem de um provérbio da língua espanhola: "*Agua que no has de beber, déjala correr*", que, em uma tradução aproximada, equivaleria a "Água que você não vai beber, deixe correr". O significado dessa expressão é que, quando algo não nos diz respeito, o melhor é não se intrometer e deixar que as coisas sigam seu curso natural. Pergunte, então, por que acham que o documentário recebeu esse título.
   Resposta: Espera-se que os estudantes concluam que o título diz respeito, por um lado, ao fato de o cineasta – e, por consequência, o espectador – não interferir na rotina dos trabalhadores, e, sim, apenas observá-los. Por outro lado, o título também faz referência à própria obra que eles estão executando, a canalização de um córrego. Em última instância, seria possível interpretar que o título alude ao fato de que os trabalhadores retratados talvez não usufruam da obra nem possam beber a água do córrego (porque ela não será tratada, ou porque eles vivem em outras localidades, por exemplo).

Atividades de aprofundamento sobre o documentário *Ciclos*

1. No filme **Ciclos**, apesar de os documentaristas não aparecerem na tela, a presença deles é nítida ao longo de todo o documentário. Peça aos estudantes que expliquem como isso ocorre.
   Resposta: No início do curta-metragem, quando os documentaristas interagem com crianças, ouve-se a voz deles ao fundo, perguntando: "Quem é você?" e "Qual é seu maior medo?". Ao longo do filme, à medida que passam a entrevistar pessoas mais velhas e, portanto, capazes de se expressar com mais fluidez, os documentaristas cortam os trechos em que apareceria a voz deles. Contudo, a presença deles continua nítida não só pelas respostas dos entrevistados, que reagem às duas perguntas básicas do documentário, mas porque estes às vezes repetem em suas respostas à pergunta dos entrevistadores, como ocorre no instante 10'45", em que a entrevistada diz: "Quem eu sou... Vamos ver".
2. Pergunte à turma: Na opinião de vocês, qual foi o objetivo dos cineastas ao gravarem esse filme? Que interpretação da realidade eles pretendem comunicar aos espectadores?
   Resposta: Respostas pessoais. Sugestão: O curta-metragem provoca uma reflexão sobre as diferentes formas como as pessoas constroem sua identidade ao longo da vida, bem como os medos que as afligem em diferentes fases. Além disso, o filme nos leva a contemplar a diversidade das personalidades e das experiências humanas.

Atividades de aprofundamento sobre o documentário *Travessia*

Professor, para obter mais informações sobre o curta-metragem **Travessia**, sugere-se a leitura do artigo: SIMÕES, Letícia Castro. Travessia: a fabulação audiovisual de uma sujeita malunga. **Ñawi: arte diseño comunicación**, Equador, v. 7, n. 2, p. 53-66, 2023. Disponível em: https://nawi.espol.edu.ec/index.php/nawi/about/editorialTeam. Acesso em: 27 out. 2024.

1. Recorde com a turma que o filme **Travessia** se inicia com uma imagem de arquivo – uma das fotografias encontradas por Safira Moreira nos antiquários. Ao longo da sequência inicial, que dura mais de 30 segundos e percorre os vários quadrantes da fotografia, ouve-se em voz *over* a declamação do poema "Vozes mulheres", de Conceição Evaristo. Chame a atenção dos estudantes para o verso da fotografia, que aparece no instante 1'10". Peça que expliquem o efeito que essa imagem provoca, ao ser inserida nesse ponto da sequência inicial.
   Resposta: A imagem representa o clímax da sequência, o momento em que se revela a origem da fotografia longamente exibida: não era uma fotografia da mulher negra, como seria de supor, mas do bebê, Tarcisinho. Todos os elementos da fotografia são identificados, o bebê, o lugar e a data – exceto sua personagem principal, a mulher negra, que permanece anônima. Por aparecer apenas no final da sequência, a revelação provoca surpresa e impacto no espectador, desfazendo as expectativas criadas e evidenciando o processo de apagamento pelo qual passou essa e tantas outras babás e trabalhadoras domésticas ao longo do tempo.

2. Na segunda sequência, vemos a artista Tuanny Medeiros exibindo outras fotografias antigas de pessoas negras, enquanto a voz de Joana Angélica Moreira, a mãe da cineasta, em *over*, relembra momentos em que talvez a mãe e a avó dela tenham sido fotografadas. As fotografias exibidas nessa sequência não são da família Moreira nem da Medeiros. Pergunte aos estudantes por que, mesmo assim, essa sequência tem caráter fortemente performático, com um envolvimento pessoal e subjetivo da cineasta.
   Resposta: A sequência tem caráter performático porque as fotografias exibidas foram pesquisadas pela cineasta em antiquários, em seu processo de tentar reconstruir a iconografia familiar dos negros brasileiros. Além disso, a narrativa de sua mãe, recompondo a relação da família com sua autorrepresentação nas fotografias, reforça a natureza pessoal dessa sequência.

Atividades de aprofundamento sobre o documentário *Fraternidade*

Professor, caso opte por trabalhar com o filme **Fraternidade**, convém que os estudantes assistam antes ao filme **Ilha das flores**, visto que aquele propõe uma reflexão sobre este. Embora **Ilha das flores** venha, há anos, sendo utilizado como material paradidático em escolas brasileiras, talvez seja necessária sua mediação devido à distância temporal que nos separa desse filme. É preciso lembrar que, nas décadas de 1980 e 1990, falava-se de forma direta sobre certos assuntos que, hoje, são corretamente questionados, problematizados e, por isso, abordados com mais cuidado. Faça essa contextualização histórica para os estudantes e, se possível, aproveite para explorar a mudança dos discursos ao longo do tempo. **Ilha das flores** está disponível em vários *sites* e canais de vídeos: ILHA das Flores. Direção de Jorge Furtado. Produção de Monica Schmiedt, Giba Assis Brasil e Nora Goulart. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989. 35 mm (12 min).

Também é importante salientar que o filme **Fraternidade** faz parte de uma campanha publicitária, como dito no Livro do Estudante. No entanto, a abordagem que propomos dele busca desenvolver uma postura crítica e reflexiva diante da mensagem publicitária, portanto, atende ao Parecer CNE/CEB nº 15/2000.

1. Após a exibição de **Ilha das flores** e do documentário reflexivo **Fraternidade**, peça aos estudantes que se concentrem na sequência de **Fraternidade** que representa um documentário imaginário (entre os instantes 0'20" e 0'48"). Pergunte a eles o que seria esse documentário imaginário.
   Resposta: Esse documentário é, segundo o texto, a primeira ideia que Jorge Furtado teve para atender ao pedido do banco. Seria um documentário sobre semelhanças e diferenças entre as pessoas, para mostrar que o conceito de raça não existe e todos pertencemos à raça humana.

2. Pergunte à turma que música acompanha esse documentário imaginário.
   Resposta: A **Nona sinfonia**, conforme informado no próprio filme. Incentive os estudantes a buscar mais informações sobre essa composição. Trata-se da **Sinfonia número 9 em ré menor**, a última sinfonia completa composta por Ludwig van Beethoven (1770-1827). Foi finalizada em 1824, próximo de sua morte, quando o artista já havia perdido a audição.

3. Pergunte aos estudantes que efeito as imagens e os sons provocam nessa sequência. Com base nisso, questione se o diretor parece ter realmente gostado da ideia inicial para o filme ou se parece irônico.
   Resposta: Embora o texto de Furtado, lido pelo ator, afirme que a edição ficaria "bonita" e que o curta "poderia até ficar emocionante", é possível perceber nele um tom irônico, pois o documentário imaginário parece exageradamente alegre: todas as pessoas estão sorrindo, o fundo das imagens é marca-

do por bolas coloridas, em um *design* quase infantil, e, para completar, a **Nona sinfonia** soa como uma trilha sonora clichê, estereotipada, dando à peça um tom artificialmente entusiasmado.

4. Na sequência que apresenta a segunda ideia de Furtado (entre 1'03" e 1'12"), não há música de fundo, mas as imagens, as cores e os sons intensificam a ideia de um filme "triste", como ele diz. Peça aos estudantes que expliquem como isso ocorre.

   Resposta: Nesse trecho são mostradas cenas de guerras, com predomínio de tons escuros. No final, há uma fusão de imagens entre Jesus Cristo e o **Homem vitruviano**, de Leonardo da Vinci, resultando em um personagem sinistro, assustador. Em meio a essas imagens violentas, confusas e escuras, ouvem-se tiros e explosões, enfatizando a ideia de tristeza e desamparo.

5. A partir de 1'20", começa a sequência que representa a ideia definitiva de Furtado para seu documentário. Retome com os estudantes esta fala do diretor sobre **Ilha das flores**: "Acho que o filme ajudou pouco as pessoas que moravam e ainda moram na ilha". Ajude a turma a relacionar essa fala ao que estudaram sobre o modo observativo e, em seguida, questione: Como a fala de Furtado se relaciona à citação de Nichols sobre as implicações éticas do modo observativo (um dos modos usados em **Ilha das flores**)?

   Resposta: Nesse trecho, Jorge Furtado parece fazer um *mea culpa*, reconhecendo que, apesar de seu filme ter provocado muitas discussões sobre o drama social vivido pelas pessoas retratadas, o benefício direto para elas foi pequeno.

6. Por fim, relembre aos estudantes que, segundo Bill Nichols, os documentaristas em geral defendem, em seus filmes, os interesses de seus patrocinadores. Então, questione: considerando a sequência final de **Fraternidade**, vocês diriam que isso ocorre nesse filme? Por quê?

   Resposta: Respostas pessoais. Sugestão: Na sequência final, a carta de Jorge Furtado lida por Paulo José afirma que eles poderiam "usar uma parte do dinheiro da produção do filme para fazer obras na ilha" – o que realmente é feito e mostrado nas imagens. No final, o diretor sugere que "talvez isso motive outras pessoas, outras empresas, outros bancos a ajudar outras comunidades carentes". Podemos entender essas passagens como um reconhecimento de que o dinheiro investido pelo patrocinador (o banco) foi, de fato, usado em uma ação que promove a fraternidade. Mas, como essa ação, ao que tudo indica, não foi realizada diretamente pelo banco, e, sim, pelos criadores do filme, pode-se entender a fala final como uma "alfinetada" no patrocinador, sugerindo que ele deve também ajudar comunidades carentes.

Produção: *Storyline* e argumento (p. 95)

De olho na BNCC

Nessa seção, os estudantes iniciarão a pré-produção de seus documentários escrevendo o *storyline* e o argumento. Ao analisar e reproduzir as características desses gêneros, que funcionam como versões iniciais de um roteiro, eles desenvolverão as habilidades **EM13LP01**, **EM13LP15** e **EM13LP17**. Além disso, como terão de realizar pesquisas de diferentes tipos (inclusive pesquisa de campo) para planejar os passos iniciais da produção, também desenvolverão as habilidades **EM13LP11** e **EM13LP30**. Por fim, caso seja seguida a proposta sugerida no boxe **Relatório de campo com mapa colaborativo** (p. 97), que inclui a produção de um relatório de campo multimidiático usando tecnologias digitais, poderão ser desenvolvidas as habilidades **EM13LP18** e **EM13LP34**.

Nessa seção, procure consolidar os aprendizados de capítulos anteriores da obra, retomando, por exemplo, o roteiro para a pesquisa de campo elaborado pelos estudantes no capítulo 1. Sugerimos também que você aprofunde a discussão do documentário como forma de ativismo, encorajando os estudantes a refletirem criticamente sobre as implicações políticas, econômicas e sociais do tema abordado, bem como a relevância do assunto para o debate sobre desigualdade social e consumo consciente. Questione como eles pretendem dar visibilidade a esses temas em seus documentários.

Consideração dos riscos na realização da pesquisa de campo

Como dito, as atividades propostas nesta seção incluem pesquisa de campo para que os estudantes escolham locais convenientes para a gravação do filme. Verifique com a direção da escola as diretrizes de segurança para atividades externas e acompanhe os estudantes nas visitas. Oriente-os a observar os cuidados a serem adotados, a fim de garantir a segurança de todos.

Capítulo 4 A linguagem cinematográfica (p. 98)

Nas duas primeiras seções do capítulo – **Leitura e reflexão I** e **Aprendendo com autonomia** –, buscamos oferecer aos estudantes um conjunto básico de referências contextuais, estéticas e culturais relativas à composição das imagens (planos e ângulos) e à sua sequenciação (disposição e transição das imagens e movimentos da câmera), bem como à escolha de elementos sonoros. Esse conjunto de referências vai municiá-los tanto na análise dos efeitos de sentido provocados por tais escolhas e combinações, ampliando suas possibilidades de construção de sentidos e de apreciação (habilidades **EM13LP13** e **EM13LP14**), como em sua produção audiovisual, que será realizada ao final da unidade.

O estudo dessas referências será teórico-prático: os estudantes lerão glossários técnicos de cinema e aplicarão os conceitos na análise de documentários específicos. Na seção **Leitura e reflexão I**, são reproduzidos *frames* de um documentário feito por estudantes do Ensino Médio (vencedoras de uma das edições da Olimpíada de Língua Portuguesa), os quais servirão de base para uma discussão sobre o uso de planos e ângulos. Já na seção **Aprendendo com autonomia**, a ideia é que, sob sua supervisão, os estudantes escolham um documentário específico para ser reproduzido e analisado em sala de aula (ou em outro espaço da escola), de modo que possam explorar também os recursos de sequenciação das imagens e os recursos sonoros.

Sugerimos, portanto, que, desde o início do trabalho com este capítulo, você selecione o documentário com os estudantes e providencie sua exibição.

Após esse estudo inicial, a seção **Gramática e expressividade** dá continuidade à análise de elementos da sintaxe do português, importantes para a construção dos enunciados, focalizando, dessa vez, as regências nominal e verbal e a crase. Mais uma vez, serão comparadas as perspectivas normativa e de uso contemporânea, chamando-se a atenção dos estudantes para a diferença entre alguns usos recomendados na norma-padrão e outros mais coloquiais, que vêm progressivamente tomando o espaço dos primeiros, inclusive nos campos jornalístico e acadêmico.

Na segunda parte do capítulo, os estudantes analisarão, na seção **Leitura e reflexão II**, exemplos de roteiros de documentários. Essa modelização do gênero será importante para que, na seção **Produção**, eles escrevam seus próprios roteiros e, ainda, produzam o *storyboard* – uma sequência de desenhos que permite à equipe visualizar, cena a cena, o roteiro imaginado. O *storyboard* pode ser feito à mão ou usando um aplicativo específico, como será comentado na seção correspondente.

Com as etapas de pré-produção realizadas, na seção **Práticas em ação**, as equipes realizam o projeto final da unidade – planejam a produção, gravam os documentários, editam os filmes e, por fim, organizam uma mostra de documentários para exibi-los à comunidade escolar. Na respectiva seção, você e os estudantes encontrarão orientações detalhadas sobre como realizar essas atividades.

Em seguida, finalizando a unidade, a seção especial **Educação midiática** traz uma discussão sobre os golpes financeiros praticados na internet. Depois de refletir sobre o *modus operandi* dos criminosos, os estudantes serão desafiados a aplicar os conhecimentos sobre produções audiovisuais que construíram ao longo da unidade para desenvolver uma ação social, gravando videominutos que ensinarão a comunidade escolar a reconhecer e a evitar esses golpes.

Leitura e reflexão I: Composição e sequência das imagens no documentário (p. 98)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP13, EM13LP14.

Nessa seção, será apresentado um glossário sobre a composição e a sequenciação das imagens no cinema. Com o objetivo de adequar a linguagem técnica do cinema ao nível de conhecimento dos estudantes, optamos por um glossário simplificado. Cabe ressaltar, por exemplo, que alguns autores fazem distinção entre termos que serão, aqui, tomados como sinônimos – **sequência** e **cena**; **tomada** e **plano**; **plano médio** e **plano detalhe**.

Caso deseje um referencial mais específico, sugerimos a leitura de: PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de documentário (livro eletrônico)**: da pré-produção à pós-produção. Campinas: Papirus, 2022. p. 64. (Coleção Campo Imagético).

Texto – Glossário cinematográfico (p. 98)

Sugestões de respostas (p. 101)

1. (EM13LP14) Na tomada 1 usa-se o plano geral; nas tomadas 2 e 3, o plano detalhe; e, na 4, o plano americano.

2. a. (EM13LP14) Elas escolheram tomadas que ilustram ou representam os elementos mencionados no texto verbal – sobrevivência (um açude, que fornece água em períodos de seca), plantas, animais e seres humanos. Dessa forma, combinando palavras e imagens, a produção dos sentidos fica mais clara e impactante.

2. b. (EM13LP14) Não, porque não seria possível para o espectador ter ideia da dimensão do açude e da capacidade que ele tem de garantir a sobrevivência de seus usuários. Na verdade, o espectador provavelmente nem reconheceria o açude, pois veria apenas uma pequena porção da água.

2. c. (EM13LP14) Não. Da mesma forma, o efeito de sentido se perderia se tivesse sido usado o plano geral nessa tomada, pois a folha sobre a qual estão as gotas de água seria apenas um detalhe em meio à paisagem. O espectador dificilmente prestaria atenção a ela e, portanto, a cena teria um impacto muito menor.

3. (EM13LP14) Espera-se que os estudantes reconheçam a relevância da escolha dos planos para obter os efeitos de sentido desejados. Quando se pretende enfatizar a dimensão de uma área, como um açude ou uma estrada, é mais adequado usar o plano geral. Já quando o objetivo é focalizar um objeto específico, usa-se o plano detalhe. Os outros planos ficam entre esses dois extremos, proporcionando diferentes efeitos de sentido, conforme a intenção do cineasta.

Aprendendo com autonomia: Análise de recursos sonoros e imagéticos em documentários (p. 102)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP13, EM13LP14.

Conforme explicado nos comentários introdutórios deste capítulo, nessa seção, a análise iniciada em **Leitura e reflexão I** dos *frames* de um documentário específico será ampliada, a fim de abarcar também recursos sonoros e de sequenciação de imagens. Para tanto, é imprescindível que os estudantes assistam a um documentário na íntegra. Sugerimos que esse trabalho seja realizado na escola, sob sua supervisão.

Recomendamos, ainda, que sejam consideradas opções prioritárias o documentário que começou a ser analisado na seção anterior (**Além das secas**) ou outros participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa (confira as sugestões no quadro no Livro do Estudante).

As vantagens desses documentários estudantis é que todos têm duração aproximada de cinco minutos, são feitos com recursos de produção e edição simples (similares aos que serão usados por sua turma) e seguem alguns padrões semelhantes, o que simplifica a análise. Contudo, se você ou os estudantes preferirem, é possível escolher qualquer outro documentário – inclusive aqueles com audiodescrição, conforme sugerido no capítulo anterior, para o caso de haver estudantes com deficiência visual na turma.

A seguir, oferecemos sugestões de respostas referentes ao documentário **Além das secas**. Elas podem servir como parâmetro para a análise de outros documentários.

Sugestões de respostas (p. 102-103)

1. a. (EM13LP13) A resposta dependerá do documentário analisado pelos estudantes. Em **Além das secas**, fora a voz *over* em toda a sequência de abertura, as três primeiras tomadas são acompanhadas por som direto – de água corrente, de água pingando e de água caindo sobre plantas. A partir da quarta tomada, inicia-se uma trilha musical, que substitui o som direto, o qual volta a aparecer, junto com a trilha, entre a tomada do balde sendo enchido com água e a tomada da torneira aberta. Por fim, quando se inicia o efeito de *fade out* para a tela preta (que finaliza a sequência de abertura), a trilha musical é interrompida e permanece somente a voz *over*.

1. b. (EM13LP13) A resposta dependerá do documentário analisado pelos estudantes. Professor, incentive os estudantes a descrever a música: se é apenas instrumental ou também apresenta voz, se é de algum gênero conhecido por eles (samba, forró, *funk* etc.).

2. a. (EM13LP14) A resposta dependerá do documentário escolhido analisado pelos estudantes. Em **Além das secas**, no trecho que mostra a vista da cidade (de 0'28" a 0'30"), foi utilizada uma panorâmica e, no trecho que mostra a estrada (de 0'49" a 0'56"), foi utilizado um *travelling*, por exemplo.

2. b. (EM13LP14) A resposta dependerá do documentário escolhido analisado pelos estudantes. Pode-se tomar como parâmetro geral que a panorâmica é bastante utilizada para mostrar paisagens amplas, como a de uma cidade, pois ela ajuda a dar ideia de extensão e uma visão do conjunto. Já o *travelling* dá ideia de deslocamento. Em **Além das secas**, por exemplo, fica evidente ao espectador que as cineastas estavam dentro de um automóvel deslocando-se para Canindé (onde gravariam o Açude São Mateus e o depoimento da agricultora Maria Lucineide, entre outras cenas). Professor, se estiverem analisando o documentário **Além das secas**, incentive os estudantes a procurar no mapa do Ceará as cidades de Fortaleza e Canindé e o distrito de Lagoa Nova – os três pontos onde foram gravadas as entrevistas. Chame a atenção deles para o deslocamento de quase 300 km que teve de ser feito pelas estudantes, moradoras de Fortaleza.

3. (EM13LP14) A resposta dependerá do documentário escolhido analisado pelos estudantes. Em **Além das secas**, a regra dos dois terços foi seguida, por exemplo, nas entrevistas, o que possibilitou não apenas uma composição mais agradável, mas também a inserção do letreiro com nome e qualificação dos entrevistados na parte esquerda da tela.

4. Respostas pessoais.

Gramática e expressividade: Regência e crase (p. 104)

Habilidades trabalhadas na seção **Gramática e expressividade**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP44, EM13LP50.

Regência (p. 104)

Antes que os estudantes iniciem a análise do cartaz e da sinopse do documentário, sugerimos que você retome com eles o que aprenderam sobre o romance **Dom Quixote** no capítulo 1 do volume 1 desta obra (seção **Leitura e reflexão I**). Talvez seja necessária sua mediação para que interpretem a intertextualidade entre o cartaz do filme e o romance de Cervantes. Verifique os conhecimentos da turma sobre a censura prévia vigente durante a ditadura civil-militar no Brasil. Além disso, certifique-se de que eles compreendem que a tesoura e a pena funcionam, nesse contexto, como símbolos metonímicos, respectivamente, da censura e da criação artística.

Sugestões de respostas (p. 104)

1. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP14, EM13LP50) A ilustração do cartaz apropria-se de dois elementos marcantes no livro de Cervantes: os moinhos de vento, que em seus delírios Dom Quixote tomava por gigantes ameaçadores, e o próprio personagem Dom Quixote, montado em seu cavalo Rocinante e empunhando uma lança. Porém, nessa ilustração, as pás do moinho são substituídas por uma tesoura, em alusão à censura ditatorial, enquanto a lança de Dom Quixote é substituída por uma pena, em alusão ao trabalho artístico dos humoristas, que desenhavam e escreviam textos satíricos quanto ao regime. Dessa forma, a intertextualidade sugere que esses humoristas foram heroicos e idealistas como Dom Quixote, enfrentando a ditadura com as armas de que dispunham.

2. a. (EM13LP01) Em geral, a expressão é empregada quando o enunciador desaprova o riso ou a expressão zombeteira de seu interlocutor – e isso normalmente ocorre quando o motivo do riso é o próprio enunciador. A pergunta tem intenção, portanto, de intimidar ou repreender o interlocutor, pondo fim à sua zombaria, ao seu deboche.

2. b. (EM13LP01) Considerando a sinopse do documentário, pode-se depreender que a pergunta seria feita pelos governantes ou pelas autoridades da época, e seria dirigida aos humoristas (assim como, secundariamente, ao seu público, às pessoas que riam de suas piadas).

2. c. (EM13LP01, EM13LP08) Se o título fosse "Tá rindo?", o sentido não seria o mesmo, pois, além de essa não ser uma expressão tão cristalizada no português brasileiro, o questionamento estaria voltado apenas à *ação* do interlocutor. Com a inclusão das palavras **de quê**, a pergunta passa a incidir especificamente sobre o motivo do riso.

Regência verbal (p. 105)

Sugestões de respostas (p. 106)

1. (EM13LP06) A primeira leitura é "Todos importam", e o verbo significa "ter importância": todos são importantes quando se pensa em segurança no trabalho ou prevenção de acidentes. A segunda leitura é "Todos se importam"; nesse caso, **importar-se** significa "dar importância", indicando que todos dão importância a essa causa, todos querem engajar-se nela.

2. a. (EM13LP14) Principalmente pela fotografia do trabalhador utilizando um capacete e outros equipamentos de segurança.

2. b. (EM13LP06, EM13LP14) Ela representa melhor a ideia de que todos importam, não só por estar abraçando a si mesma, em um gesto de quem se sente confortável e acolhida, mas principalmente por estar de olhos fechados, o que sugere que, nesse momento, ela não está cuidando dos outros, mas, sim, sendo cuidada.

2. c. (EM13LP06, EM13LP14) Os outros personagens estão mais ligados à leitura "Todos se importam", não só por terem sido posicionados ao redor da personagem que ocupa o centro da imagem, mas também porque estão com os braços estendidos em direção a ela, o que sugere um gesto de acolhimento.

3. (EM13LP01, EM13LP44) As diferentes regências possibilitam a exploração dos múltiplos sentidos do verbo, que, em conjunto com a linguagem visual, criam um texto marcante e expressivo, com maior chance de cumprir seu objetivo – convencer o público a participar da semana de prevenção de

acidentes. A colocação do pronome **se** entre parênteses é essencial para a construção dos sentidos, ao enfatizar o elemento que permite as distintas leituras.

Regência e variação linguística (p. 107)

Sugestões de respostas (p. 107-108)

1. (EM13LP01, EM13LP14) Nos dois primeiros quadrinhos, o personagem masculino explica sua filosofia de vida, que se caracteriza pelo medo de envolver-se emocionalmente (com as pessoas ou com as situações) e, depois, decepcionar-se e sofrer. É, portanto, uma filosofia comodista, que evita responsabilidades e dificuldades. Nesses primeiros quadrinhos, a personagem feminina aparece ao lado dele em silêncio, olhando para a frente, o que sugere que ela está consentindo ou mantendo-se neutra diante da fala dele. No último quadrinho, porém, quando ele diz que gosta de "ficar como está", a moça aproveita para questionar, com irreverência: "Como, morto?". A pergunta dela quebra as expectativas da tira, pois mostra que ela não estava neutra nem aceitando as ideias dele, mas, sim, esperando o momento oportuno para criticá-lo, questioná-lo. A linguagem corporal dela nesse último quadrinho contribui para o elemento-surpresa, pois ela se vira repentinamente para ele, aumentando o contraste com os quadrinhos anteriores.

2. Respostas pessoais.

3. a. (EM13LP08) Ele é classificado como um verbo transitivo direto ou transitivo direto e indireto (chamado **bitransitivo** na nomenclatura do dicionário), com o objeto indireto sendo introduzido pela preposição **a**. Professor, certifique-se de que os estudantes compreendem que o primeiro exemplo dado no dicionário é da regência direta ("ele preferiu ficar solteiro"), e o segundo, da regência direta e indireta, na qual o segundo complemento é introduzido por **a** ("preferiu pintar a ser médico").

3. b. (EM13LP10) Não, porque na tira o personagem usa a locução prepositiva **do que** para introduzir o objeto indireto de **preferir**: "Eu prefiro não experimentar sensação nenhuma **do que** experimentar uma grande felicidade [...]".

3. c. (EM13LP08, EM13LP10) Esse item basicamente afirma que o uso de "preferir X do que Y", embora frequente no Brasil, não é aceito pela norma-padrão, apesar de ser encontrado na obra de escritores pertencentes ao cânone da literatura brasileira e até mesmo da portuguesa. Professor, contextualize os nomes dos autores citados, esclarecendo que os três primeiros são escritores brasileiros do século XX e os três últimos – chamados de **clássicos** no dicionário – são autores portugueses dos séculos XVII, XVIII e XIX. Vê-se, portanto, que o emprego de **preferir** seguido de **do que** é muito antigo na tradição da língua, inclusive em Portugal.

3. d. (EM13LP09) Espera-se que os estudantes concluam que esse item adota uma perspectiva normativa, conservadora, ao definir a regência de **preferir**, principalmente porque menciona o cânone literário como fator decisivo para estabelecer as regras. Professor, comente com a turma que, como vimos, a alusão ao cânone nesse item acaba sendo um pouco contraditória, pois é feita justamente para comprovar que a regência **do que** é utilizada em autores consagrados do Brasil e de Portugal. Podemos supor, portanto, que o autor do item não tenha se baseado apenas em textos literários para afirmar que a regência com **do que** não é aceita na norma-padrão, mas também em outras fontes, talvez em gramáticas normativas mais antigas.

4. (EM13LP08, EM13LP10) Sim, porque se trata de um diálogo informal entre amigos ou namorados. Professor, proponha aos estudantes que escrevam a frase usando a preposição **a** para que observem como a construção soaria artificial e, portanto, inadequada para o contexto de informalidade da tira: "Eu prefiro não experimentar sensação nenhuma **a** experimentar uma grande felicidade".

Atividade de investigação sobre a regência no português brasileiro (p. 109)

Segundo a BNCC, no Ensino Médio:

> Além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras. (Brasil, 2018, p. 504)

A atividade de investigação proposta busca atender a essa diretriz, levando os estudantes a investigarem o que dizem suas fontes de consulta sobre a regência adequada à escrita formal, contrastando essas prescrições com os usos da regência efetivamente encontrados no campo jornalístico. A respeito da escolha do campo jornalístico para essa investigação, a justificativa é que, conforme explicado no item **Que gramáticas consultar?**, na parte geral deste Suplemento (página MP024), as gramáticas mais modernas têm utilizado o campo jornalístico e o acadêmico como referenciais da norma-padrão (no lugar do campo literário, preferido nas gramáticas tradicionais). Assim, para seguir essa abordagem contemporânea, mas,

ao mesmo tempo, simplificar a atividade, decidimos excluir o campo acadêmico e restringir a investigação ao jornalístico, mais acessível para os estudantes.

As informações levantadas por eles, a serem organizadas no quadro, vão depender das fontes que consultarem. Por exemplo, uma gramática contemporânea, alinhada ao uso real da escrita formal do português brasileiro, como a **Gramática do português brasileiro escrito** (VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Gramática do português brasileiro escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2023. p. 225), registra que, no sentido de "ver, acompanhar como espectador", o verbo **assistir** pode ser usado tanto com regência direta, como em "assistir filmes", quanto com regência indireta, como em "assistir **aos** filmes da mostra". Já fontes mais tradicionais podem recomendar somente o uso com a regência indireta.

Os estudantes provavelmente consultarão fontes da internet, como *sites* de língua portuguesa – e, como esses *sites* normalmente seguem uma perspectiva normativa, é provável que haja diferenças notáveis entre o uso preconizado nas fontes e o uso real no campo jornalístico. Será, portanto, uma boa oportunidade para discutir com os estudantes que, apesar de sua inegável importância, a norma-padrão não deve ser vista como um conjunto de regras inquebrantáveis, mas como uma série de convenções que vão sendo renovadas ao longo do tempo.

Crase (p. 111)

Sugestões de respostas (p. 112)

1. (EM13LP01) Conscientizar o público sobre a necessidade de proteger crianças e adolescentes do abuso e da exploração sexual e, ainda, incentivá-lo a utilizar o Disque Direitos Humanos sempre que houver algum fato para denunciar.

2. (EM13LP14) Para a composição do cartaz, foi escolhida a ilustração de uma flor cujo estilo remete à maneira de desenhar das crianças. Além disso, foi usada uma tipologia que simula letras de forma preenchidas com canetinha. Essa linguagem visual faz referência, portanto, à temática da campanha, pois remete ao universo de crianças e adolescentes, reforçando, assim, a intenção comunicativa do cartaz.

3. a. (EM13LP08) Eles completam o sentido do substantivo, funcionando, portanto, como complemento nominal. Professor, caso os estudantes tenham dificuldades para responder à questão, explique que, se alguém dissesse "Dia Nacional de Combate", a ideia ficaria incompleta, pois não saberíamos o que se pretende combater. O termo **ao abuso** ("de crianças e adolescentes") dá, portanto, informações essenciais para a compreensão do substantivo **combate**, nesse contexto.

3. b. (EM13LP08) Em **ao abuso**, temos a preposição **a** e o artigo **o** combinados. Professor, relembre os estudantes de que as preposições podem se combinar com artigos, pronomes (pessoais e demonstrativos) e até com alguns advérbios, o que resulta em formas como **ao**, **dela**, **dali**, **nesse**, **pelos** e o próprio **a** craseado (**à**), como veremos a seguir. Vale ressaltar que, neste livro, não fazemos distinção entre *combinação* e *contração* da preposição com palavras de outras classes, por não considerar esse aspecto relevante ao estudo dos fatos linguísticos.

3. c. (EM13LP08) Sim, ele também completa o sentido de **combate**, portanto também é seu complemento nominal.

3. d. (EM13LP08) Sim, espera-se que os estudantes percebam que as palavras combinadas em **à** são a preposição **a** e o artigo definido feminino **a**.

Leitura e reflexão II: Roteiros de documentários (p. 115)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP45.

Essa seção apresenta o roteiro de dois documentários produzidos por estudantes do Ensino Superior, no âmbito de seus cursos de graduação. O objetivo das análises é, acima de tudo, oferecer uma **modelização** aos estudantes, para que identifiquem as características do gênero e, desse modo, possam produzir seus roteiros de modo mais qualificado na próxima seção.

Texto – Roteiros dos documentários *Se fosse ontem, eu lembrava* e *Ñañike*

Sugestões de respostas (p. 117)

1. (EM13LP01) Além do número da cena, eles indicam se o ambiente é interno ou externo, o momento do dia (se é dia ou noite, manhã ou tarde) e o local em que a cena se passa (por exemplo, quarto do avô). No caso do roteiro 1, que se compõe em grande medida de materiais de arquivo, eles indicam também se a cena será feita com esses materiais ou com registros originais.

2. a. (EM13LP01, EM13LP02) Porque o filme trabalha com vaivéns no tempo cronológico: imagens de arquivo que mostram a narradora ainda criança, aos 10 anos, são entremeadas por registros atuais,

quando ela tem 28 anos. As indicações ajudam, portanto, na montagem do filme e na compreensão de seu sentido geral a partir do roteiro.

2. b. (EM13LP01) Ela se dirige ao avô, porque o documentário funciona como uma carta falada para ele.

2. c. (EM13LP06) Essa frase indica que Jéssica encontrou acolhimento e senso de pertencimento na casa do avô ("onde me encontrei"), mas, ao mesmo tempo, com a doença dele e a progressiva perda de memória que ela causa, Jéssica sente que o "perdeu", isto é, que já não reconhece nele a pessoa de antes, embora saiba que sua essência continua lá. Os verbos são usados, portanto, em sentido figurado.

3. a. (EM13LP14) Provavelmente uma junção, porque não há indicação de uso de tela preta entre uma cena e outra.

3. b. (EM13LP14) Essa transição vai possibilitar à cineasta dar um salto do passado diretamente ao presente, quando ela já é adulta e interage com o avô agora idoso e sem memória.

4. a. (EM13LP01) Essa interação aparece no trecho final, quando ela pergunta ao avô se ele sabe o nome dela.

4. b. (EM13LP01) É possível saber que a gravação foi feita na pré-produção, anteriormente à escrita do roteiro, porque, se não fosse assim, não seria possível escrever o diálogo no roteiro (o avô poderia ter respondido que lembra o nome dela, por exemplo).

5. (EM13LP01) Elas são descritas segundo o assunto que abordarão – na cena 1 da sequência 2, teremos a apresentação de Dona Beatriz; na cena 2 dessa mesma sequência, ela falará de suas recordações sobre o cultivo e as plantações na aldeia-mãe. Ao indicar somente o tópico que será abordado pelos entrevistados, a roteirista garante a organização lógica do texto e, ao mesmo tempo, deixa margem para as pessoas se expressarem livremente. Professor, chame a atenção dos estudantes para o fato de que, nesse roteiro, não se usam sequência e cena como sinônimos.

Produção: Roteiro e *storyboard* (p. 118)

De olho na BNCC

Ao produzir colaborativamente o roteiro para seus documentários, seguindo as características do gênero estudadas na seção anterior, e o *storyboard*, os estudantes desenvolvem as habilidades **EM13LP01**, **EM13LP15**, **EM13LP17** e **EM13LP45**. Se usarem as tecnologias digitais recomendadas (arquivo colaborativo para a produção do roteiro e aplicativo para a confecção do *storyboard*), também desenvolverão a habilidade **EM13LP18**.

Caso os estudantes optem por produzir o *storyboard* digitalmente, sugerimos o uso do aplicativo Easymovie, que pode ser acessado de forma gratuita na internet e direcionado para a aba "Roteiro & Storyboard". Daí em diante, basta seguir os passos indicados no Livro do Estudante (a partir do item 4).

PRÁTICAS EM AÇÃO Educação financeira na tela (p. 120)

De olho na BNCC

Na etapa do projeto em que os estudantes gravarão e editarão os filmes, serão trabalhadas, além das habilidades já abordadas na produção do roteiro e do *storyboard* (**EM13LP01**, **EM13LP15** e **EM13LP45**), habilidades relativas à seleção e combinação de recursos sonoros (**EM13LP13**), de composição e sequenciação de imagens (**EM13LP14**) e de uso das tecnologias digitais para editar o filme (**EM13LP18**). Além disso, na organização da mostra, serão desenvolvidas habilidades do campo da vida pessoal (**EM13LP20**) e do campo artístico-literário (**EM13LP47**).

Todas as etapas de pré-produção dos documentários dos grupos (exceto o planejamento da produção) foram realizadas nas seções anteriores. Para finalizar o trabalho, é necessário que os estudantes planejem e executem as etapas de produção e pós-produção, ou seja, as filmagens propriamente ditas e a montagem dos documentários. Nessas etapas, pode ser interessante contar com o auxílio do professor de Arte.

Caso tenha trabalhado o segundo volume desta obra com sua turma, ajude os estudantes a retomar os conhecimentos que construíram no capítulo 2, ao produzir *vlogs* literários, e no capítulo 4, gravando e editando vídeos para a reportagem multimidiática. Os erros e acertos observados nessas ocasiões podem ajudar a turma a poupar tempo nesse novo projeto.

Auxilie-os também na organização da mostra de documentários, ajudando-os a prever as tarefas e os materiais necessários para divulgar o evento e exibir os filmes.

Autoavaliação (p. 122)

Retome com a turma o boxe **Objetivos da unidade**, apresentado na seção **Ponto de partida** (página 79 do Livro do Estudante), e ajude-os a estabelecer relações entre os objetivos indicados lá e as perguntas de autoavaliação feitas nessa finalização.

Incentive-os a compartilhar com você e os colegas as percepções deles sobre o percurso de atividades e aprendizagens que vivenciaram. Traga também o seu olhar, destacando, de modo geral, as principais aprendizagens e o desenvolvimento do que você observou.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA Videominutos sobre golpes financeiros (p. 123)

Habilidades trabalhadas na seção **Educação midiática**: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP43, EM13LP45.

O objetivo dessa seção é estimular os estudantes a operacionalizar os conhecimentos sobre produção audiovisual que construíram ao longo da unidade para promover uma ação social, gravando videominutos que alertem a comunidade escolar sobre golpes financeiros praticados em meios digitais.

Na primeira parte da seção, é proposta a análise de notícias sobre esses golpes para que os estudantes reconheçam o *modus operandi* dos criminosos. Recorde com eles o que vêm estudando sobre **pensamento computacional** desde o volume 1 desta obra. Lembre-os de que essa é uma estratégia para resolução de problemas que consiste em decompor um problema em partes menores, abstrair informações essenciais para a compreensão e solução do problema, deixando de lado particularidades sem relevância, identificar os aspectos semelhantes ou os padrões e, finalmente, desenvolver uma sequência de passos que podem ser aplicados para solucionar toda aquela classe de problemas.

Quando aplicamos esses princípios do pensamento computacional aos golpes financeiros, percebemos que, por mais que os criminosos estejam sempre renovando seus métodos, esses golpes apresentam alguns padrões, principalmente o uso da engenharia social, conforme explorado na questão 2. Assim, ao identificar esses padrões, torna-se mais fácil reconhecer os golpes e fazer alertas ao público sobre eles.

Para a composição das equipes que gravarão os videominutos, seria interessante buscar formações diferentes das que produziram os documentários. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver a competência socioemocional de lidar com pessoas de diferentes perfis.

Sugestões de respostas (p. 125)

1. No golpe descrito no **texto 1**, eles pretendem ficar com a mercadoria anunciada pela vítima sem pagar por ela. No golpe descrito no **texto 2**, eles pretendem receber o Pix (transferência digital) das famílias interessadas em inscrever crianças e jovens na peneira de futebol. Já no último golpe, descrito no **texto 3**, os criminosos pretendem vender produtos usando uma propaganda enganosa.
2. (EM13LP04) Sim, pois em nenhum dos golpes foram exploradas "vulnerabilidades técnicas ou de sistemas digitais", mas, sim, o erro ou a fraqueza humana. No primeiro caso (golpe do falso pagamento), explora-se a boa-fé do vendedor. No segundo caso, a esperança dos adolescentes e jovens e de suas famílias de vê-los jogando em grandes times. No terceiro caso, explora-se a confiança que as pessoas depositam na personalidade famosa que estaria supostamente indicando o produto.
3. Resposta pessoal. Sugestão: no golpe do falso pagamento, o vendedor deveria ser mais cético quanto à palavra do comprador e só entregar o produto quando o dinheiro realmente estivesse em sua conta. No caso da "peneira" de futebol, os interessados deveriam confirmar a existência do evento em veículos de imprensa ou nos canais oficiais da Federação de Futebol do Mato Grosso do Sul. Já no caso do último golpe, os consumidores também poderiam buscar confirmar, na imprensa ou nos canais oficiais das personalidades, se elas estão de fato anunciando aqueles produtos. Além disso, como a reportagem (**texto 3**) dá a entender, a montagem do *deep fake* não foi perfeita, pois algumas das cenas não mostram a boca do médico. Por fim, os consumidores também poderiam fazer uma busca reversa (busca por imagens) para verificar a origem do vídeo; assim, eles descobririam que ele foi feito com outros objetivos e trata de outros assuntos.

UNIDADE 3

O RISO E O PENSAMENTO CRÍTICO

Objetivos da unidade

Esta unidade é a última do volume e da obra que prioriza as práticas de linguagem do campo artístico-literário. Nela, as práticas desse campo são articuladas às do campo de atuação na vida pública.

Os objetivos da unidade são:

a) ampliar o repertório cultural dos estudantes ao apresentar textos literários que, em diferentes temporalidades, gêneros e culturas, buscam produzir efeitos humorísticos e, por meio deles, criticar comportamentos ou denunciar problemas sociais, desenvolvendo, dessa forma, a competência geral 3 e as competências específicas de Linguagens 2 (habilidade EM13LGG202) e 6 (habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604);

b) propor leituras e análises que permitam aos estudantes se apropriar de conhecimentos sobre o contexto sócio-histórico em que cada obra foi concebida, inclusive sobre os movimentos culturais e literários em que se inserem, e, assim, desenvolver a competência geral 1 e a competência específica de Linguagens 6, principalmente a habilidade EM13LGG604;

c) organizar um debate de opinião sobre tema de relevância social (limites do humor), de modo que os estudantes desenvolvam a competência geral 7 e as competências específicas de Linguagens 2 (habilidades EM13LGG202 e EM13LGG204) e 3 (habilidades EM13LGG302 e EM13LGG303);

d) revisitar regras da norma-padrão referentes à colocação pronominal e compará-las com outros usos linguísticos, de modo que se desenvolva a competência específica de Linguagens 4 (habilidades EM13LGG401 e EM13LGG402);

e) desenvolver, ao longo da sequência didática, práticas de leitura expressiva, recontos de narrativas e dramatizações, que culminarão, no projeto final da unidade, na realização de um festival de esquetes humorísticos, de modo que os estudantes desenvolvam as competências gerais 3 e 4, além das competências específicas de Linguagens 3, principalmente a habilidade EM13LGG301, e 6, principalmente a habilidade EM13LGG603.

Competências gerais: 1, 3, 4 e 7.

Competências específicas: 2, 3, 4 e 6.

Habilidades desenvolvidas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP25, EM13LP28, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP54.

Justificativas

O percurso formativo desta unidade está embasado no conceito de integração de linguagens que norteia a concepção contemporânea do ensino de língua portuguesa e que está incorporado a documentos orientadores como a BNCC. As atividades e práticas propostas levam o estudante a vivenciar experiências significativas que combinam linguagens artísticas, corporais e verbais, reproduzindo situações próximas das observadas nos meios artísticos e culturais.

Além disso, ao integrar as práticas do campo artístico-literário às do campo de atuação na vida pública, por meio de um debate de opinião, a unidade desenvolve a capacidade argumentativa oral dos estudantes. Dessa forma, acreditamos que o percurso formativo favorece não apenas o enriquecimento cultural dos estudantes, mas também o desenvolvimento de práticas cidadãs e de competências que lhes possibilitarão a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho.

Sugestão para a mediação da abertura da unidade (p. 134-135)

Com base na leitura da legenda e na apreciação da cena fotografada, mobilize conhecimentos que os estudantes possivelmente tragam do texto encenado – **Auto da Compadecida** (1955) – e de seu autor, Ariano Suassuna (1927-2014). Em 1999, esse texto foi recriado como uma minissérie televisiva de quatro capítulos, com direção de Guel Arraes; no ano seguinte, a minissérie foi adaptada pelo mesmo diretor para o cinema. Tanto a minissérie quanto o filme alcançaram grande sucesso e foram exibidos várias vezes na TV aberta; por isso, é possível que alguns estudantes tenham conhecimento prévio da obra.

Destaque para a turma que, no caso da minissérie e do filme, o texto de Suassuna foi base para, respectivamente, uma produção de teledramaturgia e outra cinematográfica, com a mediação da câmera narrando, como aprenderam no capítulo 2; já a fotografia da abertura desta unidade mostra uma cena da arte teatral, em que os atores representam os personagens em ação direta.

Aproveite esse momento para levantar os conhecimentos da turma sobre o teatro – se já assistiram a espetáculos teatrais (em caso positivo, pergunte qual foi a apreciação deles sobre as peças), se já leram um texto teatral, se fazem ideia do que é necessário para encená-lo etc.

Busque mobilizar, ainda, o que os estudantes eventualmente saibam sobre Ariano Suassuna. Em vida, o dramaturgo e escritor participava ativamente da vida cultural do país, dando suas chamadas "aulas-espetáculos" e concedendo entrevistas, nas quais contava "causos" e opinava sobre diversos assuntos com muita expressividade, de modo que, até hoje, vídeos com declarações suas circulam nas redes sociais com grande número de visualizações. Você pode verificar se os estudantes conhecem alguns desses vídeos, ou mesmo, com antecedência, providenciar alguns para que sejam exibidos em sala de aula, atentando para a adequação à faixa etária da turma e para a seleção cuidadosa da temática e da abordagem feita pelo autor.

Em relação à montagem da Limite 151 Cia. Artística, comente com a turma que, na cena reproduzida na abertura desta unidade, o papel de João Grilo é interpretado por uma atriz (Gláucia Rodrigues), o que representa uma inovação em relação a montagens anteriores e às recriações do cinema e da teledramaturgia.

Para mais informações, sugerimos a leitura de uma entrevista concedida por Gláucia Rodrigues em 2015 (disponível em: https://rioencena.com/glaucia-rodrigues-comenta-reacao-do-publico-ao-ve-la-como-o-joao-grilo-em-auto-da-compadecida-estranham/; acesso em: 7 nov. 2024), na qual a atriz comenta as razões para essa escolha, o estranhamento inicial do público quando a vê representando o papel masculino e, em seguida, a aceitação que ocorre quando a plateia "embarca" na atmosfera lúdica e fantasiosa da peça.

Encerre explorando com os estudantes o boxe **Objetivos da unidade**, que apresenta as práticas que eles desenvolverão ao longo do percurso, e o boxe **Autoavaliação**, momento em que serão incentivados a retomar o boxe do início da unidade como significação do que alcançaram aprender.

Ponto de partida (p. 135)

Habilidades trabalhadas na seção **Ponto de partida**: EM13LP01, EM13LP14, EM13LP16.

Sugestões de respostas (p. 135)

1. (EM13LP14) Espera-se que os estudantes percebam o uso do plano americano e do ângulo normal (sem *plongée* nem *contra-plongée*) na primeira e na última fotografias, que esse enquadramento valoriza a expressividade facial e gestual dos atores, bem como permite a observação de seu figurino. Já na segunda fotografia, provavelmente foi usado o plano de conjunto e a imagem foi recortada para focalizar os dois atores.
2. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes percebam o uso de vestimenta típica da cultura sertaneja nordestina no figurino utilizado.
3. (EM13LP01, EM13LP16) Espera-se que os estudantes percebam que, principalmente na fotografia da página 134, a expressão facial e a linguagem corporal deles são exageradas, excessivamente dramáticas, contribuindo para a comicidade.
4. Respostas pessoais. Professor, ver as sugestões para a mobilização dos conhecimentos prévios apresentadas anteriormente.
5. Respostas pessoais. Professor, acolha os pontos de vista dos estudantes e informe que a unidade trará práticas em que eles poderão ampliar essas referências e refletir sobre essas questões, considerando diferentes pontos de vista.

Capítulo 5 Para rir e refletir (p. 136)

Este capítulo apoia os estudantes na compreensão de como se dá a construção do humor em textos literários de diferentes temporalidades, explorando o uso do riso como ferramenta de denúncia, contestação e crítica social. A seção **Leitura e reflexão I** dá início a esse percurso por meio da análise de dois autos – o **Auto da barca do Inferno**, escrito pelo português Gil Vicente no século XVI, e o **Auto da Compadecida**, obra do século XX de autoria do brasileiro Ariano Suassuna.

Nas análises, exploram-se a intertextualidade entre os textos, aguçando a percepção intercultural da turma, e a forma como cada autor dialoga com os valores de seu público e de seu tempo para construir os efeitos humorísticos, além da crítica social que permeia as obras.

Em seguida, na seção **Aprendendo com autonomia**, o foco se volta ao personagem João Grilo e sua construção a partir do diálogo intertextual da tradição oral portuguesa com os repentes e cordéis brasileiros. Mais adiante, o boxe **Diálogos** aprofunda a discussão em torno do anti-herói, explorando como esse tipo de personagem, incorporado no João Grilo de Suassuna, também se faz presente na obra de Simões Lopes Neto, na figura do narrador-personagem Romualdo. Essa é mais uma oportunidade de valorizar a diversidade cultural brasileira, promovendo a leitura de uma obra identificada com uma vertente regionalista da região Sul do país, especificamente do Rio Grande do Sul.

Em seguida, a seção **Leitura e reflexão II** dedica-se aos poemas satíricos atribuídos a Gregório de Matos e Guerra. Resgatando as características históricas e sociais do Brasil colônia, a seção apresenta as características do Barroco e da sátira e incentiva o estudante a identificar os traços delas nos textos analisados. No boxe **Diálogos**, são lidos fragmentos de **Boca do Inferno**, romance histórico que tematiza as tensões da época, aproximando o estudante do contexto sócio-histórico em que viveu o escritor baiano.

Esse aprofundamento tem continuidade na seção **Conexões**, que, ao abordar as relações econômicas e políticas entre Brasil, Portugal e Inglaterra no período colonial, possibilita uma leitura mais informada, mais atenta às circunstâncias históricas de produção do texto de Gregório de Matos. Nesta seção, você tem a oportunidade de realizar um trabalho interdisciplinar com professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme explicado mais adiante neste Suplemento.

Por último, a seção **Produção** propõe a realização de um debate regrado sobre os limites do humor e da liberdade de expressão, o que favorece o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral dos estudantes.

Leitura e reflexão I: O auto através dos tempos (p. 136)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP16, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Nesta seção, são apresentados fragmentos do **Auto da barca do Inferno** (**texto 1**), de Gil Vicente, e do **Auto da Compadecida** (**texto 2**), de Ariano Suassuna. O objetivo é ampliar o repertório literário dos estudantes, com foco em textos dramáticos cômicos de grande relevância nas literaturas portuguesa e brasileira (**EM13LP48**). Outro objetivo é fomentar a análise crítica desses textos, de modo que os estudantes reconheçam os efeitos de humor e percebam que, em sua construção, o enunciador (nesse caso, o dramaturgo) precisa considerar os valores de seu público e imaginar como ele reagirá às ideias subjacentes à obra.

Texto 1 – Fragmento de *Auto da barca do Inferno* (p. 136)

Antes da leitura do fragmento de **Auto da barca do Inferno**, oriente a turma a ler os textos introdutórios e o boxe ***Zoom* Gil Vicente e o Humanismo**. De preferência, os estudantes deverão fazer essa leitura em casa, anotando as ideias-chave ou criando um mapa mental.

As informações sobre a biografia de Gil Vicente são escassas e às vezes contraditórias. Os dados apresentados se baseiam, em grande medida, no artigo "Gil Vicente e o Humanismo ibérico" (2021), de Maria Leonor García da Cruz, publicado no livro **Visiones histórico-literarias de España y el Nuevo Mundo en la tradición clásica (siglos XIV-XIX)**, que sugerimos como leitura de aprofundamento, caso queira se preparar mais extensamente para essa sequência didática. O artigo está disponível para *download* em: http://www.peterlang.com/document/1111569 (acesso em: 7 nov. 2024).

Durante a aula, peça a diferentes estudantes que considerem os personagens mencionados (Fidalgo, Sapateiro, Frade, Procurador, Corregedor) a fim de levantar hipóteses sobre que "pecados" teriam cometido, na perspectiva do autor e de seu contexto sócio-histórico.

Explore com os estudantes a reprodução das pinturas em acrílico do artista português contemporâneo Duarte Botelho; oriente-os a observarem o contraste entre cores quentes e frias, nas alegorias anjo/céu, diabo/inferno, e os traços contemporâneos com que o artista recria as barcas à ribeira de vilarejo português.

Relembre também as características básicas dos textos escritos para teatro, destacando: o uso de diálogos diretos; a marcação das trocas dos personagens por uso de letra maiúscula; e a função das rubricas para apoiar a encenação e contextualizar as falas dos personagens (**EM13LP49**).

Convide três estudantes para fazerem uma leitura expressiva do texto. Oriente o preparo prévio deles para caracterizarem os personagens: o Fidalgo, o Diabo e o Anjo. Problematize como podem alcançar, com uso intencional e expressivo de recursos da oralidade, a caracterização dos personagens pelas falas, de modo que as do Fidalgo expressem efeitos de arrogância, soberba; a do Anjo, de moralismo, certeza; e a do Diabo, de galhofa, ironia (**EM13LP16**). Esse será um primeiro momento de experimentação com a leitura expressiva; nas aulas seguintes, em que serão solicitados a leitura expressiva de um fragmento do

Auto da Compadecida (leitura do **texto 2**) e um reconto de um dos "causos" de João Grilo (seção **Aprendendo com autonomia**), outros estudantes poderão participar, com incrementos sucessivos no nível de desafio e de técnicas utilizadas.

Esclareça que o texto aqui usado é uma versão que atualiza a escrita e que, se houver interesse, eles podem buscar o texto com o português arcaico em *sites* com textos em domínio público. Nesse caso, poderão ter também a visão de historicidade da língua (**EM13LP10**). Após a leitura, promova a apreciação conjunta do trecho, com base nas questões sugeridas.

Sugestões de respostas (p. 140-141)

1. O Fidalgo demonstra arrogância. Ele tem certeza de que irá ao Paraíso pelo dinheiro que possuía e pelo prestígio de que gozava em vida ("Sou fidalgo de solar / e é bom que me recolhais."); por isso, fica irritado pela demora em ser atendido na barca do Céu ("Que bestas!... Não me entendem...") e indignado quando é rejeitado ("Para um senhor com minha marca / não há aqui mais cortesia?").
2. (EM13LP49) A cadeira materializa a imagem de privilégios do Fidalgo, que, mesmo depois de morto, ostenta poder e posses, trazendo um pajem para carregar a cadeira. Professor, converse com os estudantes sobre como a cadeira é um dos motivos pelos quais o Anjo recusa embarcar o Fidalgo: "Esse outro vai mais vazio. / A cadeira entrará, *(apontando a cauda do manto do Fidalgo)* / e o rabo caberá... / E todo o vosso senhorio".
3. (EM13LP01, EM13LP52) O Anjo argumenta que o Fidalgo exercia tirania sobre o "pobre povo queixoso" e desprezava "os pequenos", isto é, aqueles pertencentes às classes mais baixas da sociedade. Essas falas demonstram que, de acordo com os valores subjacentes à peça, por mais que uma pessoa tenha riquezas ou poder em vida, não terá direito ao perdão divino se tiver sido arrogante e pouco generosa.
4. (EM13LP06) Professor, oriente os estudantes a identificarem as passagens em que essas falas aparecem e a lê-las novamente. Na fala "Senhor!... A vosso serviço.", o Diabo é irônico, pois o ouvinte/leitor sabe que o Diabo não se colocará a serviço do condenado, mas será justamente o contrário. Já na fala "Porque olhais lá de fora.", no plano do diálogo o Diabo parece tranquilizar o Fidalgo, mas, para o leitor/ouvinte, que sabe se tratar da barca que vai para o Inferno, a afirmação soa como ironia, conotando que, por dentro, a barca deve ser bem pior.
5. (EM13LP06, EM13LP49) Podem ser citados os versos iniciais, em que a rima *demora* / *senhora* revela que o Fidalgo confundiu o gênero do Diabo, e isso o irritou, deixando o Fidalgo em uma situação ainda pior para ser julgado. Também pode ser citado o momento em que o Anjo fala sobre o "rabo" (a cauda do manto) do Fidalgo: "A cadeira entrará, / [...] / e o rabo caberá...".
6. (EM13LP01, EM13LP52) Espera-se que os estudantes concluam que, como Gil Vicente apresentava suas peças para membros da realeza, estes não achariam graça em ver um dos seus sendo ridicularizado e condenado ao inferno. Professor, aproveite para chamar a atenção da turma para a necessidade de haver, nos textos humorísticos, uma identidade mínima entre os valores do autor e os do público.
7. (EM13LP46) Respostas pessoais. Professor, aproveite essa questão para relembrar características dos personagens no auto. Eles são personagens planos, tipos, por isso não são nomeados, mas caracterizados pelo papel que ocupam na sociedade: Fidalgo, Sapateiro, Frade etc. Esclareça que o Diabo e o Anjo são alegorias, isto é, personificam ideias morais, respectivamente o mal e o bem, na perspectiva medieval cristã. Converse a respeito das escolhas feitas pelos estudantes, problematizando se outros leitores/ouvintes reconheceriam, na caricatura dos atores sociais escolhidos, características como a soberba, a arrogância, a valorização exagerada das posses em detrimento de outros valores. Garanta que a turma perceba quanto os efeitos de humor dependerão desse reconhecimento e da adesão do público.

Texto 2 – Fragmento de *Auto da Compadecida* (p. 141)

Antes da aula dedicada à leitura expressiva do fragmento do **Auto da Compadecida** (**texto 2**), ajude os voluntários a prepararem-se para dar voz aos diferentes personagens. Cuide para que sejam estudantes diferentes daqueles que leram o trecho do **Auto da barca do Inferno**.

Se possível, organize um breve ensaio e forneça orientações quanto ao uso expressivo da fala (entonação, pausas, ênfases) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olhos com a audiência etc.), apoiando-os, assim, no desenvolvimento da habilidade **EM13LP16**. Leia com eles o boxe **Técnicas de expressão corporal** e incentive-os a colocarem as orientações em prática.

Após a leitura do fragmento e a discussão das questões propostas em pequenos grupos, promova um momento de troca entre os estudantes, permitindo que compartilhem suas reflexões e análises. Lembre-se de pactuar como deve ser a interação, com complementos e discordâncias, sem necessidade de reiterar pontos de vista que sejam consensuais.

Sugestões de respostas (p. 145)

1. (EM13LP50) Espera-se que os estudantes percebam que o próprio major se referencia como descendente de nobres portugueses: "Meu nome todo é Antônio Noronha de Britto Moraes e esse Noronha de Britto veio do Conde dos Arcos, ouviu? Gente que veio nas caravelas, ouviu?" e também se considera herdeiro da tradição dos velhos donos de terra, tendo orgulho de não trabalhar: "Os donos de terras é que perderam hoje em dia o senso de sua autoridade. Veem-se senhores trabalhando em suas terras como qualquer foreiro. Mas comigo as coisas são como antigamente, a velha ociosidade senhorial".
2. Espera-se que os estudantes percebam que os personagens não têm o mesmo contexto de informações: para o padre, o major veio pedir que seu cachorro seja benzido; para o major, o padre está se referindo a seu filho quando diz "Já sei, não diga, o bichinho está doente, não é?". Essa confusão contribui para os efeitos de humor do texto, uma vez que o leitor tem essas informações, por ter acompanhado nas ações anteriores como João Grilo enredou e ludibriou os dois personagens.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem características morais como: ser mentiroso, astuto, capaz de ludibriar outros em benefício próprio.
4. (EM13LP01, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que, metonimicamente, o padre representa a Igreja; o major, a tradição dos senhores proprietários de terra. João Grilo, no entanto, é pobre e nada tem além da astúcia e é dela que se vale para a sobrevivência. Professor, aproveite essa questão para destacar outros aspectos de contestação no humor do texto: a Compadecida defender sua condição de mulher, o Messias ser negro. Você pode, nesse momento, selecionar e fazer a leitura de algumas passagens, como ilustração disso e como estratégia de mobilização para que os estudantes leiam o livro na íntegra.

Aprendendo com autonomia: Pesquisa em acervo digital e reconto de narrativas (p. 147)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP01, EM13LP16, EM13LP50.

Para complementar a leitura do texto de Ariano Suassuna, propomos uma atividade que fomenta a produção de textos orais adequados à intenção comunicativa e ao público (**EM13LP16**) e, simultaneamente, o letramento digital, com possibilidade de investigação em acervo digital, caso seja viável em sua realidade.

Conforme explicado no Livro do Estudante, os jovens devem localizar na internet o folheto **Proezas de João Grilo**, do pernambucano João Ferreira de Lima (1902-1972), publicado pela primeira vez no final da década de 1920 (com o nome de **As palhaçadas de João Grilo**) e ampliado por outros autores nos anos 1940. Embora a pesquisa possa ser realizada em várias fontes, recomendamos o uso do *site* da Fundação Casa de Rui Barbosa pela alta qualidade do acervo e de sua organização.

Caso julgue conveniente que os estudantes acessem esse *site* em sala de aula ou em outro espaço apropriado da escola, sugerimos que os acompanhe na atividade. Na página inicial do Projeto Literatura Popular em Versos, da Fundação Casa de Rui Barbosa (disponível em: http://antigo.casaruibarbosa.gov.br/cordel/, acesso em: 10 nov. 2024), os estudantes devem primeiro clicar em "Acervo". Na página inicial do acervo, há um campo de busca onde devem inserir as palavras-chave "João Grilo". Serão, então, fornecidos diversos resultados – folhetos de cordel digitalizados em que aparece a expressão exata "João Grilo".

Os estudantes devem percorrer os resultados até encontrar o folheto **Proezas de João Grilo**, de João Ferreira de Lima, que consta do acervo em edições de diversas datas. Você pode alertá-los sobre o fato de que, em algumas dessas edições, a autoria do folheto é atribuída a João Martins de Athayde (1880-1959). Isso ocorre porque, como explicado no texto introdutório, o folheto original de Ferreira de Lima foi ampliado na década de 1940 por outros autores e, em algumas edições, a autoria original foi apagada.

No folheto, após a apresentação do personagem, podemos delimitar oito episódios, embora não haja uma divisão explícita entre eles – há o episódio do vaqueiro; o da garapa oferecida ao padre; o da lagartixa que João Grilo joga no padre; o do português; o da escola; o dos ladrões; o do mendigo e do duque; e, finalmente, o episódio em que João Grilo se apresenta andrajoso diante do sultão.

Recomendamos que a turma seja dividida em apenas quatro grupos – havendo, portanto, apenas quatro recontos – para que a atividade não tome um tempo excessivo das aulas. É importante reforçar, porém, que todos os integrantes devem participar da pesquisa e da leitura do folheto, da seleção do episódio e da preparação para o reconto, inclusive auxiliando os contadores, avaliando seus ensaios

e dando sugestões de aprimoramento. Outra observação importante é que os contadores devem ser, preferencialmente, diferentes daqueles que já participaram das leituras expressivas dos autos propostas anteriormente, de modo que o maior número possível de estudantes (idealmente, a turma toda) possa praticar a produção do texto oral e, assim, desenvolver a habilidade **EM13LP16**.

Oriente os grupos durante a escolha dos episódios para evitar repetição, o que, como dito no Livro do Estudante, prejudicaria as apresentações. Para a preparação do reconto, caso os estudantes queiram acessar modelos, instrua-os a pesquisar "reconto" em plataformas de vídeos. Eles devem ter em mente, porém, que muitos exemplos serão de recontos para o público infantil e eles terão de adaptar as estratégias para seu público, que é de jovens como eles.

Combine um prazo para a realização da atividade. Problematize com os estudantes a importância de que se abram para diferentes formações de grupos de trabalho e de que busquem estratégias para acolher e integrar produtivamente colegas que, por algum motivo, não tenham tido oportunidade de participar de alguma(s) da(s) etapa(s), de modo que possam aprender com as escolhas feitas pelos demais e, a partir disso, contribuir nas trocas.

Avalie a possibilidade de os grupos realizarem a atividade em espaços da escola diferentes da sala de aula (biblioteca, pátio, jardim etc.), de modo que o reconto possa ser realizado com mais liberdade no uso da voz.

Após os recontos, discuta com os grupos as questões propostas. A leitura do fragmento da tese sobre João Grilo pode ser feita silenciosamente nos grupos ou em voz alta por dois ou três estudantes. Depois que os grupos tiverem discutido as questões e anotado os pontos-chave de suas respostas, promova um momento para que compartilhem suas conclusões.

Questões para discussão após o reconto (p. 148)

Sugestões de respostas (p. 148-149)

1. (EM13LP50) Espera-se que os estudantes percebam que as características morais são mantidas: tal como nos contos de tradição oral ou no cordel, João Grilo engana os demais em benefício próprio. Também é irreverente e não tem medo de figuras de autoridade, como o padre ou o sultão.

2. a. Resposta pessoal. Sugestão: Os anti-heróis estariam mais próximos da audiência, principalmente das populares, por representarem, como diz o texto, pessoas mais pobres e de origem plebeia. Além disso, o anti-herói lida com questões triviais, corriqueiras, não com atos heroicos – que são pouco frequentes na vida da maioria das pessoas. Por fim, os heróis baixos ou anti-heróis desmascaram as desigualdades e denunciam os erros dos poderosos, como diz a tese, por isso podem, de fato, parecer heroicos aos olhos da audiência (que, em sua maior parte, também não pertence à classe dos poderosos).

2. b. Respostas pessoais. Professor, acolha as diferentes respostas dos estudantes, que podem ser de admiração pela esperteza de João Grilo ou de repulsa por seu hábito de contar mentiras e enganar as pessoas. Incentive toda a turma a participar e nomear seus sentimentos em relação ao personagem.

2. c. Respostas pessoais. Professor, ajude os estudantes a se lembrarem de anti-heróis famosos do cinema, como o Capitão Jack Sparrow, da série de filmes **Piratas do Caribe**, e da literatura, como **Macunaíma** (romance lido na unidade 3, volume 1, desta coleção). Também pode ser citado Pedro Malazartes, da tradição oral portuguesa e brasileira.

DIÁLOGOS *Casos do Romualdo*: um anti-herói gaúcho (p. 150)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52.

Neste boxe, a proposta de leitura do fragmento inicial de um conto de Simões Lopes Neto tem como objetivo ampliar o repertório literário dos estudantes, dessa vez com a apreciação de um texto cômico identificado com a prosa regionalista da região Sul do país, especificamente do Rio Grande do Sul. Esclareça à turma que o personagem Romualdo foi inspirado em uma figura real, um engenheiro que atuou em obras públicas na cidade de Pelotas (RS).

Sugerimos que convide dois ou três estudantes para fazerem uma leitura expressiva do texto, cada um lendo alguns parágrafos.

Após a leitura e a discussão (oral e coletiva) das questões de análise, incentive os estudantes a lerem o conto até o fim, no *link* indicado da Universidade Federal de Pelotas, disponível em: https://pelotas.ufpel.edu.br/quintadesaoromualdo.html (acesso em: 7 nov. 2024).

Sugestões de respostas (p. 151)

1. a. (EM13LP49) O narrador toma uma atitude para resolver um problema em sua quinta (chácara), e essa atitude acaba provocando um novo problema para ele. Professor, ajude os estudantes a se lembrarem de exemplos de contos acumulativos, que, aliás, estão presentes na tradição oral não só brasileira,

mas de muitos países. Podem ser citados, por exemplo, os contos "A formiguinha e a neve", "A princesa Maribel", "A casa que Pedro fez", "O macaco perdeu a banana" e "O grande rabanete" – esse último, um conto de origem russa que tem no Brasil um reconto famoso feito por Tatiana Belinky (1919-2013), autora de origem russa. Mencione também estruturas acumulativas presentes em parlendas ou cantigas, como "A velha a fiar".

1. b. Respostas pessoais. Professor, o conto continua com a repetição das tentativas desastradas do narrador-personagem de livrar-se de seus problemas. Após os gatos, ele encomenda cachorros para livrar-se dos felinos; os cachorros começam a comer as ovelhas e, para livrar-se deles, ele contrata gringos (estrangeiros) que tocam realejo e espantam os cachorros; mas os realejos também começam a incomodá-lo e ele expulsa os gringos. Romualdo finalmente parece em paz, mas então os vizinhos começam a processá-lo pelos prejuízos causados pelas preás, pelos gatos, pelos cachorros etc. No final da história, ele vê seus problemas reaparecerem e decide vender a chácara: "Vi a barba-de-bode renascendo na lavoura, algumas preás roendo ervas, três gatos em cima do telhado; dois cachorros coçando as pulgas; um gringo de realejo à sombra de um moirão, um meirinho que chegava a trote..., e um doutor que apeava-se da carriola!... Amigo! Cerrei pernas ao baio e só parei... quando vendi a quinta".

2. (EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que Romualdo começa o conto se orgulhando do ótimo negócio que teria feito ao comprar a chácara e dos incríveis lucros que teria. Logo, porém, ele vai se revelando um fazendeiro azarado e desastrado. A forma exagerada com que ele se refere tanto a seus projetos, no início, quanto a seus problemas, depois, faz com que o público não o leve a sério. Assim, ele se afasta do gaúcho idealizado, mestre na gestão dos animais e da terra, e se destaca como um anti-herói.

3. (EM13LP46) Respostas pessoais. Professor, chame a atenção da turma para certos recursos da oralidade empregados pelo narrador-personagem para produzir humor, como a autocorreção ("virei as terras, encanteirei-as e semeei as minhas solitárias, digo, as minhas abóboras, numa lua nova") e a ressalva ("foram-me as hortaliças, aos alegretes do jardim; treparam às laranjeiras, tudo devoraram – menos marmelos"). Nesse último caso, a ressalva quanto às preás não terem comido os marmelos também se torna engraçada por sugerir uma opinião pessoal negativa sobre esses frutos.

Leitura e reflexão II: Sátira e humor no Brasil colônia (p. 152)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52.

Mais uma vez, sugerimos que combine com os estudantes de eles lerem os textos introdutórios antecipadamente, em momentos extraclasse, de modo que, durante a aula, você possa retomar os pontos-chave desses textos e esclarecer dúvidas.

Texto 1 – Soneto de Gregório de Matos (I) (p. 154)

A leitura do soneto de Gregório Matos (**texto 1**) provavelmente oferecerá desafio aos estudantes. Para facilitar a compreensão, sugerimos promover uma **leitura colaborativa**. Solicite a quatro estudantes que se preparem antecipadamente para ler em voz alta cada uma das estrofes do soneto "Triste Bahia". Na aula dedicada a essa leitura, um dos estudantes deve ler a primeira estrofe. Chame a atenção da turma para a definição do termo *empenhado* no glossário e, em seguida, discuta com eles, de forma oral e coletiva, a questão 1.

Peça, então, a outro estudante que leia a segunda estrofe; leia com os estudantes as definições de *trocar*, *máquina mercante* e *barra*, no glossário, e discuta oralmente a questão 2. Repita o procedimento com os tercetos, sempre solicitando a um dos voluntários que leia a estrofe, explorando com a turma as definições do glossário e, por fim, discutindo as questões correspondentes (a questão 3 corresponde à segunda estrofe e a questão 4 à quarta estrofe). Finalmente, discuta as questões 5 e 6, que dizem respeito ao soneto como um todo.

Para um tratamento mais aprofundado do contexto histórico retratado nesse soneto, trabalharemos com um texto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na seção **Conexões**, mais adiante.

Sugestões de respostas (p. 155)

1. a. Ambos estão, no presente, em situação financeira pior do que estiveram no passado. Hoje o eu lírico vê a cidade "pobre", mas, antes, já a viu "rica". Por outro lado, a cidade vê o eu lírico "empenhado", mas, no passado, já o viu "abundante".

Professor, para facilitar a compreensão dos estudantes, chame a atenção deles para as formas verbais no presente e no passado: *estás* / *estou; te vejo* / *te vi*.

1. b. (EM13LP48, EM13LP52) A antítese faz-se presente pelo uso de antônimos em versos próximos: *pobre* / *rica*; *empenhado* / *abundante*.

2. Ao sistema mercantil, ao comércio.

3. a. O açúcar que a Bahia entrega é *excelente*, enquanto as mercadorias que ela recebe em troca são *inúteis*.

3. b. A cidade da Bahia é *abelhuda* (curiosa, intrometida) e *simples* (ingênua), enquanto o inglês, o Brichote, é *sagaz* (esperto, astuto).

3. c. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP52) Fica evidente a avaliação de que essa relação comercial era desfavorável à Bahia, que, ingênua, simples, aceitava materiais inúteis em troca do precioso açúcar.

4. (EM13LP06) Simboliza uma vida mais modesta, dentro de suas possibilidades financeiras, em vez de uma vida de luxo, que deixa a Bahia endividada diante dos estrangeiros.

5. a. (EM13LP06) A cidade da Bahia é personificada ao longo de todo o poema; portanto, há vários exemplos possíveis: na primeira estrofe, o eu lírico atribui à cidade a faculdade de vê-lo, assim como ele a vê: "Pobre te vejo a ti, *tu a mi* empenhado"; na terceira estrofe, o eu lírico atribui à cidade características humanas (ser simples e abelhuda) e, na última estrofe, recomenda que ela vista um capote de algodão, como se fosse uma mulher.

5. b. (EM13LP06) Espera-se que os estudantes reconheçam que essa figura de linguagem é importante para o eu lírico construir sua argumentação, em primeiro lugar porque possibilita que ele se compare à cidade, como se os dois fossem velhos amigos se encontrando e lamentando sua decadência, e, em segundo lugar, porque permite que o eu lírico dê uma espécie de "lição de moral" na cidade, aconselhando-a a ser mais prudente, mais sisuda.

6. Respostas pessoais. Sugestão: Sim, pois o eu lírico ataca de forma incisiva as relações comerciais entre o Brasil (representado metonimicamente por sua capital, a cidade da Bahia) e os outros países, especificamente a Inglaterra. Além disso, ao retratar a Bahia como ingênua e frívola, o poema também ridiculariza seus governantes, seus empresários e até sua população em geral, que ele considera responsáveis pela situação de decadência que a cidade enfrenta.

7. Respostas pessoais. Professor, incentive os estudantes a explicarem se, apesar de eventuais dificuldades na leitura, conseguiram ter uma experiência estética com o poema, apreciar a engenhosidade com que o eu lírico constrói seu lamento pela decadência da Bahia (e de si mesmo) e sua crítica às relações comerciais que considera injustas.

Texto 2 – Soneto de Gregório de Matos (II) (p. 156)

Como os estudantes já tiveram uma primeira experiência de leitura colaborativa com a obra de Gregório de Matos, para essa leitura do **texto 2** sugerimos variar a modalidade e solicitar uma **leitura silenciosa** em sala de aula. Para a discussão das questões, sugerimos orientá-los a formarem duplas de trabalho. Incentive-os a formar novas parcerias, ou seja, diferentes daquelas a que estejam habituados, de modo que possam aprimorar a capacidade de trabalhar com diferentes perfis de colegas, exercitando a tolerância e a escuta ativa.

No final da atividade, reserve um tempo para que as duplas compartilhem (em interação com toda a turma) os pontos que gostariam de aprofundar – ou por terem considerado interessantes, ou por terem avaliado ser desafiadores – e, por isso, ouvir outros pontos de vista, ampliando a própria compreensão do tema.

Sugestões de respostas (p. 157)

1. a. O posto de governador-geral do Brasil.

1. b. (EM13LP06, EM13LP52) Esse verso indica que, quando subiu ao posto de governador-geral, Meneses era homem, mas, como não estava à altura do cargo, foi como "asno" e ficou parecendo "burro". Sendo esses animais símbolos de falta de inteligência, equiparar o governador-geral a eles é, certamente, uma forma de ridicularizá-lo incisivamente. Professor, apoie os estudantes na compreensão de que a conjunção *que*, no último verso dessa estrofe, é uma conjunção explicativa, equivalendo a *porque* ou *pois*: "Homem sobe, asno vai, burro parece, / Que (= pois) o subir é desgraça muitas vezes".

2. a. Nessa estrofe, o eu lírico diz que a fortunilha (a Fortuna) é "autora de entremezes", isto é, é ela que cria situações ridículas na vida das pessoas, como as que Meneses enfrentou. O eu lírico também diz que a Fortuna "transpõe em burro o herói" – uma referência direta a Meneses, um homem de passado heroico que foi, na visão do eu lírico, transformado em "burro". Por fim, o verso "Desanda a roda, e logo o homem desce" evidencia ainda mais que o eu lírico atribui a responsabilidade pelos problemas ao destino, à roda da fortuna, que, quando "desanda", faz o homem cair em desgraça. Professor, apoie os estudantes na compreensão de que o eu lírico emprega palavras que atribuem um sentido ativo à Fortuna: ela é "autora de entremezes", é ela que "transpõe em burro o herói", é ela que desanda e

faz o homem descer. O emprego dessas palavras autoriza a leitura de que, na visão do eu lírico, os problemas de Meneses poderiam ser atribuídos ao destino.

2. b. Resposta pessoal.

3. a. Nos tercetos, o eu lírico reconhece que Meneses era homem antes de assumir esse alto posto ("Homem sei eu que foi Vossenhoria"), mas afirma, novamente, que virou burro ao ascender ("Burro foi ao subir tão alto clima"). Agora, com Meneses destituído de seu mandato, o eu lírico acredita que ele voltará a ser homem, ou seja, voltará a ocupar uma posição mais modesta, na qual não poderá cometer desatinos: "Verá quanto melhor se lhe acomoda / Ser home em baixo, do que burro em cima".

3. b. (EM13LP06, EM13LP49, EM13LP52) A antítese contrapõe as palavras *home* / *burro* e *em baixo* / *em cima*. Por meio dela, o eu lírico expressa a principal ideia do soneto: Antônio Sousa de Meneses não estava preparado para ocupar o posto de governador-geral; ao assumir um cargo tão elevado, deixou-se levar pela vaidade, cometeu muitos erros e fez papel de "burro". É melhor, portanto, que permaneça em posição mais modesta, mais adequada às suas capacidades ("Verá quanto melhor se lhe acomoda / Ser home em baixo, do que burro em cima").

DIÁLOGOS O Boca do Inferno (p. 158)

Sugerimos que solicite aos estudantes a leitura antecipada do fragmento do romance histórico **Boca do Inferno**, de Ana Miranda. Prepare-os para o fato de que, ao recriar o contexto da época, a romancista utiliza uma linguagem sob certos aspectos arcaica, além de bastante formal, uma vez que a cena mostra o diálogo entre duas autoridades – o governador Antônio de Sousa Meneses e o arcebispo João de Deus.

Insista na importância de abrirem-se para o novo, aceitando o desafio de ler uma obra que, ainda que possa provocar certo estranhamento inicial, também pode proporcionar uma experiência literária única. Afinal, um romance histórico bem pesquisado e formatado como o de Ana Miranda permite ao leitor "viajar no tempo", com a intensa fruição da recriação histórica pela prosa ficcional.

Após essa leitura individual em momentos extraclasse, é recomendável que o texto seja retomado em uma leitura colaborativa em sala de aula para que eventuais dúvidas sejam esclarecidas e os estudantes possam compartilhar suas experiências e percepções de leitura.

Sugestões de respostas (p. 159)

1. Antônio de Sousa vê o poeta como um sujeito dissoluto, lascivo e ambicioso, bajulador com aqueles que atendem a seus interesses, passando a maldizê-los caso deixem de servi-lo.

2. Após ouvir as críticas do governador ao poeta, o arcebispo contemporiza, afirmando que Gregório de Matos não foi o único que escreveu contra homens da Igreja, tampouco é o único pecador visto pela instituição.

3. O arcebispo parece mais preocupado com a essência espiritual da Igreja, e não tanto com os "jogos de palavras" de Gregório de Matos que o governador tanto teme. Logo no início de sua fala, aliás, ele afirma que, livrando o padre Antônio Vieira da acusação de envolvimento no assassinato do alcaide-mor, o governador terá "lucros invisíveis" (ou seja, "lucros espirituais"), sugerindo que ele ficará em paz de espírito.

CONEXÕES Relações luso-britânicas e consequências para o Brasil (p. 160)

Habilidade trabalhada na seção **Conexões**: EM13LP04.

Sugestão para trabalho interdisciplinar: Língua Portuguesa / Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O trabalho com esta seção pode ser conduzido apenas pelo professor de Língua Portuguesa ou (preferencialmente) em aulas compartilhadas com o professor de História. O objetivo das leituras e atividades é ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre o histórico das relações comerciais entre Portugal e Inglaterra, analisando suas consequências para o Brasil no período colonial. Esses conhecimentos serão relacionados, nas atividades, à leitura do soneto "À cidade da Bahia" (ou "Triste Bahia"), o que permitirá aprofundar a compreensão dos estudantes sobre os sentidos do poema.

Para dar início à discussão, apresentamos um trecho de um livro do economista italiano Sandro Sideri (1934-2020) e de uma reportagem publicada em 2021 no *site* da BBC Brasil. Vale ressaltar que Sideri é um autor muito influente na interpretação das relações comerciais entre Portugal e Inglaterra; contudo, sua produção acadêmica ocorreu principalmente nos anos 1970 e, na atualidade, existem pesquisadores que contestam alguns de seus postulados (ver, por exemplo, o artigo "Os Tratados de Methuen de 1703: guerra, portos, panos e vinhos", de Felipe de Alvarenga Batista, disponível em: https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2016/224-377-1-RV_2016_10_09_00_44_15_329.pdf; acesso em: 7 nov. 2024).

Acreditamos, porém, que o excerto reproduzido na seção é adequado para estudantes do Ensino Médio, uma vez que expõe somente alguns pontos-chave do pensamento de Sideri. Se o professor de História desejar aprofundar-se, ou trazer visões contrastantes à do autor italiano, poderá fazê-lo nas aulas compartilhadas. Leia, mais adiante, sugestões para organizar esse trabalho interdisciplinar.

Em relação à **linha do tempo** apresentada na questão 1, ela é especialmente útil para o desenvolvimento do **raciocínio espaço-temporal** dos estudantes. Ajude-os a visualizar a relação entre os fatos históricos ocorridos na Europa e no Brasil e o período de vida (e de produção literária) de Gregório de Matos. Apoie-os na compreensão de que os discursos, inclusive o discurso literário, são indissociáveis do contexto sócio-histórico em que se encontram, sendo por ele influenciados e influenciando-o também.

Sugestões de respostas (p. 163)

1. a. (EM13LP04) No **texto 1**, o autor afirma que, mesmo durante a fase áurea das grandes navegações, Portugal teve "enorme dificuldade e lentidão na passagem da mentalidade medieval para o novo homem mercantilista e, consequentemente, no desinteresse generalizado pelas actividades comerciais". Isso mostra que, desde há muito, Portugal não se mostrava habilidoso ou competente nas atividades comerciais e no novo sistema mercantilista que se instaurava. Segundo o **texto 1**, a situação só piorou com a União Ibérica, pois Portugal foi ficando cada vez mais dependente do apoio político da Inglaterra e, em troca, firmando acordos que faziam concessões "cada vez mais onerosas". Professor, caso os estudantes aleguem que o soneto se refere à Bahia e, portanto, ao Brasil (e não a Portugal), lembre-os de que, naquele momento, não havia separação política entre Brasil e Portugal. O Brasil fazia parte do império português e, como visto na seção anterior, era gerido por um governador-geral designado pela Coroa lusitana.

1. b. (EM13LP04) Gregório de Matos faleceu em, aproximadamente, 1696 – alguns anos antes, portanto, de 1706, quando foi assinado o Tratado de Methuen (ou Tratado dos Panos e Vinhos), que, como dito tanto no **texto 1** como no **2**, reforçou o domínio inglês, visto que os tecidos e outros produtos manufaturados produzidos na Inglaterra valiam mais que as exportações portuguesas. Além disso, com o início da exploração do ouro (que coincide com os últimos anos de vida de Gregório de Matos), a situação se agravaria, pois o ouro brasileiro passaria a alimentar essa balança comercial negativa com a Inglaterra.

2. (EM13LP04) Sim, a indústria açucareira já estava em decadência quando o poema foi produzido. Como Gregório de Matos nasceu aproximadamente em 1636, sua produção literária iniciou-se, certamente, após o fim da União Ibérica, quando, como se diz no **texto 2**, os holandeses haviam tomado "inúmeros entrepostos portugueses na Ásia e a produção açucareira no Caribe, em especial em Barbados, ascendia". Com a concorrência caribenha, a produção de cana-de-açúcar sofria grande declínio. Professor, recorde aos estudantes que, como dito no boxe ***Zoom*** sobre a vida de Gregório de Matos, o poeta vinha de uma família de produtores de açúcar; portanto, experimentou pessoalmente os efeitos dessa decadência. O crítico literário Alfredo Bosi trata desse assunto no ensaio "Do antigo estado à máquina mercante": "A primeira metade do século XVII (que corresponde ao tempo de infância do poeta) viu crescerem os engenhos e consolidar-se uma pequena nobreza luso-baiana. [...] Gregório de Matos viveu por dentro os efeitos da viragem. A sua família, de antiga fidalguia lusa, e senhora de um engenho de tamanho médio no Recôncavo, perdeu, como tantas outras, o sustento oficial irrestrito que a escudara nos primeiros decênios do século" (BOSI, Alfredo. Do antigo estado à máquina mercante. *In*: **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996. p. 98-99).

3. Respostas pessoais.

Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento

Objetivos: desenvolver as competências específicas 1, 4 e 6 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, empregando conceitos dessa área para complementar a análise das relações entre Portugal e Inglaterra e suas consequências para o Brasil, a fim de adicionar camadas de significado ao poema "À cidade da Bahia" (ou "Triste Bahia"), apreciado na seção anterior.

Desenvolvimento: usando conhecimentos próprios de sua área, principalmente do componente História, o educador convidado pode enriquecer a análise proposta na seção. Nas aulas compartilhadas, esse educador pode trazer aprofundamentos e esclarecimentos sobre, por exemplo:

- consequências do fim da União Ibérica para o Brasil (como a expulsão dos holandeses da região Nordeste, entre outras);
- ciclos econômicos do Brasil colônia, com discussão sobre causas e consequências do declínio da produção açucareira e da ascensão da exploração aurífera;

- outras visões sobre as relações entre Portugal e Inglaterra além da de Sandro Sideri, que, como dito antes, é um autor relativamente antigo.

Avaliação: dando continuidade à discussão proposta na questão 3, o professor de Língua Portuguesa, com o professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pode solicitar aos estudantes que escrevam um comentário opinativo para participar de uma das páginas da internet em que se discute o *meme* "Devolve nosso ouro". O comentário pode ser pensado, inclusive, para a página da reportagem reproduzida na seção. Demonstrando o entendimento que construíram sobre os temas discutidos, os estudantes devem escrever um comentário posicionando-se de forma fundamentada sobre a questão-chave da reportagem – a busca pelo ouro levado do Brasil é ou não um anacronismo? Os professores das duas áreas podem avaliar, então, não só o entendimento dos estudantes sobre o tema como também sua capacidade argumentativa.

Produção: Debate de opinião (p. 164)

De olho na BNCC

Nesta seção, os estudantes analisarão dois textos mobilizadores sobre a questão controversa "O humor deve ter limites?", identificando os argumentos empregados e avaliando sua força, desenvolvendo, portanto, a habilidade **EM13LP05**. Além disso, investigarão outros pontos de vista sobre o tema, etapa que favorecerá as habilidades **EM13LP11** e **EM13LP12**. Também analisarão a transcrição de um debate, a fim de observarem as estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro, bem como os recursos coesivos característicos da oralidade, desenvolvendo, desse modo, as habilidades **EM13LP01**, **EM13LP02**, **EM13LP03**, **EM13LP04**, **EM13LP07**, **EM13LP16** e **EM13LP25** – as quais serão mobilizadas também, evidentemente, durante a participação no debate.

Antes da atividade, promova o resgate dos conhecimentos dos estudantes sobre argumentação, inclusive se baseando no que foi estudado no capítulos 2 do volume 1 ("Quem define o que é literatura?") e 3 do volume 2 ("Excesso de informações: entender e saber lidar"). Combine o cronograma das etapas da realização da atividade, decidindo com os estudantes o que será feito extraclasse e o que será feito em sala de aula.

Sugestão

Artigo acadêmico

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 39-66, 2009. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28205/19810. Acesso em: 7 nov. 2024.

Esse artigo apresenta os resultados de uma pesquisa conduzida pelo autor ao longo de uma sequência didática para a produção do gênero debate regrado em turmas de Ensino Médio de uma escola pública de Belém (PA). O autor usou uma abordagem semelhante à que sugerimos aqui, na qual os estudantes escolhem papéis sociais para desempenhar durante o debate. Dessa forma, a leitura do artigo é uma boa maneira de você antecipar as potencialidades e eventuais dificuldades dessa sugestão de trabalho.

Planejar coletivamente o debate (p. 164)

Discuta e decida, com os estudantes, o contexto de produção da atividade: para a própria turma, para suas aprendizagens, ou na biblioteca escolar ou no espaço de arte e cultura da comunidade escolar, favorecendo a divulgação de perspectivas sobre o tema para o público mais amplo. É possível também que o debate seja feito em duas edições: uma interna para a turma e outra aberta ao público, combinada com um festival de esquetes, que será sugerido na seção **Práticas em ação**, no capítulo 6.

Sugere-se que o debate tenha duas rodadas: na primeira, os grupos sorteiam os diferentes papéis sociais e elegem um representante para discutir a questão. Na segunda, o debate deve ser aberto para que cada estudante se posicione.

A atribuição de papéis sociais e posicionamentos específicos tem como objetivo favorecer a capacidade de lidar com pontos de vista distintos, mesmo quando não se concorda com eles. Além disso, a estratégia leva os estudantes a pensarem o tema de diferentes perspectivas – a visão de um humorista será diferente da de um jovem ativista ou da de um juiz ou advogado, por exemplo. Como afirma

Gomes-Santos (autor do artigo citado anteriormente), que usou a mesma metodologia com uma turma do Ensino Médio em uma escola pública de Belém (PA), "para os objetivos da atividade, muito mais importante do que a opinião pessoal de cada aluno, era a competência que poderiam demonstrar em assumir um papel, um ponto de vista, e torná-lo convincente a ponto de persuadir o outro-colega" (2020, p. 49).

Sugestões relativas à avaliação e ao planejamento

O debate de opinião pode ser um bom instrumento de **avaliação formativa** da turma. Caso julgue conveniente adotar essa abordagem, avise com antecedência os estudantes de que a atividade terá finalidade avaliativa e combine com eles como será a devolutiva (por meio de notas ou comentários, oralmente ou por escrito etc.).

Além dos critérios apresentados no item 4 da etapa **Participar do debate**, que você pode usar para nortear sua avaliação, sugerimos que comece a **observação intencional** dos estudantes desde o início do trabalho com esta seção. Desse modo, você pode avaliar se eles estão se engajando nas diferentes etapas e se estão demonstrando o desenvolvimento de competências socioemocionais como a autogestão e a cooperação.

Se julgar pertinente a realização da atividade complementar sugerida no final desta seção (produção de um texto dissertativo-argumentativo com base nas ideias do debate), você também pode incorporá-la à avaliação.

Informar-se sobre o tema "limites do humor" (p. 165)

Para o levantamento de fontes, repactue todos os cuidados necessários para a checagem da veracidade das opiniões coletadas. Problematize que, justamente por ser uma questão controversa, é provável que deparem com opiniões e valores divergentes dos que cultivam e com exemplos de humor que consideram ruins e desrespeitosos, sendo importante lidar com esses dados com distanciamento crítico.

Analisar a construção da argumentação oral (p. 167)

Nesta etapa, o objetivo é que os estudantes analisem um texto oral autêntico (fragmentos de um debate) e reconheçam algumas das formas pelas quais se constrói a argumentação oral nesse gênero. Nosso foco recairá sobre os **recursos linguísticos** que permitem a constante retomada do discurso do outro e a coesão dentro da fala do próprio debatedor. Não abordaremos aspectos específicos da fala, como entonação, pausas e ênfases; se você desejar fazê-lo, sugerimos que exiba algum dos fragmentos do vídeo à turma (ou oriente os grupos a assistirem a ele em momentos extraclasse) e oriente os estudantes na análise desses elementos.

Sugestões de respostas (p. 168)

4. a. (EM13LP02, EM13LP05, EM13LP16) Isso ocorre nos trechos marcados nas cores laranja e cinza. No primeiro caso, Christiane retoma o argumento de Thiago de que o estabelecimento de cotas só incide sobre a última etapa do ciclo educacional e refuta-o, argumentando que, desde o início, a população negra tem tido seu acesso à educação negado. Já no segundo caso (em cinza), Christiane retoma o argumento de Thiago de que o rendimento do cotista seria baixo e, portanto, ele não conseguiria se colocar na profissão escolhida (cursaria Direito, mas trabalharia como balconista) para refutá-lo diretamente, alegando que, segundo estudos, o rendimento dos cotistas é equiparado ao dos outros graduandos.

4. b. (EM13LP02, EM13LP05, EM13LP16) Isso ocorre no trecho marcado em verde, em que Thiago retoma o argumento de Christiane sobre as raízes históricas da desigualdade racial no Brasil. Ele admite a validade desse argumento, mas insiste que, no momento, o objetivo é discutir a solução do problema, não suas causas.

4. c. (EM13LP02, EM13LP16) Isso ocorre no trecho marcado em azul, em que Thiago usa a expressão "outro ponto" para manter a coesão dentro de sua fala.

5. (EM13LP01, EM13LP16) Espera-se que os estudantes concluam que a escuta atenta dos interlocutores permite ao participante do debate retomar as ideias deles para construir a própria argumentação, seja endossando, seja refutando, seja admitindo que ela tem validade, em um movimento de negociação ou concessão.

6. a. (EM13LP01, EM13LP16) Espera-se que os estudantes concluam que manter as mãos à mostra é importante em primeiro lugar porque contribui para uma postura formal e respeitosa e, em segundo

lugar, porque, quando o debatedor está em seu turno de fala, ele pode usá-las para fazer gestos com intencionalidade, imprimindo mais expressividade a sua participação.

6. b. (EM13LP01, EM13LP16) Espera-se que os estudantes concluam que essas atitudes demonstrariam desrespeito em relação ao outro debatedor e pouco interesse por sua fala, fatores que prejudicariam o andamento do evento.

Sugestão de atividade complementar

Considere a possibilidade de realizar atividade de produção textual escrita, combinando com os estudantes a escrita de artigos de opinião sobre a questão debatida ou de textos dissertativo-argumentativos, considerando especificidades do gênero em vestibulares e no Enem.

CAPÍTULO 6 A criação do humor (p. 171)

Neste capítulo, damos continuidade à exploração de textos literários que usam recursos cômicos. Retomando o conceito de anti-herói abordado no capítulo 5, a seção **Leitura e reflexão I** apresenta Leonardo, o protagonista de **Memórias de um sargento de milícias**, conhecido como o primeiro malandro da literatura brasileira. As leituras e análises propostas discutem os traços originais da obra de Manuel Antônio de Almeida, mostrando como o romance contraria as convenções de sua época ao incorporar a linguagem das ruas e retratar figuras femininas não idealizadas, bem como espaços periféricos da cidade do Rio de Janeiro.

Em **Gramática e expressividade**, o foco recai sobre a colocação pronominal. Além de refletir sobre as diferenças entre o português lusitano e o brasileiro nesse quesito, o estudante conhecerá as regras que orientam o emprego da ênclise, próclise e mesóclise, explorando também os efeitos de sentido que cada uma dessas escolhas pode produzir, a depender do contexto de uso.

Em **Leitura e reflexão II**, os estudantes conhecerão a obra de Lima Barreto pela leitura de um conto praticamente na íntegra e pela análise de fragmentos de **Triste fim de Policarpo Quaresma**. As atividades propostas na seção procuram levá-los a identificar como são construídos os efeitos humorísticos, atraindo sua atenção para as possibilidades cômicas do exagero e da quebra abrupta das expectativas do leitor. Isso vai ajudá-los a criar o próprio roteiro de esquete humorístico na seção **Produção**. A proposta é de criação de um roteiro adaptado, de modo que eles possam se apropriar criativamente de um texto de nosso patrimônio literário.

Por fim, a seção **Práticas em ação** propõe um projeto que integra as diferentes linguagens – artísticas, corporais e verbais. De forma próxima à que ocorre nas práticas culturais do teatro, cada grupo vai encenar um roteiro criado por outro grupo. E, coletivamente, a turma vai organizar um Festival de Esquetes Humorísticos na escola, envolvendo a comunidade em um evento cultural. Há, ainda, a possibilidade de organizar uma nova rodada do debate de opinião sobre os limites do humor, proposto no capítulo anterior. Veja mais informações sobre isso nas orientações didáticas da seção **Práticas em ação**, adiante.

Leitura e reflexão I: Leonardo, o primeiro malandro (p. 171)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52.

Nesta seção, é proposta a leitura de um fragmento do romance **Memórias de um sargento de milícias**, de Manuel Antônio de Almeida. Para variar a modalidade de leitura em relação ao capítulo anterior, no qual recomendamos a leitura expressiva de textos teatrais (feita coletivamente e em sala de aula), nesta seção sugerimos a leitura de fragmentos de romances (feitas individualmente e, de preferência, em momentos extraclasse). A diversidade de modalidades contribui para uma progressão quanto às habilidades exigidas dos estudantes, de modo que se tornem leitores literários cada vez mais autônomos.

Quanto aos textos introdutórios que contextualizam o romance, sugerimos novamente que solicite à turma que os leia antecipadamente, anotando os pontos-chave e/ou organizando-os em esquemas. Assim, durante a aula, você pode retomar esses pontos-chave, conectando-os com os conhecimentos que os estudantes trazem não apenas de outros componentes curriculares (como História), mas do estudo de outros textos literários, representantes de diferentes estilos, analisados ao longo desta coleção.

Chame a atenção deles para o boxe ***Zoom* Teoria do riso** (p. 174) e certifique-se de que compreendem as ideias apresentadas.

As origens do riso segundo Bergson, Hobbes e Freud

A teoria que atribui o riso ao "desvio" ou à "incongruência", criada por Henri Bergson, é uma das teorias clássicas do humor. Além dela, há a **Teoria da superioridade**, com raízes em Thomas Hobbes (1588-1679), segundo a qual o riso é uma forma de demonstrar superioridade sobre os outros, e a **Teoria do alívio**, com raízes em Sigmund Freud (1856-1939), segundo a qual o riso seria uma forma de driblar a censura e a repressão da sociedade.

Para mais detalhes, sugerimos a leitura do tópico "Teorias clássicas do humor" na seguinte dissertação:

MOREIRA, Ester Roberta Cardoso. **Devendando as *punch-lines***: construção e compreensão de sentidos na comédia de *stand-up* sob a perspectiva da linguística cognitiva. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/11142/diss_ester.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

Memórias de um sargento de milícias: um romance urbano peculiar (p. 171)

Texto Fragmento de *Memórias de um sargento de milícias* (p. 174)

Sugestões de respostas (p. 176-177)

1. a. (EM13LP49) Enquanto em **Memórias póstumas de Brás Cubas** temos o foco narrativo mais comum em livros de memórias, o narrador-personagem em 1ª pessoa, em **Memórias de um sargento de milícias** o narrador é onisciente, especificamente um onisciente intruso, que dialoga diretamente com o leitor e faz comentários sobre os fatos.

1. b. (EM13LP49) Espera-se que os estudantes percebam que a escolha do foco narrativo em 3ª pessoa em **Memórias de um sargento de milícias** gera um distanciamento maior entre o narrador e os personagens. Adotando especificamente o narrador-onisciente intruso, o autor tem mais possibilidades de produzir humor, pois pode lançar mão dos comentários do narrador para gerar efeitos de sátira ou ironia. No início do fragmento, por exemplo, o narrador faz um comentário que diminui a importância de Leonardo ("voltemos ao nosso memorando, **de quem por um pouco nos esquecemos**"), o que parece satirizar o próprio trabalho que ele está fazendo, de recompor as memórias do personagem. Também podem ser dados como exemplos de comentários engraçados feitos pelo narrador as menções à "boa notícia" de que o menino desempacara do F e à "infelicidade" de ele ter empacado novamente no P.

2. a. O menino mistura o verso "venha a nós o vosso reino" com "O pão nosso de cada dia nos dai hoje".

2. b. (EM13LP06) Espera-se que os estudantes percebam que foi escolhido o verso com "pão nosso" para evidenciar a natureza mundana, sensorial, do personagem Leonardo. Isso gera um efeito cômico porque é um *desvio*, no sentido de que, na situação em que se espera uma atitude devota e espiritual de alguém que faz uma prece, o menino demonstra uma atitude material, gulosa, movida pelo apetite.

3. (EM13LP06) A ironia fica mais evidente nas falas da vizinha, que se refere à vocação do menino para padre de forma exagerada, querendo dizer exatamente o oposto, ou seja, que ele não tinha vocação alguma ("como vai o seu reverendo?", "já encarrilha o padre-nosso"). Professor, comente com a turma que o compadre fica furioso com as insinuações da vizinha, mas responde com insultos, e não com outras ironias. Ele não tem o espírito debochado dela – mas Leonardo sim; por isso o compadre se sente vingado quando o menino começa a arremedá-la, no final do fragmento.

4. a. Ele é debochado e irreverente, pois entra na conversa apenas para arremedar a vizinha.

4. b. A reação do compadre demonstra a estima que tinha pelo menino, com quem, pelo menos nesse momento, teve até certa cumplicidade nas traquinagens.

5. (EM13LP01, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que as referências pejorativas da vizinha à profissão do barbeiro ("senhor raspa-barbas", "esse de quem você fala nunca foi sangrador, nem viveu de aparas de cabelos") revelam que essa ocupação era vítima de preconceito, como provavelmente seriam outras profissões populares, que não exigiam estudos de nível superior. Professor, comente com os estudantes que algumas das primeiras faculdades e institutos de pesquisa do Brasil foram inaugurados justamente por ordem de Dom João VI. Durante todo o século XIX, porém, essas instituições permaneceram pouco numerosas, reservadas a uma pequena elite, a qual ainda tinha a possibilidade de enviar seus filhos para se formarem em Portugal.

Gramática e expressividade: Colocação pronominal (p. 177)

Habilidades trabalhadas na seção **Gramática e expressividade**: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP10, EM13LP14, EM13LP28.

Nesta seção, os estudantes conhecerão as regras que regem a colocação pronominal segundo a norma-padrão. Você pode reforçar que nossa própria intuição pode ser suficiente na escolha entre próclise e ênclise no discurso oral, mas deve lembrá-los de que, nos casos de escrita mais formal, é importante seguir o que ditam as normas.

Sugerimos que conduza oralmente a discussão das questões iniciais e, em seguida, chame a atenção dos estudantes para o último tópico da seção – **Organização das informações** (p. 184). Oriente-os a, ao longo do estudo, ir elaborando individualmente um esquema ou mapa mental sobre colocação pronominal, incluindo exemplos para cada regra listada.

Sugestão de atividade complementar

Quando terminar o estudo da colocação pronominal, proponha a divisão da turma em cinco grupos. Em cada grupo, os integrantes revisam os esquemas de seus pares e propõem modificações ou acréscimos. Cada grupo elege um representante para que, juntos, criem um cartaz que ficará exposto na sala de aula – uma produção coletiva que deverá incorporar as contribuições selecionadas das sínteses individuais. Além de produzir materiais para consulta, essa atividade estimula a organização para os estudos e o compartilhamento de saberes.

Sugestões de respostas (p. 177)

1. A pessoa amada.

2. (EM13LP01, EM13LP14) Espera-se que os estudantes concluam que, nessa última fala, o personagem se dirige a si mesmo. Em sua perspectiva, ele está fazendo papel de idiota ao desejar coisas positivas para o amor que o está deixando (representado pelo coração se afastando) e ao esperar que esse ser amado volte ou mande notícias. Professor, discuta com os estudantes se consideram essa tira humorística. Embora ela trate de uma desilusão amorosa e tenha um tom um tanto melancólico, o último quadrinho quebra as expectativas geradas anteriormente e produz um efeito humorístico.

3. a. (EM13LP08) Espera-se que os estudantes coloquem o pronome em posição proclítica em ambas as situações: "Não mande notícias. Não **se** cuide. Não **se** divirta".

3. b. (EM13LP08) Espera-se que os estudantes respondam que, pelo menos no contexto dessa fala, foi fácil definir a colocação mais natural do pronome.

Colocação pronominal com formas verbais simples (p. 179)

Emprego da mesóclise (p. 181)

Sugestões de respostas (p. 182)

1. (EM13LP01, EM13LP06) Quando o autor diz, por exemplo, "É a vida dela ou a sua" está exagerando, porque evidentemente a barata não ameaça a vida do ser humano que tenta matá-la. Essa dramaticidade exagerada conferida ao confronto com a barata contribui para gerar um efeito humorístico no texto.

2. No futuro do presente do modo indicativo. Professor, mesmo que os estudantes tenham dificuldade em compreender o uso da mesóclise, estimule-os a se basearem no contexto – as outras formas verbais também estão no futuro do presente (**recusará**, **correrá**).

3. Resposta pessoal. Possibilidades: "Ela se agarrará às páginas..." / "Ela vai se agarrar às páginas...".

4. (EM13LP08) Espera-se que os estudantes deduzam que o cronista usou a colocação pronominal incomum (a mesóclise) para aumentar a dramaticidade do texto, reforçando assim o efeito humorístico comentado antes. Professor, enfatize aos estudantes que a mesóclise desapareceu do português brasileiro na maioria dos contextos há bastante tempo (estudos demonstram, por exemplo, a evitação da mesóclise no campo jornalístico já no final do século XIX). Portanto, mesmo na época dessa crônica, escrita algumas décadas atrás (anos 1960), tal colocação pronominal não era corrente, muito menos no gênero crônica.

Colocação pronominal com locuções verbais (p. 183)

Sugestões de respostas (p. 183)

1. A locução é "pode mostrar". O verbo principal é **mostrar**, flexionado no infinitivo, e o auxiliar é **pode**.

2. O pronome oblíquo está enclítico em relação ao verbo principal.

3. (EM13LP08, EM13LP10) O trecho reescrito fica assim: "uma análise mais profunda pode nos mostrar uma vasta gama de defesas químicas e físicas empregadas por elas". Espera-se que os estudantes percebam que o grau de formalidade é menor na frase reescrita do que no original.

Análise da colocação pronominal em um texto humorístico (p. 184)

Sugestões de respostas (p. 184)

1. Porque o personagem, Jeremy, é jovem e só utiliza o *smartphone* – aparelho que vemos em suas mãos no primeiro e no último quadrinhos. Ele associa, portanto, o emprego do telefone fixo às gerações anteriores.

2. a. O personagem foi desenhado com aparência envelhecida, como um idoso, e com roupas antigas. Além disso, ele segura uma ferramenta agrícola (forcado) e está diante de uma construção de madeira, elementos que remetem à vida rural de antigamente. Professor: esse quadrinho faz referência à pintura criada pelo artista visual estadunidense Grant Wood (1891-1942): WOOD, Grant. **American Gothic**, 1930. Óleo sobre capa de castor, 78 cm × 65,3 cm. Disponível em: https://www.artic.edu/artworks/6565/american-gothic. Acesso em: 31 out. 2024. Comente com os estudantes que os elementos da pintura de Wood reproduzidos no quadrinho refletem o ambiente rural dos Estados Unidos, onde a tira é produzida e onde essa pintura é uma referência cultural bem conhecida. Se fosse uma criação brasileira, talvez fossem utilizados outros elementos para caracterizar o passado.

2. b. A ênclise ocorre em **Despeço-me**. Como tal colocação é bastante formal no português brasileiro, seu emprego nesse quadrinho confere solenidade à fala do personagem, combinando com sua caracterização visual de idoso e com a linguagem formal das outras frases ("Saudações.", "Perfeitamente.").

3. a. A tira se baseia no estereótipo de que os idosos não têm familiaridade com as novas tecnologias e preferem as antigas. Além disso, também parte do pressuposto de que eles seriam mais formais do que os jovens.

3. b. Resposta pessoal. Professor, alguns estudantes podem considerar que o estereótipo prejudica a qualidade do humor, pois torna a tira pouco criativa ou até preconceituosa. Mas outros podem considerar que, como a piada é feita em 1ª pessoa ("o idoso que há em mim"), não é ofensiva ao grupo como um todo.

Leitura e reflexão II: Riso e melancolia em Lima Barreto (p. 185)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Nesta seção, são apresentados o conto "A cartomante" e um trecho do romance **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Além do trabalho que propomos na seção, dentro da programação de leituras do semestre ou do ano, o romance pode ser oferecido como uma das opções à turma.

Caso pretenda dar esse destaque maior à leitura da obra, avalie a possibilidade de organizar uma seção de cinema exibindo para a turma o filme **Policarpo Quaresma, herói do Brasil** (1998), do diretor Paulo Thiago (já oferecido como uma das opções para as sessões de cinedebate no capítulo 2).

Para o trabalho com os textos de Lima Barreto, sugerimos que solicite aos estudantes que leiam previamente os textos introdutórios, de modo que você possa retomar os principais pontos durante a aula.

Texto 1 – Conto de Lima Barreto (p. 186)

Sugestões de respostas (p. 187)

1. (EM13LP49) O conflito desse conto é a convicção que o protagonista desenvolve "de que todas as suas infelicidades vinham de uma influência misteriosa". Ele é anunciado brevemente no início do texto ("Não havia dúvida que naqueles atrasos e atrapalhações de sua vida, alguma influência misteriosa preponderava.") e desenvolvido no terceiro parágrafo, quando se evidencia que tal convicção mudou o estado de espírito do protagonista, dando-lhe "mais alento", pois agora sabia o que devia fazer para melhorar de vida. Trata-se, assim, de um conflito psicológico, que se passa no interior do personagem.

2. (EM13LP49) "Entrou, esperou um pouco, com o coração a lhe saltar do peito." Esse é o momento que antecede a grande surpresa, quando o protagonista descobre que a cartomante era sua mulher. Tanto ele quanto o leitor estão no auge da expectativa pelo atendimento com a suposta vidente.

3. (EM13LP49) Espera-se que os estudantes percebam que, sim, ele alterou seu estado de consciência. Em um primeiro plano, o protagonista se dá conta de que sua esposa levava uma vida dupla, atuando como cartomante. Em um nível mais profundo, pode-se supor que ele compreende, finalmente, que seus problemas não se deviam a influências sobrenaturais, mas às próprias atitudes. Professor, talvez seja necessária sua mediação para que os estudantes alcancem o segundo nível de interpretação sugerido. Chame a atenção deles para o destaque que Lima Barreto dá à mulher nessa história – ela aparece como uma personagem mais racional e prática do que o homem, encontrando uma forma de sustentar a família.

4. (EM13LP01) O desfecho desse conto pode ser considerado uma *punch line*, porque, além de trazer a resolução do conflito, como geralmente ocorre, a revelação da identidade da mulher é tão surpreendente que gera um efeito humorístico.

5. (EM13LP06) Espera-se que os estudantes percebam que há exagero tanto na descrição dos problemas do personagem quanto na confiança que ele deposita em ter a vida radicalmente mudada pela consulta à cartomante. Estimule-os a destacar algumas passagens, chamando a atenção deles para a seleção vocabular feita pelo narrador: "Queria fugir, fugir para bem longe, onde a sua **miséria** atual não tivesse o realce da prosperidade passada [...]. Viver assim era **terrível**! [...] que **martírio**!". A confiança cega que o homem deposita na consulta fica evidente principalmente no antepenúltimo parágrafo, em que o narrador usa a **antítese** (**mau**, **turvo** × **claro**, **doce**) para enfatizar o contraste entre a situação atual e as esperanças do homem: "Pelo caminho **tudo lhe sorria**. Era o sol **muito claro e doce**, um sol de junho; eram as fisionomias **risonhas** dos transeuntes; e o mundo, que até ali lhe aparecia **mau** e **turvo**, repentinamente lhe surgia **claro** e **doce**".

6. a. A se julgar pelos fatos pinçados pelo narrador, o protagonista não se esforçava para melhorar de vida aplicando-se aos estudos ou ao trabalho. Em vez disso, apelava à "generosidade dos amigos" ou aos favores de um "pistolão". Aparentemente, portanto, não havia uma "influência misteriosa" causando seus problemas, mas talvez a simples falta de esforço ou disciplina.

6. b. (EM13LP01, EM13LP49, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que o texto dá pistas de que os problemas do homem **não** serão resolvidos pela consulta à cartomante, pois suas dificuldades não parecem ter origem em má sorte. Professor, comente com a turma que, apesar de o desfecho de muitas narrativas ser surpreendente (sobretudo nas humorísticas, que dependem do *punch line* para produzir um efeito cômico), esses textos são construídos com base na **verossimilhança**, isto é, na coerência interna, na lógica que torna a sequência de eventos plausível ao leitor. Nesse conto, embora o desfecho traga a surpresa de que a própria esposa do protagonista é a cartomante, não chega a ser surpreendente que ele não encontre uma resposta para seus problemas na consulta, pois as pistas dadas ao longo do texto já indicam isso, construindo um efeito de verossimilhança.

7. (EM13LP01, EM13LP49, EM13LP52) Espera-se que os estudantes reconheçam que o conto parece ter sido, de fato, todo planejado a partir do desfecho. É criado um suspense ao longo do texto, aumentando a tensão e fazendo o leitor criar expectativas, até que se chega à grande revelação sobre a identidade da cartomante. O conto pode ser lido "de uma sentada só", como dizia Poe, e provoca no leitor uma forte impressão, evidenciando a verdade sobre os problemas do protagonista (que não eram devidos a forças sobrenaturais).

Texto 2 – Fragmento de Triste fim de Policarpo Quaresma (p. 188)

Sugestões de respostas (p. 189)

1. a. Eles o consideravam um chato. A maioria (exceto o Azevedo) ouvia-o por educação, mas, quando ele virava as costas, zombavam da insistência dele em gabar as qualidades do país.

1. b. (EM13LP01, EM13LP52) Revela que eles não tinham interesse nas coisas nacionais. Talvez, em uma interpretação mais ampla, não tivessem interesse em informar-se de modo geral, fosse sobre o Brasil ou qualquer outro assunto que não tivesse aplicação prática e imediata em suas vidas. Por isso estranhavam alguém como Quaresma, que gostava de estudar, de investigar assuntos minuciosamente.

2. Talvez antes do dia em que ouviu o Azevedo chamando-o de Ubirajara, ele não tivesse consciência de que era motivo de piada na repartição. Ao dar-se conta disso, fica chateado ("Nesse dia, o major pouco conversou"), mas reage com dignidade. Professor, converse com os estudantes, considerando suas percepções, e apoie-os na observação de que Policarpo Quaresma não é retratado como um bobo, mas, sim, como um personagem intenso e incompreendido.

Informe à turma que, no romance, há personagens que zombam dele, como esses colegas da repartição, e outros que o atacam abertamente, como o doutor Segadas, um médico do bairro que "não podia admitir que Quaresma tivesse livros", pois, no seu entender, somente os formados deviam ler. Mas há também personagens que lhe querem bem, independentemente de concordarem com sua paixão patriótica, como a irmã, o compadre Vicente Coleoni e o músico Ricardo Coração dos Outros; e, em especial, há uma personagem que o respeita e até admira – a afilhada Olga.

3. Sugestão: Ele parece dedicado à causa patriótica e persistente, mesmo sabendo que poderia ser malvisto e ridicularizado pelas pessoas ao redor.

4. (EM13LP01, EM13LP52) Resposta pessoal. Professor, ao retratar o patriota Quaresma como um homem ridicularizado em algumas situações, o romance faz uma crítica ao nacionalismo exagerado e ingênuo, que ignora as limitações do país, e, ao mesmo tempo, às próprias estruturas e instituições nacionais, que não brindam com bons resultados nem a um patriota tão dedicado quanto ele. Pelo contrário, o país o trata, a princípio, com violência simbólica (por meio do riso e da zombaria) e, mais tarde, com violência física (por meio da prisão e da morte como "traidor" da pátria).

Produção: Roteiro de esquete adaptado (p. 190)

Habilidades trabalhadas na seção **Produção**: EM13LP01, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP49, EM13LP51, EM13LP54.

É importante fornecer algumas orientações gerais para a produção do roteiro, independentemente da opção escolhida. Oriente a turma a não exagerar nas rubricas, que deverão conter apenas as orientações indispensáveis. O resto ficará por conta da criatividade dos atores, do diretor e da equipe técnica.

No esboço do roteiro adaptado de "A cartomante", a Cena 1 refere-se ao momento em que o protagonista (chamado no esboço de Freitas) estava "quase para arranjar-se na Saúde Pública", pois havia obtido "um bom 'pistolão'" (representado, no esboço, pelo Secretário de Saúde). De acordo com a sequência de ações do conto, as próximas cenas deverão mostrar o momento em que "toda a política mudou" e ele perdeu sua oportunidade.

Converse com os estudantes a respeito do esboço apresentado e discuta com eles como poderia ser dada continuidade a essa cena inicial. Para mostrar mais dramaticamente a alegria do personagem com a nomeação (lembrando que o exagero é um importante aspecto do texto original), a Cena 2 poderia mostrar Freitas chegando em casa aos pulos e dizendo à esposa algo como: "Minha amada Adelaide, dessa vez nossa vida vai mudar! Consegui me arranjar na Saúde Pública".

Em seguida, para representar o momento em que "toda a política mudou", o cenário poderia permanecer o mesmo, isto é, o interior da casa de Freitas e Adelaide. Os dois estariam ouvindo rádio – ela costurando, ele fazendo "castelos no ar", sonhando com seu cargo público. Seria, então, transmitida a notícia (por uma narração em *off*) sobre a troca do Secretário, e Freitas poderia, com suas falas, explicar a situação à esposa (e à plateia), lamentando-se: "Lá se foi minha vaguinha!", por exemplo.

A cena poderia continuar com os dois reclamando da falta de dinheiro. Ela cada vez mais desanimada e sobrecarregada, ele sempre sonhando com a próxima "solução milagrosa" para seus problemas, e assim por diante.

PRÁTICAS EM AÇÃO Comédia na escola (p. 194)

Habilidades trabalhadas na seção **Práticas em ação**: EM13LP14, EM13LP16, EM13LP47.

Avalie com a turma a possibilidade de promover, após as encenações, uma nova etapa do debate sobre limites do humor realizado no capítulo anterior. Pode ser uma boa oportunidade de contar com debatedores diferentes, como professores e representantes de outras turmas, conforme sugerido no Livro do Estudante, e, ainda, de refinar aspectos da participação deles com os quais não tenham ficado satisfeitos na primeira etapa.

Quanto às encenações, sugerimos que, durante os ensaios, você proponha aos estudantes que identifiquem os recursos humorísticos presentes no roteiro criado pelo outro grupo e reflitam sobre como podem utilizar entonação, expressão facial e linguagem corporal para intensificar o efeito cômico da linguagem verbal.

Por fim, na etapa de avaliação do projeto, analise com a turma se os recursos humorísticos criados surtiram os efeitos desejados na reação do público. Recomendamos também que você promova a reflexão sobre as trocas de roteiros. De que maneira seus elaboradores foram surpreendidos (ou não) pela *performance* de seus esquetes? Eles modificariam algo? Da mesma forma, avalie se os grupos fariam mudanças nos roteiros que encenaram. O objetivo é promover, por meio de críticas construtivas, a aprendizagem coletiva.

Sugestão de trabalho com outros componentes curriculares (área de Linguagens)

Objetivos: desenvolver as competências específicas de Linguagens 1, 3 e 6, especificamente as habilidades **EM13LGG103**, **EM13LGG104**, **EM13LGG301** e **EM13LGG603**, em uma abordagem interdisciplinar. A integração deve ser desenvolvida em duas ou mais aulas compartilhadas com o professor de Arte.

Desenvolvimento: o professor de Arte pode orientar a turma de forma específica sobre cada aspecto de uma encenação: cenografia, figurino, atuação, trilha sonora etc. Também poderá detalhar as funções do diretor e de cada integrante da equipe. Para tanto, esse educador pode se basear no **Tema 6** do livro de Arte desta coleção de Linguagens, principalmente na seção "Conceitos e técnicas: Encenação teatral".

Autoavaliação (p. 195)

Retome com a turma o boxe **Objetivos da unidade**, apresentado na seção **Ponto de partida** (página 135 do Livro do Estudante), e ajude-os a estabelecer relações entre os objetivos indicados lá e as perguntas de autoavaliação feitas nessa finalização.

Incentive-os a compartilhar com você e os colegas as percepções deles sobre o percurso de atividades e aprendizagens que vivenciaram. Traga também o seu olhar, destacando, de modo geral, as principais aprendizagens e o desenvolvimento do que você observou.

UNIDADE 4

O MUNDO DO TRABALHO EM TRANSFORMAÇÃO

Objetivos da unidade

Conforme explicado no tópico **Contextualização das práticas: campos de atuação social e Temas Contemporâneos Transversais** (ver página MP017 deste Suplemento), esta última unidade da obra prioriza as práticas do campo da vida pessoal. Nela, as práticas desse campo são articuladas às do campo jornalístico-midiático.

Os objetivos da unidade são:

a) propor a análise de textos jornalísticos de diferentes gêneros (reportagens, artigos de opinião, charges etc.) que abordam tendências e desafios do mundo do trabalho contemporâneo, como o fenômeno da "uberização" (plataformização) do trabalho, as habilidades necessárias para as profissões do futuro e os pontos de atenção para jovens que desejam empreender, o que possibilitará aos estudantes entender as relações próprias do mundo do trabalho e, assim, desenvolver a competência geral 6;

b) orientar os estudantes na criação de um *wiki* (ambiente digital de escrita colaborativa) para o qual eles produzirão verbetes sobre profissões e ocupações de seu interesse, bem como informações ligadas ao mundo do trabalho, atividade que favorecerá não apenas a competência geral 6, mas também, pela mobilização de práticas de linguagem do universo digital, a competência geral 5 e a competência específica de Linguagens 7 (habilidades EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704);

c) na seção especial **Educação midiática**, propor uma reflexão sobre formas de violência de gênero *on-line*, bem como a elaboração de uma campanha de postagens para evitar e combater esse problema, prática que favorecerá as competências gerais 5 e 10, além das competências específicas de Linguagens 1 (habilidade EM13LGG104), 2 (habilidades EM13LGG202 e EM13LGG204), 3 (habilidades EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304 e EM13LGG305) e 7 (habilidades EM13LGG701, EM13LGG702 e EM13LGG703);

d) na seção **Conexões**, propor a discussão de trechos da obra do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017) sobre o conceito de modernidade líquida, especificamente as relações de trabalho "líquidas" que caracterizam o mundo contemporâneo, favorecendo o desenvolvimento das competências gerais 1 e 2;

e) na seção **Gramática e expressividade**, analisar o emprego dos sinais de pontuação, contribuindo para que os estudantes, nas interações sociais, empreguem a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, desenvolvendo, assim, as competências específicas de Linguagens 1 (habilidade EM13LGG103) e 4 (habilidade EM13LGG402);

f) propor, ao final do capítulo 8, a produção de um videocurrículo, atividade que favorece não só a competência geral 6, mas também, por mobilizar práticas de linguagem do mundo digital, a competência geral 5 e a competência específica de Linguagens 7 (habilidades EM13LGG701 e EM13LGG703);

g) orientar os estudantes na realização de uma Feira de Profissões na escola, evento que, por meio de cartazes e palestras, poderá trazer informações sobre o mundo do trabalho a toda a comunidade escolar, constituindo, também, uma ação social, o que favorece as competências gerais 6 e 10, bem como a competência específica de Linguagens 3, principalmente a habilidade EM13LGG305.

Competências gerais: 1, 2, 5, 6 e 10.

Competências específicas: 1, 2, 3, 4 e 7.

Habilidades desenvolvidas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP22, EM13LP24, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP44, EM13LP45.

Justificativas

O novo Ensino Médio propõe que os jovens desenvolvam competências que lhes possibilitem "inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível" (Brasil, 2018, p. 465). Em vista disso, consideramos pertinente encerrar o percurso desta obra didática com práticas que levem os estudantes a refletirem sobre os desafios atuais do mundo do trabalho e a buscarem ativamente informações profissionais de seu interesse para partilhar com os colegas.

Sugestão para a mediação da abertura da unidade (p. 202-203)

Propomos, inicialmente, chamar a atenção dos estudantes para o nome do concurso fotográfico do qual extraímos a fotografia reproduzida na abertura do capítulo. Como se vê na legenda, o concurso se chama "Os trabalhos e os dias". Se houver possibilidade de acesso à internet, peça aos estudantes que façam uma busca a fim de identificar a origem desse nome. Eles deverão concluir que o nome do concurso faz referência ao poema épico **Os trabalhos e os dias**, de Hesíodo. Se não for possível realizar essa busca em sala de aula, dê essa informação à turma (veja mais detalhes no boxe a seguir).

Depois que vocês tiverem conversado sobre a origem do nome do concurso, você pode pedir a um estudante que leia o trecho do regulamento do concurso apresentado em **Ponto de partida** e, então, discutir oralmente as questões propostas.

Encerre explorando com os estudantes o boxe **Objetivos da unidade**, que apresenta as práticas que eles desenvolverão ao longo do percurso, e o boxe **Autoavaliação**, momento em que serão incentivados a retomar o boxe do início da unidade como significação do que alcançaram aprender.

Os trabalhos e os dias, de Hesíodo: a origem do nome do concurso fotográfico

A respeito do poeta grego Hesíodo, a professora de Letras Clássicas da Universidade de São Paulo Mary de Camargo Neves Lafer, responsável pela mais conhecida tradução do poema para o português, explica:

> Hesíodo viveu na Beócia, provavelmente no final do séc. VIII ou começo do séc. VII a.C., quando escreveu esse poema dirigido ao seu irmão Perses – como lemos na Invocação –, com quem o poeta estava tendo um litígio a propósito da divisão das terras e dos bens herdados do pai. Estamos, então, em um contexto de pequenos agricultores, em uma terra escassa, vivendo não só um período de crise agrícola e social mas também religiosa [...].
>
> LAFER, Mary de Camargo Neves Lafer. Introdução. *In*: HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. São Paulo: Iluminuras, 1996. p. 15.

Sobre o poema em si, Lafer esclarece que: "Se na *Teogonia* Hesíodo mostra como se organiza o mundo dos deuses, apresentando-nos sua genealogia, [...] em *Os trabalhos e os dias*, ele nos mostra algo diferente: a organização do mundo dos mortais, apontando sua origem, suas limitações, seus deveres, revelando-nos, assim, em que se fundamenta a própria condição humana" (*id.*, *ibid.*).

A professora acrescenta, ainda, que os versos que formam **Os trabalhos e os dias** são divididos em duas partes: "a primeira [...] compreende os 382 versos iniciais e constitui uma espécie de arcabouço mítico-cosmogônico para a segunda parte do poema. Esta, por sua vez, trata de prover conselhos pragmáticos e calendários relativos à agricultura e à navegação, além de fazer admoestações morais" (*id.*, *ibid.*).

Dessa forma, sendo Hesíodo um dos mais antigos autores da literatura ocidental de que temos registro, **Os trabalhos e os dias** constitui uma das primeiras produções artístico-culturais que têm o trabalho como tema. O valor simbólico dessa obra é, provavelmente, o que motivou os organizadores do concurso fotográfico a dar esse título em sua homenagem.

Ponto de partida (p. 203)

Habilidades trabalhadas na seção **Ponto de partida**: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP14.

Sugestões de respostas (p. 203)

1. Respostas pessoais. Sugestão: Em uma época de forte avanço das tecnologias, o concurso coloca em evidência as pessoas que usam essas tecnologias para produzir os bens e serviços de que a sociedade necessita, bem como aqueles trabalhadores que executam seu ofício manualmente, sem auxílio de máquinas, e, muitas vezes, estão sujeitos a piores condições de trabalho ou à desvalorização social.

2. a. (EM13LP14) A fotografia apresenta uma cena na rua, em um dia de chuva. Duas moças se protegem com um guarda-chuva e, mesmo nessa situação adversa, um trabalhador de limpeza realiza seu trabalho.

2. b. (EM13LP14) A água presente na imagem traz um movimento para a cena. Os traços de chuva mostram um movimento descendente e as poças d'água assemelham-se a formas arredondadas. O uso desse recurso visual mostra, de modo original, uma cena comum e acrescenta um olhar estético a ela.

2. c. (EM13LP14) É provável que, se a fotografia tivesse sido realizada em um dia de sol, o efeito estético e os elementos da composição seriam bem diferentes. Nas condições em que foi feita, a fotografia destaca o esforço do trabalhador de limpeza, que, mesmo em um dia de chuva, segue fazendo seu trabalho.

3. (EM13LP01, EM13LP04, EM13LP14) A cena do trabalhador de limpeza mostra um indivíduo quase invisível em nosso cotidiano. Apesar de muito importante, seu trabalho é pouco valorizado. Ao escolher esse personagem que faz parte da cidade, o fotógrafo joga luz nas condições precárias desse trabalhador. E a cena da chuva reforça o esforço que é necessário para realizar sua tarefa.

4. Respostas pessoais. Sugestão: Pode ter havido algum retoque para intensificar o efeito da chuva, fazendo com que ela parecesse mais forte. Isso, porém, não prejudica a natureza documental da fotografia, já que, evidentemente, estava realmente chovendo naquele momento.

5. Respostas pessoais. Professor, aproveite essa questão para mobilizar os conhecimentos dos estudantes sobre alguns fatos, tendências e fenômenos do mundo do trabalho que serão abordados ao longo da unidade, como a precarização das relações trabalhistas, a dificuldade de inserção para os jovens, principalmente para aqueles pertencentes a grupos mais vulneráveis (mulheres, pretos e pardos, periféricos, com deficiência etc.), as oportunidades em campos emergentes, como a economia verde e a economia do cuidado, além do empreendedorismo. Relacione as hipóteses deles à leitura da fotografia e desafie-os a pensar no que seria necessário para tornar o mundo do trabalho mais justo e igualitário.

Capítulo 7 As juventudes e suas aspirações (p. 204)

Este capítulo inicia-se com a abordagem, na seção **Leitura e reflexão I**, da pluralidade das juventudes brasileiras, destacando a experiência de jovens do campo, das periferias e com deficiências. As leituras e análises permitem que os estudantes reconheçam, dentro da realidade de cada grupo, os obstáculos enfrentados no acesso à graduação e ao mundo do trabalho.

Em seguida, a seção **Aprendendo com autonomia** propõe a construção colaborativa de conhecimento por meio da elaboração de um *wiki* sobre as profissões de interesse dos estudantes, além de fornecer informações relevantes sobre o mundo do trabalho em geral.

Aprofundando a discussão sobre caminhos para o futuro profissional, a seção **Leitura e reflexão II** explora os principais desafios e oportunidades do mundo do trabalho contemporâneo, destacando as habilidades de que os jovens precisarão para uma inserção competitiva nas áreas consideradas mais promissoras nesse novo cenário.

Em **Produção**, os estudantes são convidados a ampliar o *wiki* da turma, incluindo novas categorias e verbetes sobre as profissões escolhidas. Por fim, na seção especial **Educação midiática**, são discutidas formas de violência de gênero *on-line*, e os estudantes são orientados a engajar-se em uma campanha para evitar e combater o problema.

Leitura e reflexão I: Algumas perspectivas das juventudes (p. 204)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP26.

Nessa primeira seção, os estudantes vão ler três textos do campo jornalístico que permitem refletir sobre os desafios das juventudes brasileiras para o ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho. O primeiro texto mostra a perspectiva das juventudes do campo ou da área rural; o segundo, a de jovens urbanos periféricos; e, por fim, o terceiro focaliza os jovens portadores de deficiência.

Em seu conjunto, os textos permitem incorporar transversalmente a macroárea temática **Cidadania e civismo**, principalmente os temas **Direitos da criança e do adolescente** (sobretudo na discussão do **texto 1**), **Vida familiar e social** e **Educação em direitos humanos**. Também se incorpora transversalmente a macroárea temática **Economia**, sobretudo o tema **Trabalho**. Além disso, as análises dessa seção evidenciam a relevância dos **ODS 8** (Trabalho decente e crescimento econômico) e **10** (Redução das desigualdades).

O primeiro e o último texto são reportagens, enquanto o segundo é um artigo de opinião. Esses gêneros discursivos foram estudados em detalhes na unidade 2 do volume 2, ocasião em que os estudantes também os produziram. Sugerimos que explore com eles os títulos, as linhas-finas, as imagens e a referência bibliográfica de cada um e ajude-os a mobilizar seus conhecimentos prévios sobre os gêneros.

Chame a atenção da turma para as especificidades dos textos que representam tais gêneros nessa seção. A última reportagem, do **Correio Braziliense**, é a mais convencional, construída pela combinação de diferentes vozes (a do jornalista e as dos diversos entrevistados). Já a primeira reportagem é praticamente toda baseada em um longo depoimento do fundador da ONG Visibilidade da Juventude Rural, Luiz César. Dessa forma, ela incorpora algumas características do gênero relato de experiência, com a narração de uma sequência de eventos na 1ª pessoa do singular.

O segundo texto, o artigo de opinião, também se afasta das características mais canônicas desse gênero, já que apresenta linguagem informal (**trampo**, **parça**) e períodos relativamente curtos. Apoie os estudantes na conclusão de que essas características estão ligadas às condições de produção do artigo, que foi veiculado em um portal dirigido a jovens, ligado ao *funk* e outros gêneros musicais característicos das culturas juvenis.

Os três textos têm vocabulário acessível e estruturas relativamente simples; portanto, sua leitura provavelmente não oferecerá dificuldades à turma. Sugerimos que a leitura seja realizada individualmente, em momentos extraclasse. Durante a discussão das questões em duplas ou trios, repactue com os estudantes os procedimentos necessários para que os colegas que, por algum motivo, não tenham conseguido ler os textos com antecedência possam integrar-se na discussão, aprendendo nas trocas com os parceiros de trabalho.

Depois que os estudantes tiverem discutido as questões em duplas ou trios, reserve um momento para que compartilhem suas conclusões antes de seguir para o segundo conjunto de questões (para discussão com a turma).

Questões para discussão em duplas ou trios (p. 208)

Sugestões de respostas (p. 208-209)

1. (EM13LP01) **Texto 1** – A juventude rural de baixa renda da região Nordeste (especificamente do Sertão de Alagoas). **Texto 2** – Jovens periféricos das áreas urbanas. **Texto 3** – Jovens com deficiência (especificamente da região de Brasília).

2. a. (EM13LP26) O direito ao transporte escolar gratuito. Professor, incentive os estudantes a pesquisarem qual dispositivo da legislação brasileira garante o direito ao transporte escolar gratuito. Trata-se do artigo 208, inciso VII, da Constituição Federal (1988): "Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde".

2. b. Porque foram as próprias crianças e jovens que tomaram a iniciativa de ir até a frente da Secretaria de Educação do município exigir o cumprimento da lei. Depois dessa conquista, eles continuaram com outros projetos que consideram importantes para os jovens da comunidade, como "palestras nas escolas da região sobre homofobia, violência contra a mulher, abuso infantil e prevenção ao suicídio".

3. (EM13LP26) O direito a um ambiente de trabalho acessível. Na empresa em que ele foi admitido como jovem aprendiz, "não faziam questão de tornar o ambiente acessível" para ele, o que, de acordo com o advogado ouvido na reportagem, Eduardo Felype, seria um dever das empresas que contratam pessoas com deficiência.

4. a. A primeira dificuldade é apontada por Luiz César nesse trecho: a baixa renda, que obriga os jovens a trabalharem desde cedo e, dessa forma, ter de conciliar dois turnos (trabalho e estudo), o que pode atrapalhar o rendimento e desmotivá-los. Outra dificuldade, embora não mencionada no texto, pode ser inferida pelos estudantes: como vivem longe dos centros urbanos, os jovens das áreas rurais muitas vezes precisam enfrentar longos deslocamentos ou mesmo mudar-se de cidade para poder frequentar a faculdade. Isso implica grandes gastos com transporte ou com moradia na nova cidade, o que inviabiliza esse projeto para muitos deles.

4. b. Espera-se que os estudantes concluam que essas dificuldades formam um ciclo vicioso na economia local: as famílias têm baixa renda por não terem qualificação e, em razão da baixa renda, não conseguem prover sustento aos jovens até que estes se formem. Portanto, na ausência de bolsas de estudo ou outras formas de apoio, os jovens também não se qualificam. Com baixa qualificação, a mão de obra torna-se menos produtiva, e a região, menos atraente para empresas que buscam trabalhadores qualificados.

5. Resposta pessoal. Sugestão: falta de acesso à educação de qualidade ao longo do Ensino Fundamental e a equipamentos culturais como museus, bibliotecas, cinemas e teatros, em geral pouco presentes em territórios periféricos. Também podem ser citados os mesmos fatores que causam dificuldades aos jovens rurais: deslocamentos longos (quando o jovem mora em bairros distantes ou cidades-dormitório) e renda baixa, que os obrigam à dupla jornada de trabalho e estudo.

6. No caso dos jovens rurais e periféricos, são importantes as políticas de cotas para ingresso nas universidades e o fornecimento de bolsas para que eles possam manter-se durante o período do curso. No caso dos jovens com deficiência que ingressam no mercado de trabalho, como Luiz Eduardo Fonseca, é preciso haver um sistema de fiscalização que garanta o atendimento de seus direitos nas empresas.

7. a. (EM13LP06) A metáfora sugere a ideia de estar preso a um sistema que explora a vulnerabilidade dos jovens de baixa renda. Eles precisam trabalhar desde cedo para prover seu sustento, pois há um "alto custo de vida somado a um baixo poder de compra". Nessas condições, muitas vezes eles não têm tempo de se qualificar para escapar do trabalho precário.

7. b. (EM13LP04) Naquele trecho, Luiz César também fala sobre como os jovens de baixa renda da área rural ficam presos à necessidade de trabalhar precocemente e não conseguem se qualificar para sair dos trabalhos menos valorizados.

Questões para discussão com a turma (p. 209)

Sugestões de respostas (p. 209)

Sugerimos discutir essas questões oralmente, com os estudantes organizados em um círculo. Com esse arranjo, você atua como um mediador do diálogo, fazendo a palavra circular, mas são eles que assumem o protagonismo ao compartilharem suas experiências e opiniões.

1. Respostas pessoais.

2. Respostas pessoais.

3. Respostas pessoais.

4. Resposta pessoal.

5. a. O **texto 2** menciona "cursos profissionalizantes, vídeos sobre um determinado segmento, estudos publicados, grupos de uma determinada área ou nicho".

5. b. Respostas pessoais.

6. Resposta pessoal. Sugestão: Os três textos lidos mostram que os jovens, além de desenvolverem competências e habilidades necessárias para o mundo do trabalho, precisam exercer a cidadania, no sentido de cobrar o cumprimento de seus direitos dos agentes públicos e das empresas. Esses direitos envolvem, por exemplo, o transporte escolar (**texto 1**), o acesso à universidade (**texto 2**) e a acessibilidade no ambiente de trabalho (**texto 3**). Outra forma de ver a relação entre mundo do trabalho, projeto de vida e cidadania é considerar que o projeto de vida deve incluir o exercício da cidadania, ou seja, mais do que escolher e exercer uma ocupação, o jovem pode e deve ter uma participação ativa na sociedade, atuando com ética e responsabilidade em prol do bem comum.

Aprendendo com autonomia: Um *wiki* sobre o mundo do trabalho (p. 210)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP1, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP22.

Nessa seção, os estudantes vão criar o *wiki* (ambiente digital de escrita colaborativa) da turma, o qual será alimentado ao longo do capítulo com itens de seu interesse dentro do tema **mundo do trabalho**. Por exemplo: filmes e livros inspiradores; orientações para elaboração do currículo e preparação para entrevista de emprego; legislação e regulamentação sobre o trabalho de adolescentes e jovens; profissões e ocupações do interesse dos estudantes etc. Nessa prática de linguagem, organizada como uma produção contínua, desenvolve-se principalmente a habilidade **EM13LP22**.

É bastante provável que os estudantes estejam acostumados a consultar a Wikipédia – o mais popular dos *wikis* –, mas talvez ainda não tenham explorado seu modo de funcionamento, ou seja, como os verbetes são produzidos e editados. Caso seja possível desenvolver pelo menos uma das aulas na sala de informática da escola ou em outro espaço com acesso à internet, você pode propor que explorem a página inicial da Wikipédia em português: WIKIPÉDIA. [*S. l.*], [2010]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 2 nov. 2024.

Peça também que observem os artigos da categoria "Sobre a Wikipédia". Nela, eles encontrarão o artigo "Boas-vindas", que recebe os colaboradores e explica como editar verbetes, e a página de "Manutenção", em que estão listados os verbetes que precisam de melhoria. Caso tenha trabalhado com os estudantes o volume 1 desta obra, recorde que realizaram, na segunda seção especial **Educação midiática**, um trabalho de análise sobre esse tipo de verbete.

Se houver tempo e disponibilidade, é interessante que eles se reúnam em pequenos grupos e criem uma conta na Wikipédia em nome de um deles. Após registrar-se, eles podem explorar os passos necessários para editar um verbete e, se for o caso, podem até mesmo proceder à edição. É interessante, por exemplo, buscar um assunto com o qual eles estejam familiarizados, como um dos romances ou poemas que tenham analisado nos capítulos anteriores, ou os verbetes biográficos referentes a seus autores. Eles, então, acessam o verbete, verificam se este pode ser melhorado e, se for o caso, procedem à edição.

Quanto à criação do *wiki* da turma, ela pode ser realizada basicamente das duas formas a seguir.

1. Utilização de um *site* específico para a criação de *wikis*, como os seguintes:

   WIKIDOT. [*S. l.*], [20--?]. Disponível em: http://www.wikidot.com. Acesso em: 2 nov. 2024.

   FANDOM. [*S. l.*], [20--?]. Disponível em: https://www.fandom.com/. Acesso em: 2 nov. 2024.

2. Uso das ferramentas do Google Sites.

Caso se opte pelo primeiro caminho, sugerimos que você leia um artigo que descreve uma experiência educativa no Ensino Médio com o *site* WikiDot: BONFIM, Luciane da S. S.; GONÇALVES, Aldair V. Escrita digital colaborativa a partir da tecnologia *wiki*. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 3, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15316. Acesso em: 2 nov. 2024.

Você pode também recomendar aos estudantes que procurem na internet tutoriais que expliquem como criar um *site* gratuitamente e como criar um *wiki* nesse ambiente. Outra fonte de consulta útil, que proporciona uma introdução ao método *wiki* de produção de conhecimentos, é o vídeo: O QUE é um *wiki*? São Paulo: iGovSP, 2008. 1 vídeo (4 min 7 s). Publicado pelo canal Rede Paulista de Inovação em Governo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jaZESDWmm-c. Acesso em: 2 nov. 2024.

Para que os estudantes conheçam *wikis* diferentes da Wikipédia, você pode explorar com eles esta lista disponibilizada na própria enciclopédia *on-line*: LISTA de *wikis*. *In*: WIKIPÉDIA, [*s. l.*], [20--?]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_wikis. Acesso em: 2 nov. 2024.

Leitura e reflexão II: Pensar o futuro (p. 212)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP04, EM13LP11, EM13LP28.

As leituras propostas nessa seção (uma reportagem e um quadro) baseiam-se em um estudo de 2022 intitulado "O Futuro do Mundo do Trabalho para as Juventudes Brasileiras". O relatório da pesquisa reúne os principais desafios e oportunidades do mundo do trabalho contemporâneo, focalizando a realidade brasileira e indicando quais habilidades e profissões ganharão espaço em um mercado regido por novas dinâmicas globais, mudanças climáticas e digitalização da economia. Ambas as leituras permitem incorporar transversalmente a macroárea temática da **Economia**, sobretudo o tema do **Trabalho**.

Sugerimos que você solicite a leitura individual e antecipada dos textos, em um momento extraclasse, ocasião em que os estudantes devem registrar no caderno o mapa mental (ou o diagrama) e o glossário, como atividades de apoio à compreensão que favorecem a habilidade **EM13LP28**. Depois, em sala de aula, organize a turma em duplas para a discussão das questões. Você pode, inclusive, recomendar que as duplas comparem seus registros e compartilhem sugestões, complementando o trabalho do parceiro.

Durante a discussão em duplas, contribua para o aprofundamento do debate, perguntando aos estudantes como seus familiares vêm enfrentando os desafios impostos pelas transformações do mundo do trabalho e como eles mesmos pretendem se inserir nesse novo contexto profissional. Na resposta às questões 5 e 7 (p. 216), em especial, procure encorajar uma atitude mais reflexiva, perguntando que habilidades eles já possuem ou pretendem desenvolver para se tornarem competitivos na profissão que desejam exercer no futuro. Procure estimular os estudantes a construírem o autoconhecimento e uma reflexão sobre seus próprios projetos de vida.

Em relação à questão 4 (p. 215), sua resposta exige acesso a fontes de consulta externas. Você pode providenciar previamente essas fontes, imprimindo a parte do relatório da pesquisa "O Futuro do Mundo do Trabalho para as Juventudes Brasileiras" que fala sobre as profissões citadas (ver mais informações na resposta a essa questão, adiante) ou pedindo aos estudantes que respondam à pergunta em momentos extraclasse. Nesse caso, você pode direcioná-los ao relatório da pesquisa ou a outras fontes que considere relevantes.

Texto 2 – Quadro sobre pesquisa que relaciona economias emergentes, habilidades requisitadas e carreiras do futuro (p. 215)

Sugestões de respostas (p. 215-216)

1. (EM13LP04) As relações mais diretas que podem ser estabelecidas são aquelas decorrentes das mudanças demográficas, que levam os jovens a concorrerem com pessoas mais velhas no mercado de

trabalho, e a flexibilização das relações de trabalho, pois os dois fenômenos geram aumento do desemprego e da informalidade – dificuldades destacadas nos textos do jovem da área rural e naquele dirigido aos jovens periféricos. Quanto aos jovens com deficiências, embora sua situação não se relacione diretamente a nenhuma dessas mudanças no mercado de trabalho, supõe-se que cenários de maior concorrência por emprego e de precarização são, obviamente, menos receptivos também a esses profissionais.

2. De acordo com a reportagem, atualmente as juventudes brasileiras não estão bem preparadas para esses desafios. Como justificativa da resposta, pode ser destacado o primeiro parágrafo do texto, que aponta a necessidade de "superar o atual contexto de vulnerabilidades [...], com desigualdades persistentes de raça, cor, gênero e renda", e os dois parágrafos que estão sob o intertítulo "Cenário atual", nos quais se detalham as desigualdades mencionadas. Com base nos dados desses parágrafos, conclui-se que a maior parte dos jovens brasileiros pertence a segmentos já marginalizados da população (pretos e pardos, com renda baixa), daí a necessidade de atendê-los com políticas sociais eficazes. Outro trecho que confirma a falta de preparo dos jovens para os desafios do futuro é a declaração da estudante Anna Clara Souza Freitas, ouvida pela reportagem; ela considera que na formação escolar falta ênfase em aspectos socioemocionais.

3. *Reproduzir vulnerabilidades* significa fazer com que a situação de quem já está vulnerável continue ruim ou fique até pior. Por exemplo, se um jovem mora em um bairro periférico e a escola que ele frequenta tem déficit de professores, infraestrutura precária ou outros problemas, isso é um indício de que a falta de acesso às políticas sociais poderá estar reproduzindo ou até agravando suas vulnerabilidades. Por outro lado, se esse mesmo jovem periférico está inserido em uma família que incentiva a educação e se ele tem acesso a uma escola de excelência, isso significa que suas vulnerabilidades provavelmente estarão sendo enfrentadas, remediadas.

4. (EM13LP11) As opções reproduzidas a seguir foram extraídas do próprio relatório de pesquisa; algumas delas inserem-se em mais de uma categoria. Sugerimos, aliás, que você incentive os estudantes a pesquisarem no relatório, que está disponível em: https://observatorioept.org.br/conteudos/o-futuro-do-mundo-do-trabalho-para-as-juventudes-brasileiras (acesso em: 2 nov. 2024).

Economia verde: instalador de energia solar fotovoltaica, técnico de manutenção de turbinas eólicas, técnico de processamento de biocombustíveis, especialista em prevenção de incêndios florestais, especialista de sustentabilidade, operador de reatores de energia nuclear, técnico em agricultura digital, operador de *drones*, engenheiro de automação agrícola, cientista de dados agrícola, *ecodesigner*, arquiteto.

Economia criativa: ator, roteirista, *streamer* de jogos, figurinista, eletricista, produtor, maquiador, tradutor de libras, *podcaster*, *social media*, *designer* de conteúdo, editor de vídeos, especialista em vendas *on-line*, produtor de conteúdo, costureiro, artesão.

Economia do cuidado (abarca também a **economia prateada**, citada no **texto 1**): assistente de culinária, instrutor físico, recreacionista, *coaching* de saúde, cuidador de idosos, empregado doméstico, *petsitting*.

Economia digital: engenheiro mecânico, robotista, impressor 3-D, técnico em configuração de dispositivos eletrônicos, cientista de dados, desenvolvedor de *big data*, engenheiro de *machine learning*, *designer* de inteligência artificial, programador *web*, especialista em segurança cibernética, desenvolvedor de aplicativos, profissional de telemedicina.

5. Respostas pessoais.

6. a. (EM13LP04) O conteúdo do quadro corrobora o que se afirma nesse trecho, pois as habilidades tecnológicas aparecem como requeridas em todas as economias emergentes, ainda que com diferentes graus de relevância.

6. b. (EM13LP04) O trecho do relatório confirma a opinião de Ana Clara, pois, segundo os pesquisadores, essa "conjuntura expõe a relevância de uma maior articulação entre instituições de ensino e setores produtivos". Ou seja, eles dão a entender que, na atualidade, as instituições de ensino não estão enfatizando o suficiente esses dois conjuntos de habilidades – as socioemocionais e as tecnológicas –, que são justamente as mais exigidas pelos setores produtivos. Professor, pode ser necessária a sua mediação para apoiar os estudantes na **leitura inferencial** desse trecho. Ajude-os a perceber que a última frase do trecho deixa uma informação implícita: se os pesquisadores afirmam que é necessária uma *maior* articulação entre as instituições de ensino e os setores produtivos, fica subentendido que, atualmente, essa articulação é insuficiente. No contexto do tema tratado, subentende-se que falta trabalhar as habilidades socioemocionais e tecnológicas com mais profundidade na formação dos jovens.

7. a. Respostas pessoais. Professor, lembre à turma que as habilidades socioemocionais e tecnológicas podem aparecer de modo transversal no currículo. Nesta obra, por exemplo, quando se propõe um projeto em equipe, enfatiza-se a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais como comprometimento, organização, capacidade de ouvir os outros com respeito etc. Pergunte aos estudantes se eles também recebem esse tipo de instrução em outros componentes curriculares e se acham que isso contribui (ou não) para seu desenvolvimento do ponto de vista socioemocional.

7. b. Resposta pessoal. Professor, sugerimos que você reforce aqui o papel do estudante como protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Se as habilidades tecnológicas e socioemocionais não são suficientemente exploradas nos componentes curriculares, promova a reflexão sobre como construí-las com autonomia não apenas no espaço escolar, mas também fora dele. Você pode lembrá-los, por exemplo, de que existe uma ampla gama de fontes confiáveis na internet que podem auxiliá-los nesse processo; o desafio é saber selecioná-las adequadamente. Reforce também o convívio social, com familiares e amigos, como oportunidade para o desenvolvimento e o exercício das habilidades socioemocionais. Por último, convém encorajá-los à ação e à reflexão crítica, convidando-os a assumir uma posição mais participativa como aliados da escola e proponentes das mudanças que almejam.

7. c. Respostas pessoais.

Produção: Verbetes para o *wiki* da turma (p. 217)

De olho na BNCC

Ao propor que os estudantes construam e atualizem, de forma colaborativa, um registro dinâmico (*wiki*) de profissões e ocupações de seu interesse que possibilite vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais, as atividades dessa seção desenvolvem a habilidade **EM13LP22**. Além disso, por levá-los a observar as características do gênero, preocupar-se com a articulação das partes do texto e a revisar e reescrever os verbetes, mobilizam as habilidades **EM13LP01**, **EM13LP02** e **EM13LP15**. Por fim, por possibilitar aos estudantes apropriar-se de práticas colaborativas de escrita e de construção coletiva do conhecimento, a seção desenvolve a habilidade **EM13LP18** e, por envolver a curadoria de informações, a habilidade **EM13LP11**.

Nessa seção, os estudantes vão inserir novas categorias e verbetes no *wiki* sobre o mundo do trabalho que criaram anteriormente na seção **Aprendendo com autonomia**. A maior parte da produção será realizada agora, com a criação de no mínimo três verbetes por grupo.

Para a produção dos verbetes, os estudantes devem se apoiar nos conhecimentos que construíram ao longo do capítulo e em pesquisas adicionais, que podem incluir tanto a busca de informações na internet (sempre em *sites* confiáveis, ligados a veículos de imprensa ou instituições conhecidas) como entrevistas com profissionais, pesquisas de campo etc. Incentive-os a incluir no *wiki* conteúdos de diferentes mídias, como vídeos e *podcasts*, para cuja produção eles podem retomar os conhecimentos construídos em momentos anteriores desta obra.

Quanto à redação do verbete em si, enfatize que ela deve ser feita colaborativamente, usando o ambiente digital. É recomendável que eles produzam o texto de modo assíncrono (cada um no seu tempo, em sua casa ou no laboratório de informática da escola), para que possam vivenciar de modo mais realista a escrita digital colaborativa.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA Violência de gênero na internet: reconhecer e combater (p. 219)

Habilidades trabalhadas na seção **Educação midiática**: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP24, EM13LP27, EM13LP44.

ODS 5

Alinhada à competência geral 5 da BNCC, essa seção aborda formas de violência de gênero *on-line*, colaborando para o alcance do **ODS 5** (Igualdade de gênero).

São apresentados dois textos para disparar a reflexão. O primeiro foi extraído do *e-book* **Meninas em rede**, um guia organizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) para fortalecimento de redes de proteção e apoio contra diferentes formas de violência *on-line*. O fragmento, que faz parte da introdução do guia, aborda de maneira genérica várias formas de violência de gênero *on-line*.

O segundo texto é um *meme*, uma das peças da campanha "Pare a Sextorsão", organizada pela SaferNet Brasil, uma organização não governamental (ONG) dedicada à defesa e à promoção de direitos humanos na internet. Embora a campanha focalize especificamente a sextorsão, a peça permite a reflexão sobre diferentes formas de violência *on-line*, pois em todas elas estão presentes a ameaça, a intimidação e o sofrimento emocional da vítima.

O trabalho é desenvolvido em duas etapas. Na primeira, os estudantes reúnem-se em grupos pequenos e analisam os textos, inclusive quanto à sua estrutura composicional e ao uso das linguagens verbal e visual. Na segunda etapa, a turma se organiza em quatro equipes maiores para criar uma campanha de postagens dirigidas especificamente a cada um dos grupos que, em geral, estão envolvidos em situações de violência de gênero *on-line* – agressores, vítimas, testemunhas, educadores e familiares.

Durante a discussão dos subitens **a** e **b** do item 7, chame a atenção dos estudantes para o fato de que o grupo das testemunhas inclui tanto pessoas que compartilham os conteúdos agressivos como aquelas que os veem e não agem.

Já ao discutir o subitem **f**, que dá orientações para a criação das postagens, você pode sugerir que eles consultem as seguintes fontes, nas quais encontrarão argumentos e outros subsídios para seus textos:

- **Meninas em rede** – o guia do qual extraímos o **texto 1** dessa seção apresenta orientações detalhadas para vítimas, amigos, familiares e educadores: CUNHA, Juliana Andrade (org.). **Meninas em rede**: guia para fortalecimento de redes de proteção e apoio contra a violência *on-line*. Salvador, BA: [*s*. *n*.], 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/12636/file/meninas-em-rede.pdf. Acesso em: 2 nov. 2024.
- **Dossiê Violência Sexual** – o dossiê de violência sexual preparado pela Agência Patrícia Galvão, que produz conteúdos sobre os direitos das mulheres brasileiras, contém um capítulo dedicado à violência de gênero *on-line*. Esse capítulo está disponível em: TIPOS de violência. **Agência Patrícia Galvão**, [*s. l.*], [20--?]. Disponível em: https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/tipos-de-violencia/. Acesso em: 2 nov. 2024.

Por fim, vale ressaltar que parte das atividades dessa seção (como a criação das postagens) pode ser desenvolvida em momentos extraclasse.

Violência de gênero on-line

A violência de gênero *on-line* pode se manifestar de diferentes formas. Conheça as principais:

- ***Cyberbullying*** – intimidação sistemática contra uma ou mais pessoas, realizada por meios digitais, individualmente ou em grupo; quando tem viés de gênero, ataca as vítimas por conta de seu gênero ou orientação sexual, o que inclui atos de misoginia, homofobia e transfobia.
- ***Cyberstalking*** – perseguição em que o agressor interage *on-line* com a vítima de modo exagerado e indesejado, por meio de comentários públicos ou mensagens privadas; o agressor também pode divulgar conteúdos sobre a vítima que invadem a privacidade dela, como fotografias de sua rotina ou sua residência.
- **Pornografia de vingança** ou ***porn revenge*** – divulgação de imagens íntimas da vítima por parte de um ex-namorado ou ex-parceiro. A prática pode ou não vir acompanhada de extorsão.
- **Sextorsão** ou ***sextortion*** – ameaça de divulgar imagens íntimas da vítima, a menos que ela dê dinheiro ao criminoso ou realize outra ação, como enviar mais fotos íntimas ou mesmo ter um encontro real com ele.

Sugestões de respostas (p. 220)

1. Ele está ameaçando o outro gato, dizendo que vai "mostrar pra todo mundo" determinado conteúdo exibido na tela do celular. Esse conteúdo pode ser uma imagem íntima ou outro material constrangedor, cuja divulgação o outro gato não deseja, como se deduz pela expressão facial preocupada dele.

2. Podemos relacionar o *meme* a todas as formas de violência mencionadas no **texto 1**, exceto a primeira (que se refere a postagens que a própria menina gostaria de fazer). No *meme*, o gato da esquerda pode representar uma menina que esteja sendo "perseguida por um ex com o objetivo de intimidá-la", sendo vítima de "um ataque coletivo" de um grupo de meninos, ou que pode ter tido um "*nude* vazado", como diz o texto.

3. a. (EM13LP01, EM13LP14, EM13LP44) Para reforçar a conexão com as redes sociais, contexto em que os crimes acontecem (e no qual a campanha ocorre) – gatos são personagens frequentes de fotografias, vídeos e *memes* divulgados nessas redes.

3. b. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP44) Novamente, o objetivo é reforçar a conexão com as redes e com o gênero *meme*, nos quais esse tipo de formulação de frase é frequente. Em outras palavras, os criadores da peça estão usando a linguagem das redes sociais para criar identificação com o público e com o contexto em que os fatos ocorrem.

4. Sim, ambas as linguagens se relacionam ao contexto da internet e das redes sociais. Pela linguagem visual, foi criada uma conexão com as janelas de aplicativos ou *pop-ups* que aparecem quando usamos a internet. Quanto à linguagem verbal, há o uso de palavras comuns nas redes sociais, principalmente entre os adolescentes, o principal alvo do texto: *postar*, *mimimi*, *nude*.

5. a. Resposta pessoal. Sugestão: Tradicionalmente, a sociedade assume atitude mais julgadora e punitiva sobre o comportamento das mulheres (principalmente no que diz respeito à sexualidade) do que sobre o dos homens. Dessa forma, a exposição de imagens íntimas ou outros conteúdos constrangedores tende a representar, para as mulheres, uma condenação social maior. Conscientes disso, os agressores ameaçam principalmente as meninas e mulheres, supondo que elas estarão dispostas a maiores sacrifícios (em forma de pagamentos ou favores) para proteger sua intimidade.

5. b. Espera-se que os estudantes reconheçam que a culpa é sempre do criminoso, jamais da vítima, mesmo que esta tenha enviado voluntariamente as imagens ou os conteúdos constrangedores; afinal, o envio não é crime e foi feito em um contexto de boa-fé e confiança. É importante enfatizar para as vítimas que elas não são culpadas porque, como a sociedade julga as mulheres de forma muito mais severa, elas geralmente temem ser responsabilizadas pelo problema e, muitas vezes, deixam de pedir ajuda ou denunciar o crime.

6. Respostas pessoais. Sugestão: Sim, porque eles podem ser importantes aliados no combate ao problema. Além disso, caso eles sejam potenciais agressores, podem tomar consciência da gravidade dessas ações e deixar de cometê-las. Por fim, é importante lembrar que meninos e homens também podem ser vítimas da violência de gênero, considerando que ela abrange a homofobia e a transfobia, como demonstra a definição apresentada na questão 5: "A violência de gênero pode ser definida como qualquer tipo de agressão [...] contra alguém devido a sua identidade de gênero ou orientação sexual".

Capítulo 8 Entre a flexibilidade e a precarização (p. 221)

Este capítulo concentra-se nos desafios e nas oportunidades criadas pela flexibilização das relações trabalhistas. A seção **Leitura e reflexão I** propõe o debate em torno da "uberização" (plataformização) do trabalho e da precarização dos vínculos empregatícios. Isso é feito de modo intertextual, pela leitura de um artigo de opinião e de um texto multissemiótico (uma charge).

Na seção **Conexões**, há a proposição de um trabalho interdisciplinar, pela leitura de um texto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – um fragmento da obra do sociólogo polonês Zygmunt Bauman que contrasta os conceitos de **modernidade sólida** e **modernidade líquida**. Nas atividades, o estudante explora esses construtos teóricos sem perder de vista suas relações com a prática, investigando as formas de contratação mais comuns em nosso país.

A seção **Gramática e expressividade**, por sua vez, direciona o olhar do estudante para a pontuação do texto, explorando suas regras de uso e seus efeitos de sentido por meio da análise de *memes* e outros textos relacionados ao mundo do trabalho.

Em **Leitura e reflexão II**, o foco recai sobre as possibilidades e os desafios do empreendedorismo jovem. Um dos objetivos é dar voz às experiências prévias dos estudantes (e de suas famílias) com o tema e produzir debates que permitam uma reflexão mais profunda em torno de seus projetos de vida.

Em seguida, a seção **Produção** orienta os estudantes na elaboração de um videocurrículo, atividade que, para além de suas finalidades práticas, estimula o autoconhecimento. Por meio do reconhecimento do valor de suas habilidades e trajetórias de vida, os estudantes engajam-se na construção de apresentações que podem ajudá-los em suas tentativas de inserção profissional.

Por último, a seção **Práticas em ação** reúne os saberes acumulados na unidade em uma Feira de Profissões, um evento que, pela mobilização do esforço coletivo, permitirá à comunidade escolar conhecer diferentes opções de carreira, bem como possibilidades de apoio ao ingresso e à permanência no Ensino Superior.

Leitura e reflexão I: Direitos do trabalhador (p. 221)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP45.

ODS 8

Pela leitura de um artigo de opinião e de uma charge, essa seção discute os direitos do trabalhador diante dos novos modelos de trabalho e das novas relações laborais. Os textos permitem, portanto, incorporar transversalmente as macroáreas temáticas **Economia** (sobretudo o tema **Trabalho**) e **Cidadania e civismo** (principalmente o tema **Vida familiar e social**). Além disso, as análises dessa seção contribuem para o alcance do **ODS 8** (Trabalho decente e crescimento econômico).

O artigo "O emprego, o trabalho e as profissões estão mudando. E a regulamentação?" dirige-se ao público de um jornal universitário e foi escrito por um professor de Economia, condições de produção que o aproximam dos padrões mais canônicos desse gênero, com linguagem formal e estruturas frasais complexas. Chame a atenção dos estudantes para as diferenças que existem, portanto, entre esse artigo e aquele lido na seção **Leitura e reflexão I** do capítulo anterior ("O jovem, o trampo, a dança das engrenagens, e o alimento para a alma"), que se dirigia aos jovens e usava linguagem bem descontraída.

Antes da leitura, os estudantes são orientados a identificar o ponto de vista expresso no artigo e na charge. Sugerimos que você reforce essa instrução e lembre-os de aplicar, no caso da charge, as estratégias de leitura de textos multissemióticos, que envolvem considerar a combinação entre as linguagens verbal e visual.

É importante ressaltar que, enquanto produzíamos este livro didático, estavam em discussão no Congresso Nacional propostas de leis para garantir direitos a trabalhadores por aplicativos. Caso alguma dessas propostas tenha sido aprovada até o momento de condução da aula, sugerimos pesquisar com os estudantes a nova regulamentação e confrontá-la com as condições comentadas nos textos da seção.

Texto 1 – Artigo de opinião sobre novas modalidades de trabalho (p. 221)

Sugestões de respostas (p. 222-223)

1. (EM13LP05, EM13LP45) Espera-se que os estudantes reconheçam que o ponto de vista do artigo é expresso, sinteticamente, em sua conclusão: "A conclusão é que o formato do trabalho tem se modificado muito e vai continuar mudando nos próximos anos. Há benefícios para a economia como um todo, mas, principalmente no caso dos que têm sua atividade demandada por um aplicativo, urge a necessidade de proteção".

2. 1. Novas tecnologias sempre têm impacto no mercado de trabalho. 2. A *gig economy* ou economia uberizada tem tido grande impacto no mercado de trabalho mundial. 3. No início, os trabalhadores da *gig economy* eram vistos como (e se sentiam) privilegiados. 4. Com o tempo, a concorrência fez o rendimento dos trabalhadores cair e eles sentem falta dos benefícios trabalhistas. 5. O *home office* é outra forma de trabalho contemporânea que gera controvérsia. 6. Novas formas de trabalho vão continuar surgindo, mas é preciso criar proteção, principalmente para os trabalhadores por aplicativo.

3. a. (EM13LP06, EM13LP45) Espera-se que os estudantes apontem palavras e expressões que evidenciam que os trabalhadores aderiram voluntariamente a essa nova modalidade de trabalho, pois a princípio lhes parecia vantajosa. Podem ser apontadas, portanto, as seguintes palavras e expressões: "optaram pela (profissão)", "a escolheram em detrimento de [...]", "privilegiados", "bastante autonomia".

3. b. (EM13LP06, EM13LP45) Espera-se que os estudantes apontem palavras e expressões que evidenciam a queda no rendimento dos trabalhadores e certo arrependimento deles em relação à escolha anterior: "(as coisas caminharam) de forma bem diferente", "(os rendimentos desses motoristas) caíram", "(fez com que os preços das corridas) despencassem", "dificuldades para a sobrevivência". Professor, comente com os estudantes a escolha do verbo **despencar**, que intensifica a ideia de **cair**.

4. a. (EM13LP06, EM13LP45) Com a intenção de deixar um questionamento para o leitor – o de que talvez não seja válido que as empresas considerem como benefício o fato de o funcionário poder trabalhar em casa.

4. b. Resposta pessoal. Professor, aproveite essa questão para discutir com os estudantes o trabalho remoto ou *home office*. Destaque que essa modalidade normalmente está disponível somente para uma minoria dos trabalhadores, aqueles que realizam tarefas intelectuais. No caso dos trabalhadores por aplicativo, por exemplo, uma pesquisa de 2021 da Universidade Federal do Paraná (UFPR) revelou que aqueles que trabalham exclusivamente pela internet representam somente 7% do total. Mais detalhes dessa pesquisa podem ser encontrados em: ARAÚJO, Emerson; MACEDO, Davi. Pesquisa da UFPR traçou diagnóstico do trabalho por plataformas digitais no Brasil. **Agência Escola UFPR**, Curitiba, 11 maio 2022. Disponível em: https://agenciaescola.ufpr.br/pesquisa-da-ufpr-tracou-diagnostico-do-trabalho-por-plataformas-digitais-no-brasil/. Acesso em: 2 nov. 2024.

5. a. Como eles não têm registro em carteira, precisariam fazer contribuições mensais por conta própria.

5. b. Em parte sim, pois ele afirma que tais trabalhadores não contam com a proteção da Previdência Social. Em vista dos dados do Ipea, poderíamos dizer que a grande maioria (77%) realmente não conta. Professor, para mais informações sobre o estudo do Ipea, consulte: APENAS 23% dos trabalhadores de transporte por aplicativo contribuem para o INSS. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**, Brasília, DF, 15 fev. 2023. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13530-apenas-23-dos-trabalhadores-de-transporte-por-aplicativo-contribuiam-para-o-inss. Acesso em: 2 nov. 2024.

5. c. Em caso de acidente, eles não contam com auxílio-acidente nem com auxílio-doença. Em caso de morte, seus familiares não recebem a pensão por morte. Em caso de gravidez ou adoção, não recebem salário-maternidade. Por fim, no longo prazo, não terão direito à aposentadoria pelas vias regulares. Professor, apoie os estudantes na conclusão de que o fato de uma parcela tão expressiva dos trabalhadores brasileiros não estar incluída na Previdência Social prejudica o sistema como um todo, pois as contribuições são usadas, no longo prazo, para financiar as aposentadorias e os outros benefícios.

Texto 2 – Charge de Bennet (p. 224)

Sugestões de respostas (p. 224-225)

1. Ocorre em um museu. A finalidade desse espaço é sobretudo preservar a memória de objetos, peças e até de animais. No museu, estão expostos alguns animais já extintos (como o mamute, o *Tyrannosaurus rex* e o pássaro dodô) e um animal ameaçado de extinção, o rinoceronte. Também faz parte da cena um homem que observa uma carteira de trabalho.

2. a. (EM13LP01, EM13LP14) A carteira de trabalho causa estranhamento por diferenciar-se do conjunto – afinal, ela não é um animal.

2. b. (EM13LP01, EM13LP14) Ao colocá-la como objeto da exposição, o chargista deixa subentendido que ela também está em extinção.

3. A mais numerosa é a de trabalhadores com vínculo formal (44 milhões). Em seguida, vêm os informais (40 milhões), os trabalhadores por conta própria (25 milhões) e os desempregados (8 milhões). Professor, os números ultrapassam o total de 108 milhões porque, como dito na própria reportagem, "as situações de trabalho e emprego são muito voláteis e volúveis e muitas vezes se sobrepõem". Para que a turma compreenda melhor as categorias, você pode dar algumas explicações e exemplos.

O trabalhador formal é aquele que tem a carteira de trabalho assinada. Já na categoria dos informais entram: empregados do setor privado sem carteira assinada, empregados do setor público sem carteira assinada, empregados domésticos sem carteira, empregadores sem registro de CNPJ, trabalhadores por conta própria sem CNPJ e trabalhadores familiares auxiliares. Na categoria dos trabalhadores por conta própria, entram os que trabalham como autônomos, microempreendedores individuais (MEI) ou empresários devidamente registrados.

4. a. Trabalho é qualquer atividade produtiva e remunerada, incluindo a realizada pelos trabalhadores informais, sem carteira assinada, portanto sem a proteção das leis trabalhistas. Já emprego é a atividade exercida pelos trabalhadores com carteira assinada, que têm a proteção das leis trabalhistas.

4. b. (EM13LP02) Embora a categoria de trabalhadores com vínculo formal seja individualmente a mais numerosa, os informais e os trabalhadores por conta própria, somados, suplantam essa categoria de pessoas que têm carteira assinada. Portanto, pode-se afirmar, conforme consta no título da reportagem, que o mercado de trabalho no Brasil já vive hoje à margem da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ou seja, a maioria das relações de trabalho não é regida pela CLT.

5. A conclusão é de que, em todas as categorias, aqueles que se encontram na informalidade (isto é, sem carteira assinada nem registro como pessoa jurídica) são os que têm os rendimentos mais baixos.

6. a. (EM13LP01, EM13LP14) Como as charges geralmente têm intenção comunicativa de fazer uma crítica ou denúncia social, é possível concluir que essa charge adota um discurso crítico quanto à "extinção" da carteira de trabalho.

6. b. (EM13LP04) Esse discurso da charge é, de certa forma, confirmado pelos dados da tabela, que mostram que, de modo geral, quando os trabalhadores não têm carteira assinada, tendem a ter menores rendimentos. Então, além de não ter garantidos seus direitos trabalhistas, eles também têm renda líquida mais baixa. Ressalte que a relação entre ausência de carteira assinada e renda mais baixa não se aplica necessariamente a todas as categorias da tabela. Entre os empregados do setor privado e do setor público e os trabalhadores domésticos, essa relação é válida. Contudo, no caso de alguns empregadores e trabalhadores por conta própria, notamos que, quando eles são formalizados, isto é, quando têm registro como pessoa jurídica, seu rendimento pode ser superior ao dos trabalhadores do setor privado com carteira assinada. Essa observação abre caminho para uma discussão maior, pois leva a constatar que o grau de fragilidade de um indivíduo no mercado de trabalho está mais ligado a seu perfil demográfico (escolaridade, gênero, raça etc.) do que ao tipo de vínculo empregatício que ele mantém com seu empregador ou tomador de serviços. Para mais detalhes, recomendamos a leitura do documento: MAPEAMENTO do Trabalho Informal no Brasil. **Fundo Brasil de Direitos Humanos**, São Paulo, jul. 2022. Disponível em: https://www.fundobrasil.org.br/wp-content/uploads/2023/01/mapeamento-trabalho-informal-corte1-1.pdf. Acesso em: 2 nov. 2024.

7. Os dados da reportagem e, principalmente, os da tabela confirmam a afirmação do artigo porque demonstram que os rendimentos dos trabalhadores por conta própria informais (que formam a maioria dos trabalhadores por aplicativo) são, em média, realmente mais baixos que os de outras categorias. Então, além de não contarem com as proteções trabalhistas, esses trabalhadores percebem, com o tempo, que a flexibilização não lhes trouxe o padrão de vida prometido a princípio.

CONEXÕES Zygmunt Bauman e o trabalho líquido (p. 226)

Habilidades trabalhadas na seção **Conexões**: EM13LP05, EM13LP07, EM13LP11.

O trabalho com essa seção pode ser conduzido apenas pelo professor de Língua Portuguesa ou em aulas compartilhadas com um professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (veja mais informações no boxe **Sugestão de trabalho com outras áreas de conhecimento**, adiante). Caso prefira conduzir o trabalho sozinho, pode ser interessante propor a leitura colaborativa tanto do texto introdutório quanto do fragmento de **Modernidade líquida**, de Zygmunt Bauman.

Peça a dois ou três estudantes que se revezem na leitura em voz alta dos textos e, a cada um ou dois parágrafos, solicite que pausem para que você faça esclarecimentos e/ou os colegas apresentem dúvidas.

Terminada a leitura, você pode dividir a turma em duplas ou trios para discutir as questões propostas, registrando suas conclusões por escrito. A questão 2 solicita uma pesquisa sobre as formas de contratação existentes no Brasil; ela pode ser feita na internet (se for viável em sua realidade) ou em materiais previamente selecionados por você.

Durante a discussão, sugerimos que você transite entre os grupos, propondo perguntas para aprofundar o debate. Você pode, por exemplo, perguntar quais formas de contratação eles gostariam de experimentar no decorrer de suas carreiras e quais parecem mais alinhadas aos seus objetivos pessoais e profissionais. Explore as possíveis divergências nos grupos para levá-los a avaliar criticamente as vantagens e as desvantagens inerentes aos diferentes modelos de contratação.

Por fim, você pode retomar a distinção entre **líquido** e **sólido** proposta por Bauman, perguntando aos estudantes com qual dos dois extremos eles mais se identificam. Você pode também pedir aos estudantes que identifiquem como essa nomenclatura se aplicaria à análise das trajetórias laborais de seus pais e avós.

Sugestões de respostas (p. 227)

1. Resposta pessoal. Sugestão: na modernidade sólida, as relações de trabalho eram duradouras e previsíveis. Na modernidade líquida, elas são flexíveis e transitórias, gerando incertezas para o trabalhador.

2. (EM13LP11) Segue uma sugestão para a organização e o preenchimento do quadro proposto. As informações baseiam-se no seguinte artigo: GRANADO, Marco Antonio. Formas de contratação do empregador. **Sinfac-SP**, 27 fev. 2020. Disponível em: https://www.sinfacsp.com.br/conteudo/formas-de-contratacao-do-empregador. Acesso em: 7 nov. 2024.

Principais formas de contratação no Brasil

Forma de contratação	Principais características
Contratação em regime integral	Modalidade tradicional de contratação, em que o empregado tem direito a 13º, FGTS, INSS, vale-transporte e vale-alimentação, além de férias. A jornada é de 44 horas semanais.
Contratação em regime parcial	Modalidade semelhante à tradicional, mas com jornada de até 25 horas.
Contratação em regime temporário	O trabalhador é contratado para uma demanda específica da empresa e não tem direito a férias, 13º, INSS nem FGTS.
Estágio	Os encargos são menores, a contratação deve ser intermediada por um agente de integração (como o Centro de Integração Empresa-Escola ou universidades) e a carga horária pode ser de, no máximo, seis horas diárias. O estagiário é remunerado e tem direito a vale-transporte e férias.

Jovem aprendiz	Podem ser contratados nessa categoria jovens com idade entre 14 e 24 anos, cursando regularmente o Ensino Médio. O contrato de trabalho tem prazo determinado, com duração máxima de dois anos, e dá direito a salário, férias, 13º, vale-transporte, vale-refeição, entre outros benefícios.
Trabalho intermitente	O trabalhador é remunerado por jornada ou por hora de serviço, tendo direito a férias, FGTS, INSS e 13º proporcionais.
Trabalho remoto	Esse modelo de contratação prevê basicamente os mesmos benefícios do modelo tradicional; contudo, os equipamentos usados em casa pelo trabalhador e os gastos com energia e internet devem ser negociados com o patrão em contrato. Além disso, o controle do trabalho normalmente não é feito por horas, e sim por tarefa.
Trabalho com contrato pessoa jurídica	É realizado por pessoa jurídica, inclusive microempreendedor individual (MEI). Não há vínculo trabalhista, e o profissional é pago apenas pelo serviço realizado.
Trabalho autônomo	Quando o profissional não tem registro como pessoa jurídica, pode prestar serviços como pessoa física e, nesse caso, recebe via Recibo de Pagamento a Autônomo (RPA). Assim como no caso do contrato PJ, não há vínculo trabalhista.

3. a. Espera-se que os estudantes infiram que um contrato de trabalho com cláusulas "até nova ordem" pode ser alterado a qualquer momento pelo empregador.

3. b. Ele é mais benéfico para o contratante, pois somente ele pode alterar as cláusulas do contrato de acordo com seus interesses.

3. c. A resposta depende dos tipos de contratação que os estudantes inseriram no quadro. Se eles inseriram os que previmos aqui, os de curto prazo e/ou que podem terminar a qualquer momento são: a contratação em regime temporário, o trabalho intermitente, o trabalho com contrato PJ e o trabalho autônomo.

4. Espera-se que os estudantes concluam que todas essas formas de trabalho confirmam a imprevisibilidade e a transitoriedade que Bauman atribui aos tempos "líquidos" em que vivemos.

5. (EM13LP05, EM13LP07) De modo geral, o ponto de vista é pessimista. Para comprovar a resposta, os estudantes podem citar o trecho final do fragmento, principalmente a afirmação de que a "vida de trabalho está saturada de incertezas".

6. a. Respostas pessoais. Sugestão: não, porque os jovens de hoje também desejam mais flexibilidade e diversidade de opções.

6. b. Resposta pessoal. Sugestão: muitos jovens de hoje estão mais abertos a diferentes possibilidades de formação, que incluem não apenas o Ensino Superior, mas também vários tipos de formação técnica. Além disso, o jovem de hoje, em geral, não espera exercer apenas uma atividade ao longo da vida. Ele tem disposição e interesse para desenvolver diferentes competências, de modo que possa atuar em projetos variados na sua vida profissional.

Sugestão de trabalho com outras áreas de conhecimento

Objetivo: integrar conhecimentos sobre processos de pesquisa e busca de informação, próprios da área de Linguagens (habilidade **EM13LGG704**), com conhecimentos sobre relações de produção, capital e trabalho, em duas ou três aulas compartilhadas com o professor de Filosofia, Sociologia ou História (área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Desenvolvimento: após a leitura do fragmento de **Modernidade líquida**, de Zygmunt Bauman, proposta na seção **Conexões**, o professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas amplia a reflexão da turma, seja aprofundando-se na obra de Bauman e analisando outros processos tratados pelo sociólogo (globalização e consumismo, por exemplo), seja contrastando a visão de Bauman sobre o trabalho com a de autores da Sociologia clássica, como Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim.

Depois, na aula seguinte, o professor dessa área do conhecimento pode conduzir com a turma a pesquisa proposta na questão 2 sobre formas de contratação de trabalhadores no Brasil. Esse professor pode propor aos estudantes que pesquisem notícias ou reportagens sobre essas formas de contratação e sobre o grande número de trabalhadores informais. Durante a leitura dos textos, ele pode não apenas esclarecer conceitos técnicos (como população economicamente ativa e taxa de desocupação) que normalmente aparecem neles, mas também ajudar a turma a avaliar de modo mais crítico a opinião dos analistas ouvidos nessas notícias e reportagens.

Por fim, sob a orientação dos dois professores (da área de Linguagens e da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), os estudantes produzem um infográfico sobre o mercado de trabalho brasileiro, com base nos resultados das pesquisas feitas.

Avaliação: os professores das áreas de Linguagens e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em conjunto, podem avaliar se os estudantes são capazes de produzir um infográfico coerente e bem organizado, apoiado em dados consistentes e atualizados, sobre o mercado de trabalho no Brasil.

Gramática e expressividade: Pontuação (p. 228)

Habilidades trabalhadas na seção **Gramática e expressividade**: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP14.

A sequência inicial de atividades dessa seção é uma boa oportunidade para trabalhar com a turma procedimentos de **leitura multissemiótica**. Sugerimos que você comece as atividades explorando os elementos visuais do *meme*. Peça aos estudantes que descrevam as fotografias usadas e pergunte se sabem como e por que esse tipo de fotografia é feito. Explique que são fotografias produzidas para retratar situações-padrão em ambientes de trabalho corporativo. Elas são comercializadas por bancos de imagens (empresas que fornecem imagens para publicações impressas ou digitais) e são muitas vezes estereotipadas, mostrando pessoas com pouca diversidade racial, de idade, de características corporais etc., as quais são retratadas em poses estudadas, pouco espontâneas.

O perfil "Entrevistamento" utiliza esse tipo de foto justamente para debochar do mundo corporativo e da forma às vezes estereotipada ou idealizada pela qual ele se apresenta à sociedade, inclusive a seus funcionários. Para que os estudantes compreendam o humor do texto, é preciso que tenham em mente sua natureza crítica.

Sugestões de respostas (p. 228-229)

1. a. A chefe solicitou uma palestra sobre **empatia** e o funcionário organizou uma palestra sobre **empadinha**. O *meme* dá a entender, portanto, que ele confundiu as palavras por elas apresentarem sons parecidos, apesar de terem sentidos completamente diferentes.

1. b. (EM13LP01) O engano do funcionário se torna engraçado porque ele confunde **empatia** (tema ligado ao desenvolvimento pessoal e, portanto, adequado ao ambiente corporativo) com **empadinha** (tema prosaico que, evidentemente, não tem relação alguma com a atividade profissional deles).

1. c. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes percebam que o engano do funcionário deixa transparecer uma falta de noção e despreparo dele, bem como uma falta de alinhamento entre os ideais da empresa e o cotidiano de suas equipes. O funcionário seguiu a ordem sem perceber quão absurdo era falar de empadinhas naquela circunstância. Provavelmente ele não sabia o que é empatia ou não era um tema presente no dia a dia da empresa.

2. A chefe tem uma expressão neutra, parecendo compenetrada, atenta à fala do funcionário.

3. a. Do primeiro para o segundo quadrinho, a personagem feminina fica irritada e surpresa ao saber que o funcionário executou incorretamente sua ordem.

3. b. (EM13LP07) A repetição do ponto de interrogação expressa o espanto e a incredulidade da jovem, enquanto o uso de letras maiúsculas em "PALESTRA SOBRE EMPATIA" enfatiza a expressão e sugere que a personagem está gritando.

3. c. (EM13LP01, EM13LP14) Como o *meme* usa a mesma fotografia nos três primeiros quadrinhos e, nela, a personagem tem expressão neutra, os sinais de pontuação e as letras maiúsculas são essenciais para comunicar o modo de falar e as emoções dela ao saber do engano do funcionário.

Reticências (p. 235)

Sugestões de respostas (p. 235-236)

1. Resposta pessoal. Sugestão: Já os cães não são. / Já os cães são uns toscos (abrutalhados/estabanados/grosseirões etc.).

2. As reticências indicam uma suspensão no pensamento, a fim de deixar uma ideia implícita.

3. (EM13LP01, EM13LP06) Espera-se que os estudantes percebam que deixar a ideia de que os cães não são sofisticados apenas como uma insinuação – um efeito possibilitado pelas reticências – é mais engraçado do que mencionar explicitamente essa ideia. Em conjunto com a linguagem visual da tirinha (que mostra a agitação descontrolada de Odie e, depois, sua baba espalhada por toda a mesa), essa insinuação produz um efeito humorístico.

Análise da pontuação em um trecho de reportagem (p. 238)

Sugestões de respostas (p. 239)

1. a. O ponto final. Caso os estudantes mencionem que poderia ter sido usada a vírgula, ajude-os a perceber que esse sinal de pontuação não seria suficiente para marcar o nível de independência entre as unidades de sentido da frase.

1. b. Espera-se que os estudantes concluam que o autor optou pelo ponto e vírgula, e não pelo ponto final, provavelmente porque as duas ideias da frase estão intimamente relacionadas. Primeiro, fala-se da população acima de 18 anos em geral e, em seguida, focalizam-se os jovens estudantes de nível superior. O uso do ponto e vírgula reforça, portanto, essa ligação entre os dados expostos.

2. Seguem exemplos que podem ser citados (sublinhados): "A partir dos 18 anos, a maioria dos brasileiros já está no mercado de trabalho; entre estudantes de nível superior, nada menos que três quartos [...]. Para os jovens nesse nível de ensino, a associação [...]. Por um lado, o diploma de nível superior vem se tornando [...] (não o possuir aumenta enormemente o risco de ser excluído, mesmo em ocupações que não demandam, formalmente, esse nível educacional) mas, por outro, para grande parte dos jovens, trabalhar é a única forma de custear seus estudos, manterem-se a si próprios e às suas famílias".

3. (EM13LP06) Poderiam ter sido usados travessões. O efeito de sentido não seria exatamente o mesmo, pois os travessões dariam um destaque maior (talvez exagerado) à informação acessória que foi colocada entre parênteses.

Leitura e reflexão II: Empreendedorismo (p. 240)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP28.

Após a leitura individual do texto e a elaboração dos mapas mentais (atividade que promove a habilidade EM13LP28), a turma deve se organizar em duplas ou trios para comparar seus registros e discutir as questões propostas. Assim como as análises realizadas no início do capítulo, as dessa seção permitem incorporar transversalmente as macroáreas temáticas **Economia** (tema **Trabalho**) e **Cidadania e civismo** (tema **Vida familiar e social**). Além disso, as reflexões dessa seção colocam em evidência o **ODS 8** (Trabalho decente e crescimento econômico).

ODS 8

Sugerimos que você procure aproximar as reflexões promovidas nessa seção das realidades dos estudantes. Você pode pedir, por exemplo, que estudantes com histórico familiar empreendedor dialoguem com as informações presentes no texto. Pergunte: Suas experiências com o empreendedorismo na prática corroboram ou refutam tais informações?. A atividade também é uma oportunidade para que os estudantes possam retomar os próprios projetos de vida, avaliando criticamente se o empreendedorismo é (ou não) um caminho compatível com seus sonhos e objetivos profissionais.

Texto – Empreendedorismo jovem (p. 240)

Sugestão para preenchimento do mapa mental (p. 240)

O que levar em conta ao escolher o segmento?

O empreendedor deve ter interesse e aptidão na área escolhida. Pode ser um *hobby* dele. Também é bom que o segmento não exija grandes investimentos (por exemplo, artesanato).

Como se destacar no segmento escolhido?

Pensar em algo que os outros não oferecem. (Nicolas, por exemplo, decidiu oferecer móveis de madeira maciça, diferenciando-se da maioria dos marceneiros, que trabalha com MDF.)

Como planejar o crescimento do negócio?

É preciso tomar cuidado para não comprometer a qualidade do produto. Para tanto, é necessário investir em treinamento e processos de controle de qualidade.

Que habilidades socioemocionais o empreendedor deve ter/desenvolver?

Curiosidade, persistência, profissionalismo (cumprir com os prazos e os acordos feitos com o cliente).

Por que é importante definir o perfil do cliente?

Se o empreendedor quer atingir o cliente de alto poder aquisitivo, deve investir em aspectos que esse consumidor valoriza, como bom *design* e acabamento à mão. (Embora o texto não fale sobre outros perfis de cliente, pode-se deduzir que a lógica é a mesma para outros clientes – para atingir um público mais popular, por exemplo, é necessário pensar em modos de baratear a produção a fim de se obter um produto com bom custo-benefício.)

Como se comunicar com o cliente?

A comunicação deve ser clara, não só para conquistar o cliente, mas também para que não haja surpresas desagradáveis após a entrega.

Sugestões de respostas (p. 241)

1. Respostas pessoais.

2. Resposta pessoal.

3. Respostas pessoais.

4. a. Resposta pessoal. Sugestão: A falta de tempo atinge, evidentemente, muito mais os jovens que trabalham e estudam do que aqueles que apenas estudam. Logo, uma forma de superar esse obstáculo seria inscrever-se em programas que estimulam a permanência no Ensino Médio ou em outro tipo de bolsa de estudos. Dessa forma, o estudante poderia garantir uma renda e, ao mesmo tempo, conciliar o estudo regular com o planejamento e a execução de um pequeno negócio.

4. b. Resposta pessoal. Sugestão: Essa dificuldade poderia ser superada pelo acesso a um microcrédito – modalidade de empréstimo de baixo valor, geralmente destinada a microempreendedores. Existem inúmeras opções de microcrédito no Brasil, a maioria delas oferecida por bancos públicos e privados, além de algumas agências de fomento.

4. c. Resposta pessoal. Sugestão: A falta de conhecimentos técnicos pode ser superada por meio de cursos profissionalizantes, de extensão ou livres, ou até pelo autodidatismo, aprendendo com artigos e outros conteúdos disponíveis *on-line*.

Produção: Videocurrículo (p. 242)

De olho na BNCC

Ao propor que os estudantes planejem e gravem um videocurrículo, essa seção estimula-os a apresentar-se por meio de um texto multimodal, com uso de ferramentas digitais, e, portanto, promove a habilidade **EM13LP19**. Além disso, por levá-los a observar as características do gênero, preocupar-se com os efeitos de sentido produzidos pela composição e sequenciação das imagens, formular um roteiro e usar aplicativos para edição, a proposta mobiliza também, respectivamente, as habilidades **EM13LP01**, **EM13LP14**, **EM13LP15**, **EM13LP17** e **EM13LP18**.

Para jovens estudantes, a construção de um videocurrículo também é uma jornada de autoconhecimento. Busque encorajá-los a reconhecer e nomear as habilidades acadêmicas, profissionais e socioemocionais que já desenvolveram, instigando-os a imaginar como elas podem ser úteis no mundo do trabalho. Por fim, antes do envio ou da publicação dos videocurrículos, recomendamos que você incentive a colaboração por meio da troca de críticas entre colegas da turma. Peça a cada estudante que selecione um ou mais colegas para analisar criticamente seu videocurrículo, sugerindo correções ou acréscimos, por exemplo.

PRÁTICAS EM AÇÃO Uma Feira de Profissões na escola (p. 244)

De olho na BNCC

O projeto proposto nessa seção leva os estudantes a compartilhar temas de seu interesse e a construir, de forma colaborativa, registros dinâmicos de profissões e ocupações que possibilitam vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais, desenvolvendo, portanto, habilidades do campo da vida pessoal, principalmente as habilidades **EM13LP20** e **EM13LP22**. Além disso, ao produzir cartazes para o evento e mensagens para divulgá-lo, considerando as condições de produção e circulação de cada texto, eles desenvolverão as habilidades **EM13LP01** e **EM13LP15**. Por fim, nas etapas de levantamento das informações, serão mobilizadas as habilidades **EM13LP11** e **EM13LP12**.

Ao orientar o Grupo 2, que vai preparar cartazes sobre programas de acesso e permanência no Ensino Superior, recomende aos estudantes que comecem sua busca pela página do Ministério da Educação (MEC) que mostra políticas, programas e ações voltados ao Ensino Superior: BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es. Acesso em: 2 nov. 2024.

Nessa página, os estudantes encontrarão informações sobre, por exemplo, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa Bolsa Permanência (PBP). Após um levantamento de informações gerais de cada programa, eles podem combinar palavras-chave adequadas para buscar dados mais específicos da região onde moram, identificando, por exemplo, as faculdades ou universidades da região que aceitam ou, por meio de convênios com o MEC, oferecem esses programas.

Após a realização da Feira de Profissões, sugerimos que você promova em sala de aula uma breve discussão com a turma sobre a experiência. Pergunte aos estudantes de que maneira os conhecimentos que circularam durante o evento contribuíram para informar, desestabilizar ou reforçar suas escolhas profissionais. O objetivo é proporcionar um momento de reflexão, contribuindo para que os estudantes possam tomar decisões bem informadas e preparar seus projetos de vida de maneira mais estratégica.

Autoavaliação (p. 245)

Retome com a turma o boxe **Objetivos da unidade**, apresentado na seção **Ponto de partida** (página 203 do Livro do Estudante), e ajude-os a estabelecer relações entre os objetivos indicados lá e as perguntas de autoavaliação feitas nessa finalização.

Incentive-os a compartilhar com você e os colegas as percepções deles sobre o percurso de atividades e aprendizagens que vivenciaram. Traga também o seu olhar, destacando, de modo geral, as principais aprendizagens e o desenvolvimento do que você observou.

ISBN 978-85-16-14072-4