

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
PNLD 2026 - ENSINO MÉDIO
Código da coleção:
0004 P26 01 01 201 810

MARIA LUIZA M. ABAURRE • MARIA BERNADETE M. ABAURRE
MARCELA PON ARA • ELISA D RRUDA PENTEADO
VA BOTTA

MODERNA PLUS



POR UÊS

contexto, interlocução e sentido

VOLUME I

ENSINO MÉDIO
1º ANO

MANUAL DO PROFESSOR

Área de conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

Componente curricular:
Língua Portuguesa

MODERNA

MARIA LUIZA M. ABAURRE

Bacharel em Letras (Português) pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Mestre em Letras na área de Teoria Literária pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Foi membro da banca elaboradora das provas de Redação, Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Estadual de Campinas (SP). Foi consultora (Língua Portuguesa) do Enem/Inep/MEC. Coordenadora dos Ensinos Fundamental e Médio (Língua Portuguesa) na rede particular por 19 anos.

MARIA BERNADETE M. ABAURRE

Licenciada em Letras (Português – Inglês) pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (SP). *Doctor of Philosophy* (Ph.D.) pela Universidade Estadual de New York – Buffalo (doutora em Filosofia, de acordo com equivalência de título estabelecida pela Unicamp). Foi professora titular do Departamento de Linguística da Unicamp. Foi coordenadora executiva da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp. Foi consultora (Língua Portuguesa) do Enem/Inep/MEC. Professora colaboradora do Departamento de Linguística (IEL-Unicamp).

MARCELA PONTARA

Licenciada em Letras (Português – Latim) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Foi membro da banca de correção das provas de Redação, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa dos vestibulares da Unesp e da Unicamp. Professora na rede particular por mais de 20 anos. Foi assessora do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Língua Portuguesa) na rede particular por mais de 15 anos.

ANA ELISA DE ARRUDA PENTEADO

Licenciada em Letras (Português) pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Foi membro da banca de correção das provas de Redação e de Língua Portuguesa do vestibular da Unicamp. Professora de Língua Portuguesa nas redes pública e particular por mais de 30 anos.

VANESSA BOTTASSO

Bacharel em Letras (Português e Linguística) e licenciada em Letras (Português) pela Universidade de São Paulo. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Professora com mais de dez anos de experiência no Ensino Médio.

MODERNA PLUS

PORTUGUÊS

contexto, interlocução e sentido

VOLUME 1

ENSINO MÉDIO – 1º ANO

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

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição
São Paulo, 2024

MODERNA

Edição executiva: Marina Sandron Lupinetti, Millyane M. Moura Moreira
Edição de texto: Aline Ruiz Menezes, Ana Raquel Motta, Christianne Botosso, Claudemir D. de Andrade, Emílio Satoshi Hamaya, Fernanda Vilany, Gisele Novaes Frighetto, Lilian Semenichin, Liliane Fernanda Pedroso, Lívia Bueloni Gonçalves, Luisa Modesto, Pamella Oliveira, Regiane Thahira, Talita Mochiute Cruz, Tatiane Brugnerotto Conselvan
Assistência editorial: Juliana Madeira, Maria Cristina Zelmanovits
Preparação de texto: Ana Curci
Gerência de planejamento editorial e revisão: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero, Mônica Rodrigues de Lima
Revisão: Ana Cortazzo, Sirlene Prignolato, Tatiana Malheiro, Lilian Comelli, Lilian Vismari
Gerência de *design*, produção gráfica e digital: Patricia Costa
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Mariza de Souza Porto, Bruno Tonel, Vinicius Rossignol
Capa: Everson de Paula, Paula Miranda Santos
Colagem digital: Everson de Paula
Fotos: Nataliya Kitaeva/shutterstock, Dewin ID/Shutterstock, NYS/Shutterstock, Roman Samborskyi/Shutterstock
Coordenação de produção gráfica: Aderson Oliveira
Coordenação de arte: Alexandre Lugó, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Gláucia Koller
Editoração eletrônica: Teclas Editorial
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Junior Rozzo, Vanessa Trindade
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Vânia Maia
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Marcio H. Kamoto
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Organização dos objetos digitais: Millyane M. Moura Moreira
Elaboração dos objetos digitais: Luisa Modesto, Millyane M. Moura Moreira

---

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

Moderna plus português : contexto, interlocução e sentido / Maria Luiza M. Abaurre...[et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2024.

1º ano : ensino médio : volume I.
Componente curricular: Língua portuguesa.
Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias.
Outros autores: Maria Bernadete M. Abaurre, Marcela Pontara, Ana Elisa de Arruda Penteado, Vanessa Bottasso
ISBN 978-85-16-14103-5 (aluno)
ISBN 978-85-16-14104-2 (professor)

1. Língua portuguesa (Ensino médio) I. Abaurre, Maria Luiza M. II. Abaurre, Maria Bernadete M. III. Pontara, Marcela. IV. Penteado, Ana Elisa de Arruda. V. Bottasso, Vanessa.

24-226999 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

A linguagem, considerada em seu aspecto artístico, estrutural ou prático, é parte integrante de nossas vidas, instrumento indispensável tanto para a aquisição de conhecimento em quaisquer áreas do saber, como para nossa participação nos mais diversos contextos sociais de interlocução. É por isso que dedicamos tanto tempo ao estudo da língua portuguesa em todas as suas dimensões.

O desafio, porém, é fazer com que esse estudo deixe de ser, para você, o mero cumprimento de uma obrigação escolar e passe a ser visto como tão significativo quanto a presença da linguagem em sua vida.

Em um mundo em que o ritmo com que desenvolvemos nossas atividades diárias é cada vez mais acelerado, precisamos encontrar espaços de descanso, momentos nos quais nossa mente retome um compasso mais lento. Ler e escrever são atividades que propiciam esse descanso necessário.

O tempo da leitura é o tempo do contato com personagens e cenários, com imagens e reflexões, com ritmos narrativos e poéticos. Por meio dos textos literários, somos transportados para outras realidades, entramos em contato com diferentes momentos da história humana, vivemos novas experiências estéticas e, no fim dessa jornada, conhecemos um pouco melhor a sociedade e as pessoas que contribuíram para dar ao mundo sua feição atual.

O contato com textos de diferentes gêneros discursivos, a produção de textos orais, escritos e digitais, assim como o estudo das estruturas gramaticais promovem o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, associadas às práticas de linguagem que ocorrem nas diferentes esferas discursivas. Como resultado dessa experiência, você verá que estabelecer hipóteses, confrontar ideias, analisar e comparar pontos de vista são procedimentos naturais para quem domina o uso da linguagem.

Esperamos que, ao fim dessa jornada pelos muitos caminhos da língua portuguesa, você também tenha sido seduzido pelo poder das palavras.

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

CONHEÇA SEU LIVRO

Seu livro está organizado em seis unidades, divididas em 18 capítulos. Além disso, apresenta seções especiais, uma proposta integradora e uma lista de questões extraídas de provas oficiais, como Enem e vestibulares. Conheça a seguir as seções e os boxes que integram este livro.

Cuide bem deste livro para que outros colegas possam estudar com ele.

Lembre-se de fazer anotações e escrever as respostas no caderno.

Abertura de unidade

Introduz o que será estudado na unidade.



UNIDADE 4

Esfera artística: a literatura e a construção da identidade

Quem somos? Como somos vistos e avaliados? Como vemos e avaliamos os que são diferentes de nós, que pensam de outra forma ou têm outras culturas? Como construímos nossa identidade e nossos valores? A arte e a literatura, na maior parte das vezes, nos sugerem respostas para essas perguntas. Elas nos revelam as imagens de indivíduos e povos ao longo do tempo e os valores associados à construção dessas imagens.

Refletir sobre como o contexto discursivo determina de que forma um indivíduo ou um povo será representado a partir de suas características identitárias é fundamental para construir uma visão crítica sobre o processo social e histórico que define a construção dessas imagens.

Nos capítulos desta unidade, você vai ter a oportunidade de analisar e discutir essas questões. Compreenderá como a literatura revela diferentes imagens femininas ao longo do tempo e o que essas imagens indicam sobre os valores da sociedade e da época em que foram construídas. Com base nessas reflexões, você terá condições de combater o preconceito de gênero e a violência contra a mulher. Também vai analisar as diferentes representações dos indígenas feitas por autores não indígenas em períodos distintos e familiarizar-se com as vozes e a produção artístico-literária dos povos originários, cujas culturas e tradições foram apagadas ou silenciadas durante muito tempo. Assim, será capaz de identificar e combater também as manifestações de preconceito e discriminação associadas aos indígenas.

TUKÁ, Yacunã. **Nada vai nos parar**. 2020. Ilustração digital, reprodução em Fine Art. Dimensões variáveis.

178

CAPÍTULO 12

Verso e reverso: imagens de mulher

Neste capítulo, você vai:

1. Reconhecer como a literatura revela diferentes imagens femininas ao longo do tempo.
2. Refletir sobre os valores associados a essas imagens de mulher.
3. Compreender de que modo o contexto discursivo determina as definições da representação social da mulher.

Esses procedimentos vão permitir que você construa uma visão crítica sobre a representação feminina em diferentes épocas e culturas e, assim, compreender o processo histórico associado a essas visões, ações fundamentais para que você combata o preconceito e a discriminação de gênero, sempre que os identificar.

LEITURA DA IMAGEM

IŞIKSEL, Ege. **Vênus quer ser sexy**. 2017. Arte digital.

Amplie seu repertório

Ege Işiksel é um artista gráfico turco e *designer* de interiores contemporâneo, que ganhou destaque nas redes sociais pelas intervenções gráficas que faz em grandes obras de pintores e escultores do Renascimento.

Ege Işiksel, em 2024.

1. **Observe atentamente a obra de arte digital de Ege Işiksel e faça uma breve descrição dela.**
2. **Por que podemos afirmar que alguns elementos visuais que compõem a imagem provavelmente provocam um efeito de estranhamento no observador?**
3. **O rosto feminino que aparece na imagem é um detalhe do famoso quadro do pintor renascentista Sandro Botticelli: *O nascimento de Vênus*. Você conhece essa obra? Se não conhece, uma rápida busca na internet permitirá descobrir como ela foi representada por Botticelli.**
   a. Na mitologia romana, Vênus era a deusa do amor e da beleza. Que aspectos do rosto criado por Botticelli representam o ideal de beleza do Renascimento?
   b. Considere o título da obra de Ege Işiksel: *Vênus quer ser sexy*. A locução verbal utilizada pelo autor cria um pressuposto sobre o modo como Vênus veria a si mesma. Explique.
4. **Ege Işiksel criou uma releitura contemporânea da obra-prima de Botticelli. O título escolhido pelo artista gráfico e as intervenções gráficas feitas na pintura renascentista sugerem a intenção de provocar a reflexão dos observadores.**
   a. Işiksel pretende desencadear uma reflexão sobre qual tema?
   b. Qual crítica está implícita nas intervenções gráficas feitas pelo artista turco no rosto de Vênus?
   c. Você concorda com a crítica feita por Işiksel? Por quê?

179

Neste capítulo, você vai

Identifica os objetivos de aprendizagem e oferece uma breve justificativa da sua importância.

Leitura da imagem

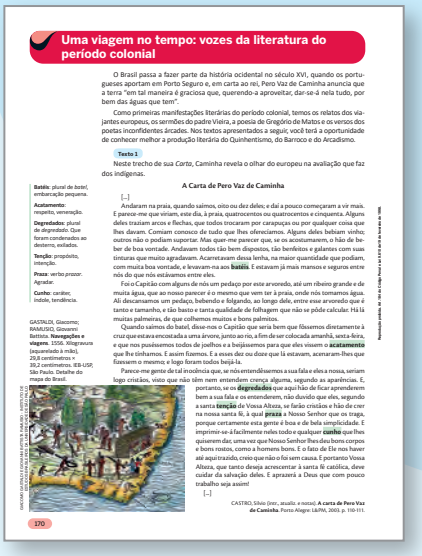
Promove a leitura de imagens destacando os aspectos mais relevantes da produção artística de uma estética específica ou enfatizando aspectos que contribuem para a compreensão de conceitos em torno dos quais se organiza o capítulo.

Da pintura/fotografia/escultura para a literatura

Propõe atividades que antecedem o trabalho de leitura e análise proposto na seção, contribuindo para o resgate de conhecimento prévio.

Uma viagem no tempo: vozes...

Traz uma coletânea de textos literários de época, destacando os principais autores, gêneros e formas literárias associadas às diferentes estéticas. A seção é sempre acompanhada de um boxe **Roda de conversa**.



Uma viagem no tempo: vozes da literatura do período colonial

O Brasil passa a fazer parte da história ocidental no século XVI, quando os portugueses aportam em Porto Seguro e, em carta ao rei, Pero Vaz de Caminha anuncia que a terra "em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem".

Como primeiras manifestações literárias do período colonial, temos os relatos dos viajantes europeus, os sermões do padre Vieira, a poesia de Gregório de Matos e os versos dos poetas inconfidentes árcades. Nos textos apresentados a seguir, você terá a oportunidade de conhecer melhor a produção literária do Quinhentismo, do Barroco e do Arcadismo.

Texto 1

Neste trecho da sua *Carta*, Caminha revela o olhar do europeu na avaliação que faz dos indígenas.

A Carta de Pero Vaz de Caminha

[...]

Andaram na praia, quando saímos, oito ou dez deles; e daí a pouco começaram a vir mais. E parece-me que viriam, este dia, à praia, quatrocentos ou quatrocentos e cinquenta. Alguns deles traziam arcos e flechas, que todos trocaram por carapuças ou por qualquer coisa que lhes davam. Comiam conosco de tudo que lhes oferecíamos. Alguns deles bebiam vinho; outros não o podiam suportar. Mas quer-me parecer que, se os acostumarem, o hão de beber de boa vontade. Andavam todos tão bem dispostos, tão bem feitos e galantes com suas tinturas que muito agradavam. Acarretavam dessa lenha, na maior quantidade que podiam, com muita boa vontade, e levavam-na aos **batéis**. E estavam já muitos mansos e seguros entre nós do que nós estávamos entre eles.

Foi o Capitão com alguns de nós um pedaço por este arvoredo, até um ribeiro grande e de muita água, que ao nosso parecer é o mesmo que vem ter à praia, onde nós tomamos água. Ali descansamos um pedaço, bebendo e folgando, ao longo dele, entre esse arvoredo que é tanto e tamanho, e tão basto e tanta qualidade de folhagem que não se pode calcular. Há lá muitas palmeiras, de que colhemos muitos e bons palmitos.

Quando saímos do batel, disse-nos o Capitão que seria bem que fôssemos diretamente à cruz que estava encostada a uma árvore, junto ao rio, a fim de ser colocada amanhã, sexta-feira, e que nos puséssemos todos de joelhos e a beijássemos para que eles visem o **acatamento** que lhe tínhamos. E assim fizemos. E a esses deu ou disse que lá estavam, aceitaram-lhes que fizessem o mesmo; e logo foram todos beijá-la.

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E, portanto, se os **degredados** que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa **tenção** de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual **praza** a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles todo e qualquer **cunho** que lhes quisermos dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o fato de Ele nos haver até aqui trazido, creio que não o foi sem causa. É portanto Vossa Alteza, que tanto deveja acrescentar à santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E aprazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim!

[...]

CASTRO, Silvio (intr., atualiz. e notas). **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 110-111.

Batéis: plural de *batel*, embarcação pequena.

Acatamento: respeito, veneração.

Degredados: plural de *degredado*. Que foram condenados ao desterro, exilados.

Tenção: propósito, intenção.

Praza: verbo *prazer*. Agradar.

Cunho: caráter, índole, tendência.

GASTALDI, Giacomo; RAMUSIO, Giovanni Battista. **Navegações e viagens**. 1556. Xilogravura (aquarelada à mão), 29,8 centímetros × 39,2 centímetros. IEB-USP, São Paulo. Detalhe do mapa do Brasil.

170

CAPÍTULO 5

Variação e norma

Neste capítulo, você vai:

1. Refletir sobre variação e norma linguística.
2. Reconhecer contextos de uso da língua (oral e escrita) associados a diferentes graus de formalidade e utilizar as estruturas linguísticas adequadas a contextos específicos.
3. Compreender a relação entre língua e poder.
4. Entender o que é preconceito linguístico e como ele causa a estigmatização de algumas variedades linguísticas.
5. Combater manifestações preconceituosas associadas às diferentes variedades linguísticas.
6. Realizar pesquisas referentes aos diferentes usos da língua portuguesa.

Saber o que é variedade linguística e norma linguística, reconhecer contextos associados a diferentes graus de formalidade da fala e escrita e entender o que causa a estigmatização de algumas variedades contribuem para combater posturas preconceituosas associadas a elas e auxilia a fazer um uso adequado da língua em contextos específicos.

LEITURA E ANÁLISE

Leia atentamente a tira a seguir para responder às questões de 1 a 3.



DAVIS, Jim. **Garfield 10**: o rei da preguiça. Porto Alegre: L&PM, 2010. p. 89.

1. **O primeiro quadrinho da tira registra o início de um diálogo entre Jon e seu pai.**
   a. O que chama a atenção nesse diálogo?
   b. Como você explicaria a reação de Jon à fala do pai?
2. **No último quadrinho, o pai de Jon explica a razão de seu comportamento inesperado. Que explicação ele dá ao filho?**
3. **O que a explicação do pai de Jon sugere a respeito de como as pessoas costumam avaliar diferentes maneiras de falar?**

A língua e seus usos

Como falante do português, você pode ter notado que há situações em que a língua é usada de forma muito diferente daquela que você está acostumado a ouvir nos meios de comunicação ou em outros espaços de convivência. Essa diferença pode manifestar-se no vocabulário, na pronúncia e na estrutura de palavras e frases.

Neste capítulo, trataremos da **variação linguística** e da modalidade denominada **norma-padrão** e discutiremos o **preconceito linguístico** associado a determinadas variedades.

O imaginário sobre a língua

Você já reparou como é comum as pessoas manifestarem opiniões e certezas sobre as línguas? Quantas vezes ouvimos alguém comentar, por exemplo, que o inglês é uma língua mais "simples" do que o português? Ou que o alemão é uma língua muito "difícil"? Esse comportamento não é uma característica dos nossos tempos e essas opiniões geralmente carecem de fundamento.

As diferentes línguas sempre fascinaram os seres humanos. O interessante é que o imaginário que criamos para explicar características observadas em outras línguas revela não só o que é percebido como diferente, mas também o sistema de valores no qual baseamos nossas opiniões e nossos julgamentos.

63

Leitura

Apresenta um ou mais textos selecionados para auxiliar a análise da estrutura dos gêneros discursivos em estudo no capítulo.

Análise

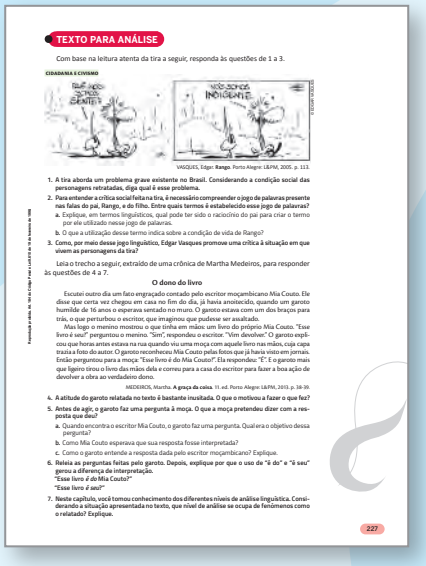
Questões direcionam o olhar para os aspectos estruturais e discursivos mais relevantes do texto reproduzido na abertura, representativos de um gênero discursivo a ser estudado.

Leitura e análise

Apresenta proposta de leitura e análise de diferentes gêneros discursivos (tira, cartum, anúncio etc.). A partir dessas atividades, inicia-se o estudo dos conteúdos gramaticais em destaque no capítulo, promovendo uma reflexão sobre como essas estruturas participam da construção do sentido do texto.

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

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


TEXTO PARA ANÁLISE

Com base na leitura atenta da tira a seguir, responda às questões de 1 a 3.

CIDADANIA E CIVISMO

VASQUES, Edgar. **Rango**. Porto Alegre: L&PM, 2005. p. 113.

1. **A tira aborda um problema grave existente no Brasil. Considerando a condição social das personagens retratadas, diga qual é esse problema.**
2. **Para entender a crítica social feita na tira, é necessário compreender o jogo de palavras presente nas falas do pai, Rango, e do filho. Entre quais termos é estabelecido esse jogo de palavras?**
   a. Explique, em termos linguísticos, qual pode ter sido o raciocínio do pai para criar o termo por ele utilizado nesse jogo de palavras.
   b. O que a utilização desse termo indica sobre a condição de vida de Rango?
3. **Como, por meio desse jogo linguístico, Edgar Vasques promove uma crítica à situação em que vivem as personagens da tira?**

Leia o trecho a seguir, extraído de uma crônica de Martha Medeiros, para responder às questões de 4 a 7.

O dono do livro

Escutei outro dia um fato engraçado contado pelo escritor moçambicano Mia Couto. Ele disse que certa vez chegou em casa no fim do dia, já havia anoitecido, quando um garoto humilde de 16 anos o esperava sentado no muro. O garoto estava com um dos braços para trás, o que perturbou o escritor, que imaginou que pudesse ser assaltado.

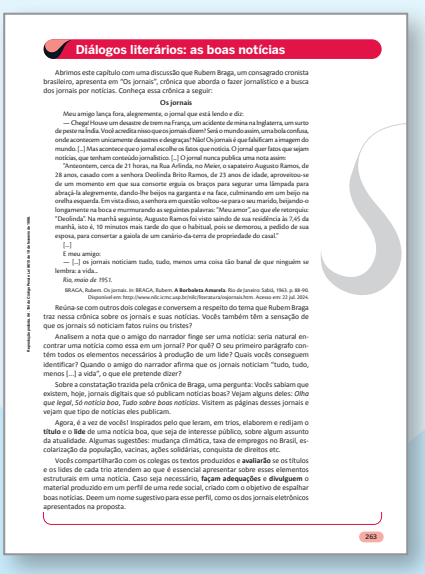
Mas logo o menino mostrou o que tinha em mãos: um livro do próprio Mia Couto. "Esse livro é seu?" perguntou o menino. "Sim", respondeu o escritor. "Vim devolvê-lo." O garoto explicou que horas antes estava na rua quando viu uma moça com aquele livro nas mãos, cuja capa trazia a foto do autor. O garoto reconheceu Mia Couto pelas fotos que já havia visto em jornais. Então perguntou para a moça: "Esse livro é do Mia Couto?". Ela respondeu: "É". E o garoto mais que ligeiro tirou o livro das mãos dela e correu para a casa do escritor para fazer a boa ação de devolver a obra ao verdadeiro dono.

MEDEIROS, Martha. **A graça da coisa**. 11. ed. Porto Alegre: L&PM, 2013. p. 38-39.

4. **A atitude do garoto relatada no texto é bastante inusitada. O que o motivou a fazer o que fez?**
5. **Antes de agir, o garoto faz uma pergunta à moça. O que a moça pretendeu dizer com a resposta que deu?**
   a. Quando encontra o escritor Mia Couto, o garoto faz uma pergunta. Qual era o objetivo dessa pergunta?
   b. Como Mia Couto esperava que sua resposta fosse interpretada?
   c. Como o garoto entende a resposta dada pelo escritor moçambicano? Explique.
6. **Releia as perguntas feitas pelo garoto. Depois, explique por que o uso de "é do" e "é seu" gerou a diferença de interpretação.**
   "Esse livro *é do* Mia Couto?"
   "Esse livro *é seu*?"
7. **Neste capítulo, você tomou conhecimento dos diferentes níveis de análise linguística. Considerando a situação apresentada no texto, que nível de análise se ocupa de fenômenos como o relatado? Explique.**

Texto para análise

Traz atividades para a consolidação do estudo realizado ao longo dos capítulos de literatura e de conhecimentos linguísticos.


Diálogos literários: as boas notícias

Abrimos este capítulo com uma discussão que Rubem Braga, um consagrado cronista brasileiro, apresenta em "Os jornais", crônica que aborda o fazer jornalístico e a busca dos jornais por notícias. Conheça essa crônica a seguir:

Os jornais

Meu amigo lança fora, alegremente, o jornal que está lendo e diz:

— Chegal Houve um desastre de trem na França, um acidente de mina na Inglaterra, um surto de peste na Índia. Você acredita nisso que os jornais dizem? Será o mundo assim, uma bola confusa, onde acontecem unicamente desastres e desgraças? Não! Os jornais é que falsificam a imagem do mundo. [...] Mas acontece que o jornal escolhe os fatos que notícia. O jornal quer fatos que sejam notícias, que tenham conteúdo jornalístico. [...] O jornal nunca publica uma nota assim:

"Anteontem, cerca de 21 horas, na Rua Arlinda, no Meier, o sapateiro Augusto Ramos, de 28 anos, casado com a senhora Deolinda Brito Ramos, de 23 anos de idade, aproveitou-se de um momento em que sua consorte erguia os braços para segurar uma lâmpada para abraçá-la alegremente, dando-lhe beijos na garganta e na face, culminando em um beijo na orelha esquerda. Em vista disso, a senhora em questão voltou-se para o seu marido, beijando-o longamente na boca e murmurando as seguintes palavras: "Meu amor", ao que ele retorquiu: "Deolinda". Na manhã seguinte, Augusto Ramos foi visto saindo de sua residência às 7,45 da manhã, isto é, 10 minutos mais tarde do que o habitual, pois se demorou, a pedido de sua esposa, para consertar a gaiola de um canário-da-terra de propriedade do casal."

[...]

E meu amigo:

— [...] os jornais noticiam tudo, tudo, menos uma coisa tão banal de que ninguém se lembra: a vida...

Bia, mais de 1951.

BRAGA, Rubem. Os jornais. In: BRAGA, Rubem. **A Borboleta Amarela**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1963. p. 88-90. Disponível em: http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/literatura/osjornais.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

Reúna-se com outros dois colegas e conversem a respeito do tema que Rubem Braga traz nessa crônica sobre os jornais e suas notícias. Vocês também têm a sensação de que os jornais só noticiam fatos ruins ou tristes?

Analisem a nota que o amigo do narrador finge ser uma notícia: seria natural encontrar uma notícia como essa em um jornal? Por quê? O seu primeiro parágrafo contém todos os elementos necessários à produção de um lide? Quais vocês conseguem identificar? Quando o amigo do narrador afirma que os jornais noticiam "tudo, tudo, menos [...] a vida", o que ele pretende dizer?

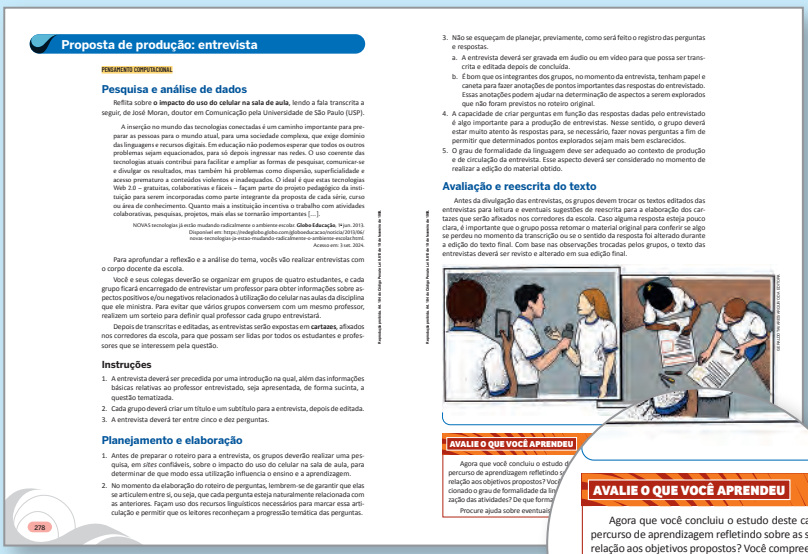
Sobre a constatação trazida pela crônica de Braga, uma pergunta: Vocês sabiam que existem, hoje, jornais digitais que só publicam notícias boas? Vejam alguns deles: *Olhe que legal*, *Só notícia boa*, *Tudo sobre boas notícias*. Visitem as páginas desses jornais e vejam que tipo de notícias eles publicam.

Agora, é a vez de vocês! Inspirados pelo que leram, em trio, elaborem e redijam o **título** e o **lide** de uma notícia boa, que seja de interesse público, sobre algum assunto da atualidade. Algumas sugestões: mudança climática, taxa de empregos no Brasil, escolarização da população, vacinas, ações solidárias, conquista de direitos etc.

Vocês compartilharão com os colegas os textos produzidos e **avaliarão** se os títulos e os lides de cada trio atendem ao que é essencial apresentar sobre esses elementos estruturais em uma notícia. Caso seja necessário, **façam adequações** e **divulguem** o material produzido em um perfil de uma rede social, criado com o objetivo de espalhar boas notícias. Deem um nome sugestivo para esse perfil, como os dos jornais eletrônicos apresentados na proposta.

Diálogos literários

Pode promover as relações entre obras de diferentes autores de língua portuguesa e sua influência na construção da trajetória da literatura brasileira, ou, ainda, estabelecer nexos entre os gêneros literários, os temas neles desenvolvidos e aspectos da estrutura da língua e da estrutura de diferentes gêneros discursivos.


Proposta de produção: entrevista

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Pesquisa e análise de dados

Reflita sobre **o impacto do uso do celular na sala de aula**, lendo a fala transcrita a seguir, de José Moran, doutor em Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP).

A inserção no mundo das tecnologias conectadas é um caminho importante para preparar as pessoas para o mundo atual, para uma sociedade complexa, que exige domínio das linguagens e recursos digitais. Em educação não podemos esperar que todos os outros problemas sejam equacionados, para só depois ingressar nas redes. O uso coerente das tecnologias atuais contribui para facilitar e ampliar as formas de pesquisar, comunicar-se e divulgar os resultados, mas também há problemas como dispersão, superficialidade e acesso prematuro a conteúdos violentos e inadequados. O ideal é que estas tecnologias Web 2.0 – gratuitas, colaborativas e fáceis – façam parte do projeto pedagógico da instituição para serem incorporadas como parte integrante da proposta de cada série, curso ou área de conhecimento. Quanto mais a instituição incentiva o trabalho com atividades colaborativas, pesquisas, projetos, mais elas se tornarão importantes [...].

NOVAS tecnologias já estão mudando radicalmente o ambiente escolar. **Globo Educação**, 14 jun. 2013. Disponível em: https://rivedigitale.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/06/novas-tecnologias-ja-estao-mudando-radicalmente-o-ambiente-escola.html. Acesso em: 3 out. 2024.

Para aprofundar a reflexão e a análise do tema, vocês vão realizar entrevistas com o corpo docente da escola.

Você e seus colegas deverão se organizar em grupos de quatro estudantes, e cada grupo ficará encarregado de entrevistar um professor para obter informações sobre aspectos positivos e/ou negativos relacionados à utilização do celular nas aulas da disciplina que ele ministra. Para evitar que vários grupos conversem com um mesmo professor, realizem um sorteio para definir qual professor cada grupo entrevistará.

Depois de transcritas e editadas, as entrevistas serão expostas em **cartazes**, afixados nos corredores da escola, para que possam ser lidas por todos os estudantes e professores que se interessem pela questão.

Instruções

1. A entrevista deverá ser precedida por uma introdução na qual, além das informações básicas relativas ao professor entrevistado, seja apresentada, de forma sucinta, a questão tematizada.
2. Cada grupo deverá criar um título e um subtítulo para a entrevista, depois de editada.
3. A entrevista deverá ter entre cinco e dez perguntas.

Planejamento e elaboração

1. Antes de preparar o roteiro para a entrevista, os grupos deverão realizar uma pesquisa, em sites confiáveis, sobre o impacto do uso do celular na sala de aula, para determinar de que modo essa utilização influencia o ensino e a aprendizagem.
2. No momento da elaboração do roteiro de perguntas, lembrem-se de garantir que elas se articulem entre si, ou seja, que cada pergunta esteja naturalmente relacionada com as anteriores. Façam uso dos recursos linguísticos necessários para marcar essa articulação e permitir que os leitores reconheçam a progressão temática das perguntas.
3. Não se esqueçam de planejar, previamente, como será feito o registro das perguntas e respostas.
   a. A entrevista deverá ser gravada em áudio ou em vídeo para que possa ser transcrita e editada depois de concluída.
   b. É bom que os integrantes dos grupos, no momento da entrevista, tenham papel e caneta para fazer anotações de pontos importantes das respostas do entrevistado. Essas anotações podem ajudar na determinação de aspectos a serem explorados que não foram previstos no roteiro original.
4. A capacidade de criar perguntas em função das respostas dadas pelo entrevistado é algo importante para a produção de entrevistas. Nesse sentido, o grupo deverá estar muito atento às respostas para, se necessário, fazer novas perguntas a fim de permitir que determinados pontos explorados sejam mais bem esclarecidos.
5. O grau de formalidade da linguagem deve ser adequado ao contexto de produção e de circulação da entrevista. Esse aspecto deverá ser considerado no momento de realizar a edição do material obtido.

Avaliação e reescrita do texto

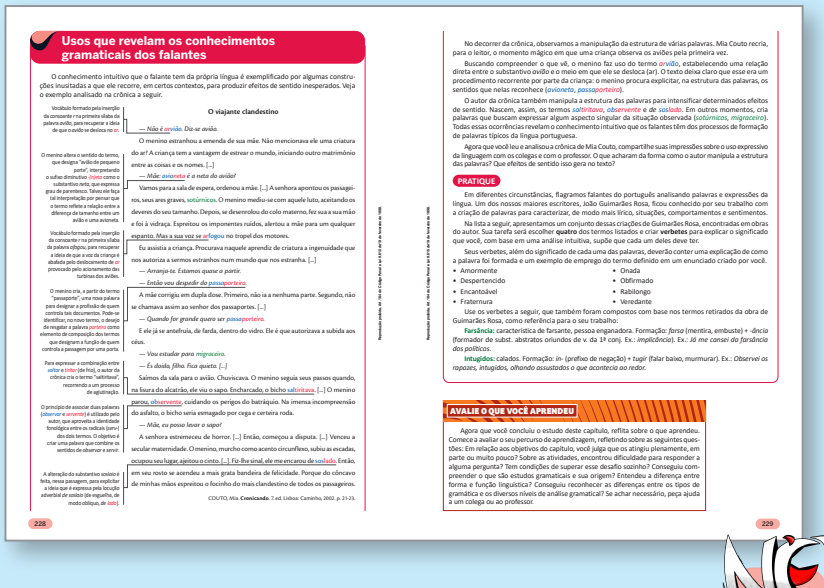
Antes da divulgação das entrevistas, os grupos devem trocar os textos editados das entrevistas para leitura e eventuais sugestões de reescrita para a elaboração dos cartazes que serão afixados nos corredores da escola. Caso alguma resposta esteja pouco clara, é importante que o grupo possa retomar o material original para conferir se algo se perdeu no momento da transcrição ou se o sentido da resposta foi alterado durante a edição do texto final. Com base nas observações trocadas pelos grupos, o texto das entrevistas deverá ser revisto e alterado em sua edição final.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, refl
percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes q
relação aos objetivos propostos? Você compreendeu qual
cionado o grau de formalidade da linguagem com o contex
zação das atividades? De que forma a produção da entrev
Procure ajuda sobre eventuais dúvidas com os colegas

Avalie o que você aprendeu

Traz orientações que promovem a reflexão sobre como foi o processo de aprendizagem e o caminho percorrido em relação aos conceitos e procedimentos desenvolvidos no capítulo.


Usos que revelam os conhecimentos gramaticais dos falantes

O conhecimento intuitivo que o falante tem da própria língua é exemplificado por algumas construções inusitadas a que ele recorre, em certos contextos, para produzir efeitos de sentido inesperados. Veja o exemplo analisado na crônica a seguir.

O viajante clandestino

— *Não é avião. Diz-se avião.*

O menino estranhou a emenda de sua mãe. Não mencionara ele uma criatura do ar? A criança tem a vantagem de estrear o mundo, iniciando outro matrimônio entre as coisas e os nomes. [...]

— *Mãe, avioneta é a neta do avião!*

Vamos para a sala de espera, ordenou a mãe. [...] A senhora apontou os passageiros, seus ares graves, sotaínicos. O menino medita-se com aquele luto, aceitando os deveres do seu tamanho. Depois, se desenrolou do colo materno, fez sua a sua mão e foi à vidraça. Espreitou os imponentes ruídos, alertou a mãe para um qualquer espanto. Mas a sua voz se afogou no tropel dos motores.

Eu assistia a criança. Procurava naquele aprendiz de criatura a ingenuidade que nos autoriza a sermos estranhos num mundo que nos estranha. [...]

— *Arranja-te. Estamos quase a partir.*

— *Então vou despedir da passaporteira.*

A mãe corrigiu em dupla dose. Primeiro, não ia a nenhuma parte. Segundo, não se chamava assim ao senhor dos passaportes. [...]

— *Quando for grande quero ser passaporteiro.*

E ele já se antetevia, de farda, dentro do vidro. Ele é que autorizava a subida aos céus.

— *Vou estudar para migraceiro.*

— *Eu dotada, filho. Fica quieto.* [...]

Saímos da sala para o avião. Chuviscava. O menino seguia seus passos quando, na luxura do alcatrão, ele viu o sapo. Encharcado, o bicho saltitrava. [...] O menino pasmou, observente, cuidando os perigos do batráquio. Na imensa incompreensão do asfalto, o bicho seria esmagado por cega e certeira roda.

— *Mãe, eu posso levar o sapo?*

A senhora estremeceu de horror. [...] Então, começou a disputa. [...] Venceu a secular maternidade. O menino, murcho como acento circunflexo, subiu as escadas, ocupou seu lugar, ajeitou o cinto. [...] Fiz-lhe sinal, ele me encarou de soslaio. Então, em seu rosto se acendeu a mais grata bandeira de felicidade. Porque do côncavo de minhas mãos espreitou o focinho do mais clandestino de todos os passageiros.

COUTO, Mia. **Cronicando**. 7. ed. Lisboa: Caminho, 2002. p. 21-23.

Vocábulo formado pela inserção da consoante *r* na primeira sílaba da palavra *avião*, para recuperar a ideia de que o avião se desloca no ar.

O menino altera o sentido do termo, que designa "avião de pequeno porte", interpretando o sufixo diminutivo *-(n)eta* como o substantivo *neta*, que expressa grau de parentesco. Talvez ele faça tal interpretação por pensar que o termo reflete a relação entre a diferença de tamanho entre um avião e uma avioneta.

Vocábulo formado pela inserção da consoante *r* na primeira sílaba da palavra *olhos*, para recuperar a ideia de que a voz da criança é abafada pelo deslocamento de ar provocado pelo acionamento das turbinas dos aviões.

O menino cria, a partir do termo "passaporte", uma nova palavra para designar a profissão de quem controla tais documentos. Pode-se identificar, no novo termo, o desejo de negritar a palavra *porteiro* como elemento de composição dos termos que designam a função de quem controla a passagem por uma porta.

Para expressar a combinação entre *saltar* e *trotar* (de fino), o autor da crônica cria o termo "saltritava", recorrendo a um processo de aglutinação.

O princípio de associar duas palavras (*observar* e *servente*) é utilizado pelo autor, que aproveita a identidade fonológica entre os radicais (*serv-*) dos dois termos. O objetivo é criar uma palavra que combine os sentidos de *observar* e *servir*.

A alteração do substantivo *soslaio* é feita, nessa passagem, para explicitar a ideia que é expressa pela locução adverbial *de soslaio* (de esguelha, de modo oblíquo, de lado).

No decorrer da crônica, observamos a manipulação da estrutura de várias palavras. Mia Couto recria, para o leitor, o momento mágico em que uma criança observa os aviões pela primeira vez.

Buscando compreender o que vê, o menino faz uso do termo *avião*, estabelecendo uma relação direta entre o substantivo *avião* e o meio em que ele se desloca (*ar*). O texto deixa claro que essa era um procedimento recorrente por parte da criança: o menino procura explicitar, na estrutura das palavras, os sentidos que nelas reconhece (*avioneta*, *passaporteiro*).

O autor da crônica também manipula a estrutura das palavras para intensificar determinados efeitos de sentido. Nascem, assim, os termos *saltritava*, *observente* e *de soslaio*. Em outros momentos, cria palavras que buscam expressar algum aspecto singular da situação observada (*sotaínicos*, *migraceiro*). Todas essas ocorrências revelam o conhecimento intuitivo que os falantes têm dos processos de formação de palavras típicos da língua portuguesa.

Agora que você leu e analisou a crônica de Mia Couto, compartilhe suas impressões sobre o uso expressivo da linguagem com os colegas e com o professor. O que acharam da forma como o autor manipula a estrutura das palavras? Que efeitos de sentido isso gera no texto?

PRATIQUE

Em diferentes circunstâncias, flagramos falantes do português analisando palavras e expressões da língua. Um dos nossos maiores escritores, João Guimarães Rosa, ficou conhecido por seu trabalho com a criação de palavras para caracterizar, de modo mais lírico, situações, comportamentos e sentimentos.

Na lista a seguir, apresentamos um conjunto dessas criações de Guimarães Rosa, encontradas em obras do autor. Sua tarefa será escolher **quatro** dos termos listados e criar **verbetes** para explicar o significado que você, com base em uma análise intuitiva, supõe que cada um deles deve ter.

Seus verbetes, além do significado de cada uma das palavras, deverão conter uma explicação de como a palavra foi formada e um exemplo de emprego do termo definido em um enunciado criado por você.

- Amormente
- Despertencido
- Encantóvel
- Fraternura
- Onada
- Olfirmado
- Rabilongo
- Veredante

Use os verbetes a seguir, que também foram compostos com base nos termos retirados da obra de Guimarães Rosa, como referência para o seu trabalho:

Farsância: característica de farsante, pessoa enganadora. Formação: *farsa* (mentira, embuste) + *-ância* (formador de subst. abstratos oriundos de v. da 1ª conj. Ex.: *implicância*). Ex.: *Já me cansei da farsância dos políticos.*

Intujidos: calados. Formação: *in-* (prefixo de negação) + *tujir* (falar baixo, murmurar). Ex.: *Observei os rapazes, intujidos, olhando assustados o que acontecia ao redor.*

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

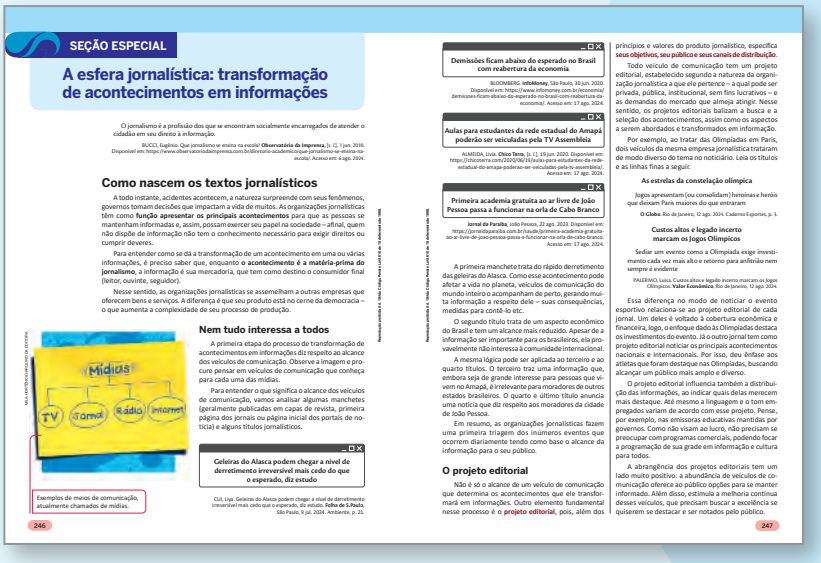
Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem, refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Conseguiu compreender o que são estudos gramaticais e sua origem? Entendeu a diferença entre forma e função linguística? Conseguiu reconhecer as diferenças entre os tipos de gramática e os diversos níveis de análise gramatical? Se achar necessário, peça ajuda a um colega ou ao professor.

Usos...

Apresenta atividades que auxiliam na percepção de como os aspectos linguísticos abordados na teoria contribuem para a construção do sentido dos textos. Na subseção **Pratique**, há proposta de produção de texto para colocar em prática o que se observou na análise do texto apresentado.

Proposta de produção

Traz uma proposta de produção de gêneros orais, escritos e digitais, criando um contexto que promove releituras de temas e aspectos estudados no capítulo.



SEÇÃO ESPECIAL

A esfera jornalística: transformação de acontecimentos em informações

O jornalismo é a profissão dos que se encontram socialmente encarregados de atender o cidadão em seu direito à informação.

BUCCI, Eugênio. Que jornalismo se ensina na escola? **Observatório da Imprensa**, [s. l.], 1 jun. 2010. Disponível em: https://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/que-jornalismo-se-ensina-na-escola/. Acesso em: 6 ago. 2024.

Como nascem os textos jornalísticos

A todo instante, acidentes acontecem, a natureza surpreende com seus fenômenos, governos tomam decisões que impactam a vida de muitos. As organizações jornalísticas têm como **função apresentar os principais acontecimentos** para que as pessoas se mantenham informadas e, assim, possam exercer seu papel na sociedade – afinal, quem não dispõe de informação não tem o conhecimento necessário para exigir direitos ou cumprir deveres.

Para entender como se dá a transformação de um acontecimento em uma ou várias informações, é preciso saber que, enquanto **o acontecimento é a matéria-prima do jornalismo**, a informação é sua mercadoria, que tem como destino o consumidor final (leitor, ouvinte, seguidor).

Nesse sentido, as organizações jornalísticas se assemelham a outras empresas que oferecem bens e serviços. A diferença é que seu produto está no cerne da democracia – o que aumenta a complexidade de seu processo de produção.

Exemplos de meios de comunicação, atualmente chamados de mídias.

Nem tudo interessa a todos

A primeira etapa do processo de transformação de acontecimentos em informações diz respeito ao alcance dos veículos de comunicação. Observe a imagem e procure pensar em veículos de comunicação que conheça para cada uma das mídias.

Para entender o que significa o alcance dos veículos de comunicação, vamos analisar algumas manchetes (geralmente publicadas em capas de revista, primeira página dos jornais ou página inicial dos portais de notícia) e alguns títulos jornalísticos.

Geleiras do Alasca podem chegar a nível de derretimento irreversível mais cedo do que o esperado, diz estudo

CUI, Liya. Geleiras do Alasca podem chegar a nível de derretimento irreversível mais cedo que o esperado, diz estudo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 9 jul. 2024. Ambiente, p. 21.

Demissões ficam abaixo do esperado no Brasil com reabertura da economia

BLOOMBERG. **InfoMoney**, São Paulo, 30 jun. 2020. Disponível em: https://www.infomoney.com.br/economia/demissoes-ficam-abaixo-do-esperado-no-brasil-com-reabertura-da-economia/. Acesso em: 17 ago. 2024.

Aulas para estudantes da rede estadual do Amapá poderão ser veiculadas pela TV Assembleia

ALMEIDA, Livia. **Diário Terra**, [s. l.], 19 jun. 2020. Disponível em: https://thoinforma.com/2020/06/19/aulas-para-estudantes-da-rede-estadual-do-amapa-poderao-ser-veiculadas-pela-tv-assembleia/. Acesso em: 17 ago. 2024.

Primeira academia gratuita ao ar livre de João Pessoa passa a funcionar na orla de Cabo Branco

Jornal da Paraíba, João Pessoa, 22 ago. 2023. Disponível em: https://jornaldaparaiba.com.br/saude/primeira-academia-gratuita-ao-ar-livre-de-joao-pessoa-passa-a-funcionar-na-orla-de-cabo-branco. Acesso em: 17 ago. 2024.

A primeira manchete trata do rápido derretimento das geleiras do Alasca. Como esse acontecimento pode afetar a vida no planeta, veículos de comunicação do mundo inteiro o acompanham de perto, gerando muita informação a respeito dele – suas consequências, medidas para contê-lo etc.

O segundo título trata de um aspecto econômico do Brasil e tem um alcance mais reduzido. Apesar de a informação ser importante para os brasileiros, ela provavelmente não interessa à comunidade internacional.

A mesma lógica pode ser aplicada ao terceiro e ao quarto títulos. O terceiro traz uma informação que, embora seja de grande interesse para pessoas que vivem no Amapá, é irrelevante para moradores de outros estados brasileiros. O quarto é último título anuncia uma notícia que diz respeito aos moradores da cidade de João Pessoa.

Em resumo, as organizações jornalísticas fazem uma primeira triagem dos inúmeros eventos que ocorrem diariamente tendo como base o alcance da informação para o seu público.

O projeto editorial

Não é só o alcance de um veículo de comunicação que determina os acontecimentos que ele transformará em informações. Outro elemento fundamental nesse processo é o **projeto editorial**, pois, além dos princípios e valores do produto jornalístico, especifica **seus objetivos, seu público e seus canais de distribuição**.

Todo veículo de comunicação tem um projeto editorial, estabelecido segundo a natureza da organização jornalística a que ele pertence – a qual pode ser privada, pública, institucional, sem fins lucrativos – e as demandas do mercado que almeja atingir. Nesse sentido, os projetos editoriais balizam a busca e a seleção dos acontecimentos, assim como os aspectos a serem abordados e transformados em informação.

Por exemplo, ao tratar das Olimpíadas em Paris, dois veículos da mesma empresa jornalística trataram de modo diverso do tema no noticiário. Leia os títulos e as linhas finas a seguir.

As estrelas da constelação olímpica

Jogos apresentam (ou consolidam) heroínas e heróis que deixam Paris maiores do que entraram

O Globo. Rio de Janeiro, 12 ago. 2024. Caderno Esportes, p. 3.

Custos altos e legado incerto marcam os Jogos Olímpicos

Sediar um evento como a Olimpíada exige investimento cada vez mais alto e retorno para anfitrião nem sempre é evidente

PALERMO, Luisa. Custos altos e legado incerto marcam os Jogos Olímpicos. **Valor Econômico**. Rio de Janeiro, 12 ago. 2024.

Essa diferença no modo de noticiar o evento esportivo relaciona-se ao projeto editorial de cada jornal. Um deles é voltado à cobertura econômica e financeira, logo, o enfoque dado às Olimpíadas destaca os investimentos do evento. Já o outro jornal tem como projeto editorial noticiar os principais acontecimentos nacionais e internacionais. Por isso, deu ênfase aos atletas que foram destaque nas Olimpíadas, buscando alcançar um público mais amplo e diverso.

O projeto editorial influencia também a distribuição das informações, ao indicar quais delas merecem mais destaque. Até mesmo a linguagem e o tom empregados variam de acordo com esse projeto. Pense, por exemplo, nas emissoras educativas mantidas por governos. Como não visam ao lucro, não precisam se preocupar com programas comerciais, podendo focar a programação de sua grade em informação e cultura para todos.

A abrangência dos projetos editoriais tem um lado muito positivo: a abundância de veículos de comunicação oferece ao público opções para se manter informado. Além disso, estimula a melhoria contínua desses veículos, que precisam buscar a excelência se quiserem se destacar e ser notados pelo público.

246

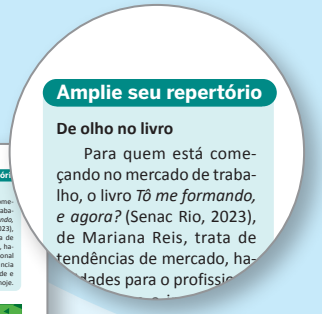
247

Seção especial

Traz reflexões e informações relevantes para ampliar o que é estudado na unidade.

Amplie seu repertório

Apresenta informações biográficas, informações complementares e indicações culturais (filmes, livros, *podcasts* etc.) que se relacionam com algum aspecto estudado.



Amplie seu repertório

De olho no livro

Para quem está começando no mercado de trabalho, o livro *Tô me formando, e agora?* (Senac Rio, 2023), de Mariana Reis, trata de tendências de mercado, habilidades para o profissio



DO.ITO DIGITAL Mapa clicável: Os jovens e o mercado de trabalho

É importante pesquisar também se o curso técnico escolhido oferece uma boa entrada no mercado profissional. Para muitos, pode ser uma opção para conciliar estudo e trabalho e garantir uma atuação profissional especializada e com melhor remuneração logo que concluir o Ensino Médio. Além dos cursos técnicos, há também programas do governo federal e políticas públicas que buscam promover a educação profissional e tecnológica em nível médio.

Para escolher o caminho que viabilizará a transformação de seus projetos de vida em realidade, é preciso pesquisar informações confiáveis. Como diz Emicida, é preciso ser "sonhador, mas sonhador na prática". E então, vamos colocar a mão na massa e pesquisar?

MUNDO DO TRABALHO

Vamos começar a pesquisa a partir do material que vocês têm em mãos: um livro didático. São muitos os profissionais envolvidos no processo de produção e publicação de obras didáticas e artístico-literárias: autores, editores, diagramadores, revisores, ilustradores etc. As mudanças nas condições de produção e circulação de textos e a evolução das tecnologias de informação possibilitaram também o surgimento de diversas carreiras ligadas ao mundo editorial em ambientes digitais.

Reúna-se com quatro colegas. Façam uma pesquisa em fontes confiáveis sobre as possibilidades profissionais do mercado editorial, ou, se possível, visitem uma editora e realizem uma pesquisa de campo. Quais são as funções desempenhadas por pessoas que trabalham nessa área? Que perfil e formação são exigidos para os diferentes cargos?

Pessoas trabalhando em um editorial, área responsável pelo processo de produção e publicação de livros impressos e digitais.

Busquem entrevistas ou depoimentos de profissionais que atuem nesse universo. Os dados compilados por vocês devem ser agregados ao mapa de profissões que a sua turma vai construir colaborativamente usando ferramentas gratuitas de armazenamento na nuvem para criar o banco de dados digitais detalhado a seguir.

Universo digital: criação de banco de dados sobre profissões PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Várias funções associadas ao mercado editorial e a outras carreiras podem interessar a vocês, especialmente no Ensino Médio.

Para ajudá-los a definir seus projetos futuros, vocês criarão um **banco de dados digital** com informações sobre diferentes profissões (área de atuação, salário médio, formação necessária, atribuições do cargo etc.), coletadas em reportagens sobre cursos e carreiras, materiais de divulgação de universidades, feiras de profissões, entrevistas (impressas, em áudio ou em vídeo, com familiares e pessoas próximas que exerçam profissões que vocês considerem interessantes), entre outras.

Aqui e em alguns capítulos dos três volumes desta obra, o boxe **Mundo do trabalho** traz propostas de pesquisa sobre diferentes áreas de atuação, cujos resultados devem ser incluídos nesse mapeamento de profissões. Façam um levantamento sobre outras áreas e carreiras que gostariam de conhecer. Definam se alguém ficará responsável por incluir, no banco de dados, as informações coletadas pelos colegas.

Sugerimos que utilizem recursos digitais que permitam a criação de arquivos compartilhados que possam ser acessados e editados por todos de forma colaborativa e dinâmica. Assim, vocês poderão mapear as informações, organizá-las, atualizá-las e definir parâmetros de busca rápida (etiquetas específicas para diferentes tópicos, compilação de textos variados em uma pasta ou caderno digital etc.).

15

Mundo do trabalho

Destaca diferentes profissões de uma área específica de atuação, geralmente relacionada a um tema discutido no capítulo. Além disso, promove a pesquisa para obtenção de informações sobre aspectos do mundo do trabalho, dados sobre formação, área de atuação, entre outras possibilidades.

Universo digital

Destaca as sugestões de produção de gêneros digitais ou de criação de espaços digitais que permitam organizar dados e informações.

Retomada de conhecimentos

Apresenta uma proposta de estudo dirigido de conteúdos previamente estudados durante o Ensino Fundamental. Além de selecionar os aspectos mais relevantes a serem resgatados, também traz uma orientação sobre como organizá-los em diferentes gêneros discursivos associados ao campo de procedimentos de estudo e de pesquisa.

RETOMADA DE CONHECIMENTOS

Ao longo do Ensino Fundamental, você já deve ter estudado todos os processos de formação das palavras. Agora que você e os colegas já viram os dois tipos de composição, vão retomar os conhecimentos sobre outros processos de formação de novas palavras: a **redução** (ou abreviação), a **criação de siglas** (siglonimização), a **onomatopeia**, os **empréstimos lexicais** e o **neologismo**.

Para isso, organizados em grupos de cinco pessoas, vocês devem realizar a coleta e a organização de informações, definições e exemplos sobre esses processos em gramáticas, obras didáticas ou em *sites* confiáveis da internet. O material coletado servirá de base para a criação de textos que expliquem e ilustrem os processos de formação definidos na proposta. Esses textos serão publicados em um **mural digital colaborativo** que poderá ser consultado pela turma sempre que for necessário relembrar algo sobre esse conteúdo.

Definam, por sorteio, quais grupos ficarão encarregados da **pesquisa** sobre cada processo de formação. Vocês deverão apresentar a definição do processo pelo qual seu grupo ficou responsável e ilustrá-lo com exemplos reais, utilizados em **anúncios publicitários** de produtos, de serviços ou de organizações sociais. Escolhemos esse gênero porque é frequente a exploração de diferentes processos de formação de palavras com intenção persuasiva.

O texto publicado no mural digital deve apresentar os seguintes elementos: definição do processo de formação; anúncio selecionado pelo grupo com a palavra ou expressão que ilustra esse processo destacada; explicação de como foi formada. Lembrem-se de utilizar linguagem adequada ao contexto discursivo. Façam uso de recursos gráficos e linguísticos que contribuam para tornar mais claras as definições e explicações sobre os diferentes processos de palavras que vão compor o mural.

Definam a ferramenta digital que vão usar e quem ficará responsável por **elaborar** o mural. **Revisem** o texto para garantir a presença de todos os elementos. Combinem previamente com o professor a data em que esse mural deverá ser finalizado e compartilhado com todos.

Pesquisar para entender melhor

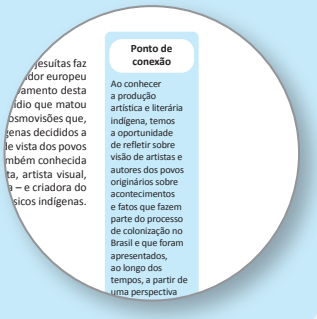
Promove a realização de atividades de pesquisa sobre temáticas relacionadas ao conteúdo estudado, de modo a ampliar o conhecimento sobre questões específicas.

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Você conhecia o lirismo trovadoresco? Já tinha ouvido falar das cantigas galego-portuguesas e de sua divisão? Que tal saber mais sobre isso e ampliar seu repertório de referências? Para isso, você e mais três colegas vão fazer uma pesquisa, em livros de literatura, antologias do Trovadorismo e em *sites* confiáveis da internet, para obter informações sobre as cantigas líricas e satíricas galego-portuguesas. Busquem a definição e as características das *cantigas de amor, de amigo, de escárnio* e *de maldizer*. Selecionem um exemplo de cada uma delas e procurem observar como se caracteriza o galego-português. Retomem o que estudaram na unidade 2 sobre a formação da língua portuguesa. Pesquisem em livros didáticos, em antologias ou em *sites* que trazem textos literários galego-portugueses, cantigas apresentadas na sua versão original e também traduzida para o português atual, como a transcrita na seção **Texto para análise** deste capítulo.

Depois de concluída a pesquisa, compartilhem com os colegas os exemplos encontrados, selecionem os que não se repetem para organizar uma **antologia comentada** de cantigas galego-portuguesas. Dividam as tarefas entre os grupos: quatro grupos podem ficar com um tipo de cantiga (de amor, de amigo, de escárnio e de maldizer), fazer a compilação dos textos a partir desse critério, indicar as referências completas dos textos selecionados e redigir um parágrafo explicando o tema abordado em cada uma delas; outros grupos podem ficar responsáveis por criar textos com a definição de cada tipo de cantiga e a apresentação de suas principais características. Usem uma linguagem adequada a esse tipo de material. Finalizada essa etapa, os grupos devem **revisar** os textos produzidos e criar um arquivo com a antologia comentada, que será disponibilizado como material estudo (impresso ou digital) para turma.

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



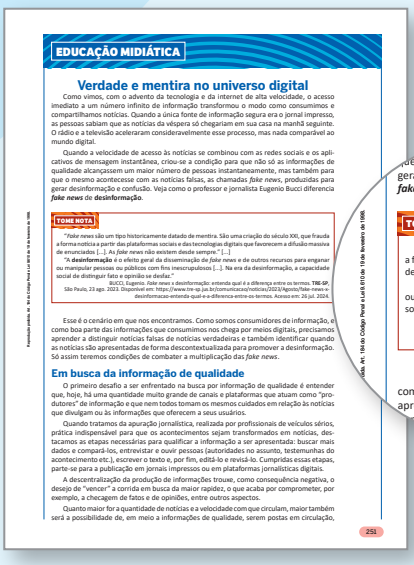
Ponto de conexão

Destaca momentos em que o conteúdo trabalhado favorece um diálogo com os conteúdos dos demais componentes da coleção.



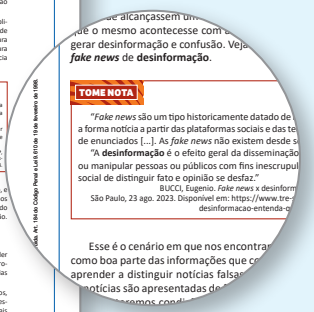
Roda de conversa

Apresenta questões relacionadas ao tema ou ao conteúdo, com o objetivo de motivar a fala dos estudantes e sua participação em sala de aula.



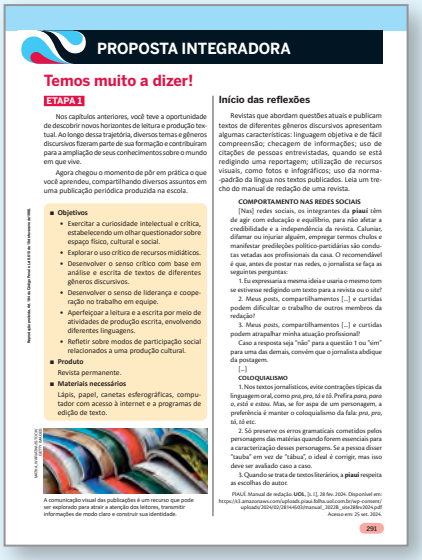
Educação midiática

Promove uma reflexão sobre aspectos diversos relacionados ao uso da tecnologia e das diferentes mídias no dia a dia.



Tome nota

Apresenta conceitos e definições importantes para o conteúdo estudado no capítulo.



Proposta integradora

Propõe a realização de um trabalho interdisciplinar e em equipe para desenvolver uma produção a ser compartilhada com a comunidade escolar.

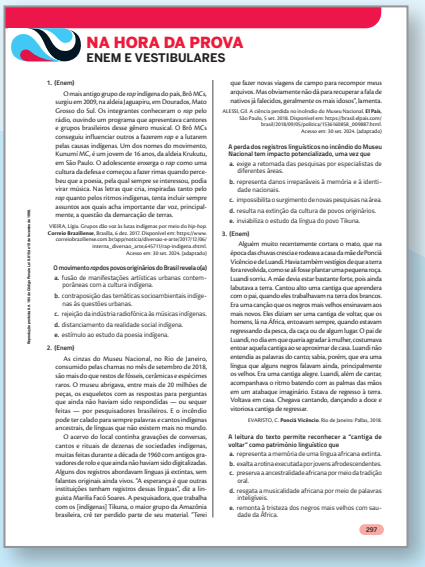
Ao longo da obra, você encontra também alguns ícones Conheça-os a seguir.

TEMAS CONTENPORÂNEOS TRANSVERSAIS

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

TEXTO E SENTIMENTO

OBJETO DIGITAL



Na hora da prova: Enem e vestibulares

Apresenta questões do Enem e de vestibulares relacionadas aos conteúdos estudados ao longo dos capítulos da obra.

ORIENTAÇÕES DE USO

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

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Você já ouviu falar da **Agenda 2030**? Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou os **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**, com metas desafiadoras para acabar com a pobreza até 2030 e buscar um futuro sustentável para todos. Esses objetivos formam a base da chamada Agenda 2030.

Os 193 países que assinaram o documento, incluindo o Brasil, comprometeram-se a implementar esse plano de ação global, que envolve governos, empresas, instituições e sociedade civil. O monitoramento e a avaliação da agenda são fundamentais nos níveis global, nacional e regional, exigindo cooperação e engajamento de todos os setores da sociedade.

A seguir, apresentamos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.



ODS 1

ERRADICAÇÃO DA POBREZA

Acabar com a pobreza em todas as formas e em todos os lugares.



ODS 2

FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL

Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável.



ODS 3

SAÚDE E BEM-ESTAR

Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.



ODS 4

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Garantir educação inclusiva, de qualidade e equitativa, promovendo aprendizado contínuo 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

Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do 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

Promover crescimento econômico inclusivo e sustentável, com emprego pleno e trabalho 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 fomentar 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, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerindo florestas, combatendo a desertificação, revertendo a degradação dos solos e preservando a biodiversidade.

ODS 16

PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES EFICAZES

Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, garantindo o acesso à justiça e construindo 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 de pesquisa: 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, você encontrará indicações dos ODS quando houver propostas, temas ou conceitos com os quais eles podem estar relacionados.

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 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM 13

SEÇÃO ESPECIAL – Mundo do trabalho: como transformar sonhos e projetos em realidade 14

CAPÍTULO 1 – A dimensão discursiva da linguagem 16

Leitura e análise - *A vida marinha não é descartável,* da Prefeitura de Florianópolis 16

Língua e linguagem 18

Texto para análise 19

Leitura e análise - *Pequena enciclopédia de amuletos da Nova Era,* de Orlandeli 21

O trabalho dos interlocutores com a linguagem 23

Texto para análise 26

Usos singulares da linguagem 27

CAPÍTULO 2 – Discurso e texto 29

Leitura – *Marina*, de Dorival Caymmi 29

Análise 30

Leitura – *Dandara*, de Ivan Lins 31

Análise 32

As marcas ideológicas dos textos 33

Leitura - *Meninas realmente acreditam que podem ser tudo o que quiserem?*, de Ruth Manus 37

Análise 38

Discurso e texto: dois conceitos essenciais 39

Os gêneros do discurso 40

Produção oral: criação e apresentação de painel sobre a imagem do jovem 41

CAPÍTULO 3 – A literatura é uma linguagem 43

Leitura da imagem – *Fotografia sem título,* de Jens Goerlich 43

Da fotografia para a literatura – *A estrada morta,* de Mia Couto 44

Os agentes da produção artística e literária 47

A linguagem da literatura 48

Recursos da linguagem literária: o poder das imagens 50

Texto para análise 53

Proposta de produção: miniconto 54

UNIDADE 2 FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O PORTUGUÊS DO BRASIL 55

CAPÍTULO 4 – O português no mundo 56

Leitura e análise - *Por uma irmandade da língua,* de José Eduardo Agualusa 56

Português: uma das línguas mais faladas no mundo 58

Proposta de produção: criação e organização de evento multimídia 62

CAPÍTULO 5 – Variação e norma 63

Leitura e análise – *Garfield*, de Jim Davis 63

A língua e seus usos 63

Variedades linguísticas 65

As gramáticas e a padronização das línguas 65

Norma linguística 66

Texto para análise 70

Preconceito linguístico 71

A Constituição Federal e o direito à diferença 71

A escola e o ensino da língua 73

O peso da discriminação no mundo 74

Texto para análise 75

Proposta de produção: análise da fala de apresentadores de telejornais 77

CAPÍTULO 6 – Diferentes dimensões da variação linguística 78

Leitura e análise – *Níquel Náusea*, de Fernando Gonsales 78

Variedades sociais e regionais 78

Texto para análise 85

Variação linguística temporal e estilística 86

Texto para análise 90

Usos da gíria 93

UNIDADE 3 ESFERA ARTÍSTICA: A LITERATURA E OS VÁRIOS OLHARES PARA A REALIDADE 95

CAPÍTULO 7 – A literatura é expressão de uma época 96

Leitura da imagem: *BLAM,* de Roy Lichtenstein 96

Da pintura para a literatura – *A esperança,* de André Malraux 97

Um mesmo tema: diferentes olhares, diferentes linguagens 98

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

Estéticas ou movimentos literários ... 100
História e literatura: panorama temporal ... 101
Texto para análise ... 103
Diálogos literários: As releituras da pedra no meio do caminho ... 105
Proposta de produção: *slam* com poemas sobre a pátria ... 105

CAPÍTULO 8 – A literatura é gênero: a lírica, a épica e o drama ... 106
Leitura da imagem – *Ruby Bridges descendo escadaria escolar* ... 106
Da fotografia para a literatura – *Ainda assim, eu me levanto,* de Maya Angelou ... 107
Os gêneros literários ... 108
O gênero lírico ... 109
Texto para análise ... 111
O gênero épico ... 113
Texto para análise ... 117
O gênero dramático ... 119
As limitações dos gêneros literários ... 123
Texto para análise ... 125
Proposta de produção: cena cômica ... 128

CAPÍTULO 9 – Origens europeias: Trovadorismo e Humanismo ... 129
Leitura de imagem - *Tristão diante da Rainha Isolda na Cornualha,* iluminura de manuscrito medieval ... 129
Da iluminura para a literatura - *Se eu não a tenho, ela me tem*, de Arnaut Daniel ... 130
Idade Média: entre o mosteiro e a corte ... 131
Trovadorismo: poesia e cortesia ... 132
Um mundo em mudança ... 134
O Humanismo: um novo olhar para o mundo ... 134
Uma viagem no tempo: vozes medievais ... 136
Proposta de produção: criação de RPG medieval ... 138
Texto para análise ... 139
Diálogos contemporâneos com temas do Humanismo ... 142
Proposta de produção: comentário crítico ... 143

CAPÍTULO 10 – Classicismo ... 144
Leitura de imagem – *O triunfo de Galateia,* de Rafael Sanzio ... 144
Da pintura para a literatura - *Bendito seja o dia, o mês, o ano*, de Petrarca ... 145
A Europa do Renascimento ... 146
Uma viagem no tempo: vozes do Classicismo ... 149
Proposta de produção: adaptação de *Os lusíadas* para HQ ... 152
Texto para análise ... 153
Diálogos contemporâneos com temas do Classicismo ... 155
Proposta de produção: criação de videoaula ... 156

CAPÍTULO 11 – Literatura no período colonial: Quinhentismo, Barroco e Arcadismo ... 157
Leitura da imagem – *Terra Brasilis*, de Lopo Homem ... 157
Da cartografia para a literatura - *Onde fica a terra da América ou Brasil, que vi em parte*, de Hans Staden ... 158
A revelação do "Novo Mundo" ... 159
Diálogos literários: portugueses e brasileiros falam sobre o Brasil ... 161
Tensão no mundo da fé ... 161
Proposta de produção: recriação de poema satírico ... 163
O Século das Luzes ... 165
Uma viagem no tempo: vozes da literatura do período colonial ... 170
Texto para análise ... 173
Diálogos contemporâneos com temas do Arcadismo ... 176
Proposta de produção: criação de composição artística ... 177

UNIDADE 4 ESFERA ARTÍSTICA: A LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ... 178

CAPÍTULO 12 – Verso e reverso: imagens de mulher ... 179
Leitura da imagem – *Vênus quer ser sexy*, de Ege İşlekel ... 179
Da arte digital para a literatura – *Mulher de regime*, de Angélica Freitas ... 180
Poesia e cortesia: a lírica medieval ... 181
Árcades: convencionalismo e harmonia ... 183
Diálogos literários: a personagem na obra de Cecília Meireles e na obra de Tomás Antônio Gonzaga ... 184
Educação romântica da burguesia ... 185
Vozes que se impõem: escritoras contemporâneas ... 187
Texto para análise ... 192
Proposta de produção: criação de Festival de *Slam* com poemas sobre a mulher ... 194

CAPÍTULO 13 – Povos originários e suas representações literárias ... 195
Leitura da imagem – *Aprendendo*, de Carmézia Emiliano ... 195
Da pintura para a literatura - *Nunca gostei de ser "índio"*, de Daniel Munduruku ... 196
A chegada dos portugueses: princípio do fim ... 198
Violência e aculturação ... 201
Produção oral: apresentação de comentário crítico ... 202
O indianismo idealizado dos românticos brasileiros ... 202
Século XX: de Macunaíma a Maíra ... 206
Caminho de volta: o resgate da ancestralidade ... 208

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

O extermínio das línguas indígenas ... 212
Texto para análise ... 214
Proposta de produção: criação de vídeo de divulgação cultural ... 215

UNIDADE 5 ESTUDOS SOBRE AS ESTRUTURAS DA LÍNGUA PORTUGUESA ... 217

CAPÍTULO 14 – A gramática e suas partes ... 218
Leitura e análise – *Vicente Matheus: quem sai na chuva é pra se queimar*, de Luiz Carlos Ramos ... 218
Os conhecimentos gramaticais dos falantes ... 219
A origem dos estudos gramaticais ... 220
Forma e função linguísticas ... 220
Os níveis da descrição gramatical ... 222
Por que estudar gramática ... 226
Texto para análise ... 227
Usos que revelam os conhecimentos gramaticais dos falantes ... 228

CAPÍTULO 15 – Estrutura e formação das palavras ... 230
Leitura e análise – *A era do gelo*, de Dalcio ... 230
As palavras e sua estrutura ... 231
Texto para análise ... 235
A formação de novas palavras por composição ... 236
Texto para análise ... 238
A formação de novas palavras por derivação ... 239
Texto para análise ... 241
Usos dos elementos mórficos ... 243

UNIDADE 6 ESFERA PÚBLICA: O MUNDO DA INFORMAÇÃO ... 245

SEÇÃO ESPECIAL: A esfera jornalística: transformação de acontecimentos em informações ... 246
Proposta de produção: observatório da imprensa ... 249
Educação midiática: Verdade e mentira no universo digital ... 251

CAPÍTULO 16 – Notícia ... 255
Leitura – *A Lua no bolso*, de Carlos Kauffmann e Vinícius Mota ... 255
Análise ... 257
Notícia: definição e usos ... 259
Diálogos literários: as boas notícias ... 263
Proposta de produção: notícia ... 266

CAPÍTULO 17 – Entrevista ... 268
Leitura – Preconceito linguístico – uma entrevista com Eduardo Calbucci ... 268
Análise ... 270
Entrevista: definição e usos ... 271
Proposta de produção: entrevista ... 278

CAPÍTULO 18 – Artigo de opinião ... 280
Leitura – *Ano 2 da IA*, de Pedro Dória ... 281
Análise ... 282
Produção oral: apresentação ... 284
Artigo de opinião: definição e usos ... 284
Proposta de produção: artigo de opinião ... 288

PROPOSTA INTEGRADORA: Temos muito a dizer! ... 291

NA HORA DA PROVA: Enem e vestibulares ... 297

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS ... 302

OBJETOS DIGITAIS

Mapa clicável: Os jovens e o mercado de trabalho ... 15
Infográfico clicável: Mulheres cientistas ... 39
Infográfico clicável: Breve história da Língua Portuguesa ... 62
Podcast: Movimento negro no Brasil ... 107
Vídeo: Heróis épicos da atualidade ... 116
Infográfico clicável: O teatro e seus espaços ... 119
Mapa clicável: Trajeto de Vasco da Gama em *Os Lusíadas* ... 148
Carrossel de imagens: Obras representativas do Classicismo ... 149
Carrossel de imagens: Obras representativas do Barroco ... 164
Carrossel de imagens: Obras representativas do Arcadismo ... 169
Podcast: Lutas por direitos ... 201
Podcast: Protagonismo indígena ... 209
Vídeo: A literatura e o indígena ... 209
Vídeo: Armadilha das *fake news* ... 264
Infográfico clicável: Inteligência artificial ... 281
Podcast: Algoritmos nas redes sociais ... 281
Vídeo: Gêneros jornalísticos ... 284

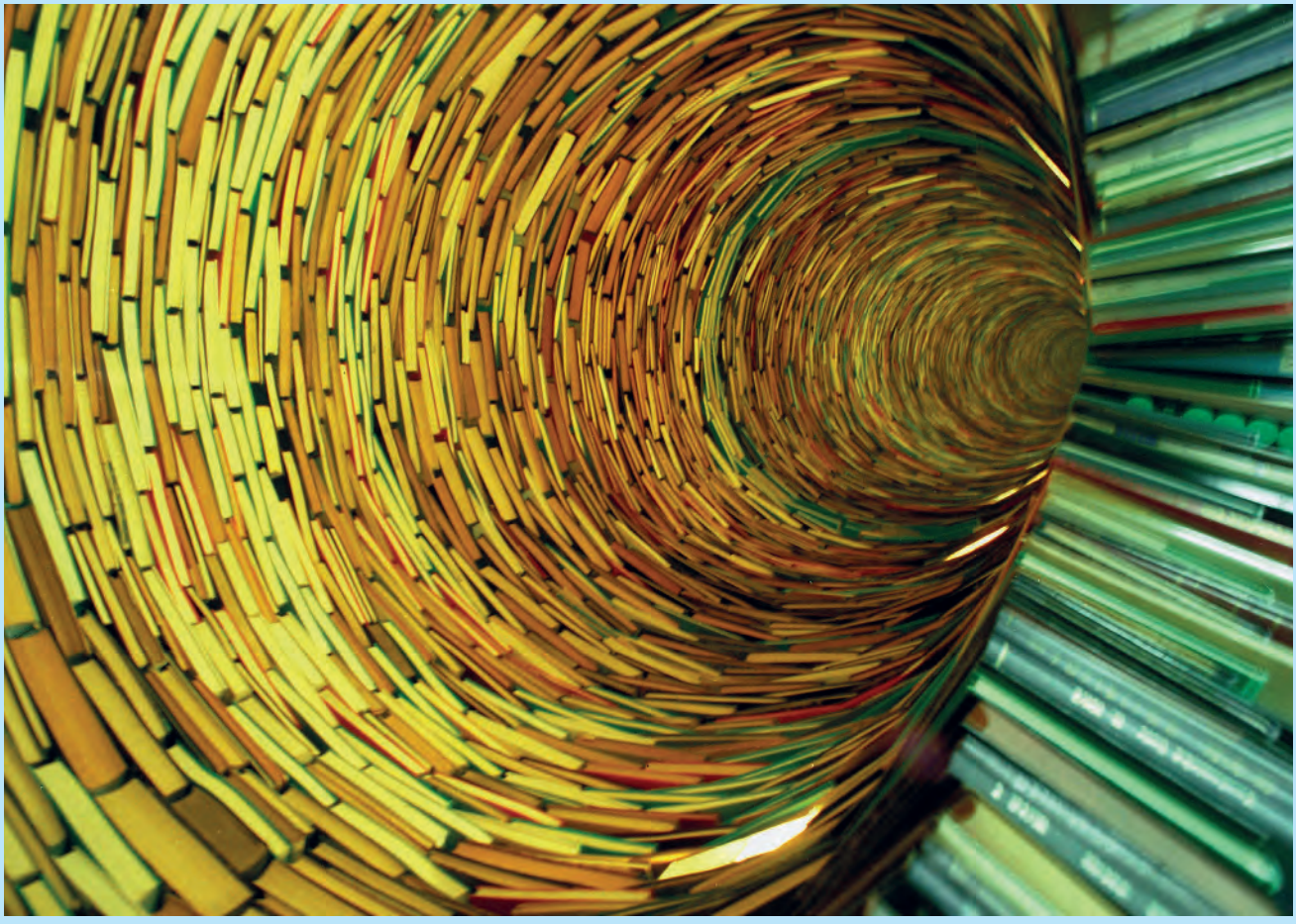
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

UNIDADE 1

Introdução aos estudos da linguagem

Em diferentes contextos e situações, nós produzimos e lemos textos de gêneros variados. Cada um deles revela o uso que os seres humanos fazem da linguagem e a relação entre diferentes agentes do discurso. Por meio desses textos, também podemos identificar os valores e comportamentos humanos em diferentes épocas e as marcas ideológicas do contexto em que foram produzidos.

Nos capítulos desta unidade, você vai conhecer a dimensão discursiva da linguagem, entender o que são gêneros discursivos, identificar quais são os agentes do discurso e refletir sobre como a literatura é uma linguagem. Agora que você chegou ao Ensino Médio, também será convidado a pensar sobre como transformar sonhos e projetos em realidade. Na seção especial que abre este volume, vai refletir sobre os caminhos profissionais que pode seguir e vai pesquisar as diferentes opções para obter as qualificações necessárias a fim de realizar o que almeja.



MATEJ KRÉN. FOTO: ADRIANA ZEHBRAUSKAS/FOLHAPRESS

KRÉN, Matej. **Idiom**. 1998. Biblioteca Central de Praga, República Tcheca.

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

SEÇÃO ESPECIAL

Mundo do trabalho: como transformar sonhos e projetos em realidade

Consulte orientações e/ou sugestões desta Seção especial no **Suplemento para o professor**.

Falo querendo entender, canto para espalhar o saber e fazer você perceber
Que há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre um mundo pra gente fazer
[...]
Mas fique esperto porque sonho é planejamento, investimento, meta, tem que ter
[pensamento, estratégia, tática
Eu digo que sou sonhador, mas sonhador na prática

MILIONÁRIO de um sonho. Intérprete: Elisa Lucinda e Emicida. Compositor: Emicida. *In*: **O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui**. © Warner Chappell Music, Inc., 2013. Faixa 1.

A chegada ao Ensino Médio e as perspectivas de futuro

1. **Cultivar sonhos é importante em todas as idades. Neste momento da sua vida, qual é seu sonho? O que você imagina que precisa ser feito para poder torná-lo realidade?**
2. **Você sabe o que é um projeto de vida? Em sua opinião, como você e seus colegas podem se preparar para o que farão depois de concluírem o Ensino Médio?**

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilharem seus sonhos com os colegas, caso desejem. Essa atividade é importante para que eles percebam as diferentes expectativas dos jovens em relação a seu futuro.
2. Resposta pessoal. Promova uma discussão com os estudantes sobre o conceito de projeto de vida e sobre os desafios a serem enfrentados depois do Ensino Médio, especialmente em relação às múltiplas perspectivas do mercado de trabalho.

Vocês chegaram ao Ensino Médio e esse momento, em geral, traz um misto de sensações: a empolgação pelo início de uma nova etapa associada à necessidade de definir seus projetos de vida e escolher cursos e profissões para realizar o que desejam.

É provável que alguns de vocês já saibam o que almejam e como vão atingir esses objetivos, mas outros podem ainda estar indecisos e ter algumas dúvidas. Como escolher o que fazer profissionalmente? Que caminhos seguir? Como obter informações sobre as diferentes áreas de atuação profissional? O que fazer para conciliar estudo e trabalho, se for necessário?

O título desta seção traz o questionamento que pode guiar vocês nesse percurso. O *rapper* Emicida, nos versos da epígrafe, dá uma pista: "[...] sonho é planejamento, investimento, meta, tem que ter pensamento, estratégia, tática".



Estudantes do curso técnico de Secretariado integrado ao 2º ano do Ensino Médio em laboratório de informática. Rondonópolis, Mato Grosso, 2018.

LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

O primeiro passo é buscar informações sobre opções profissionais (cursos, carreiras, áreas de atuação etc.) e sobre como obter a qualificação necessária para as que julgam mais interessantes. Se for necessária a formação em cursos do Ensino Superior, busquem saber quais são eles e quais universidades os oferecem, se é preciso prestar o Enem ou o vestibular e se há financiamentos estudantis. Se a escolha for por uma formação técnica, também é preciso saber que instituições oferecem essa qualificação e qual é a forma de ingresso.

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

OBJETO DIGITAL Mapa clicável: Os jovens e o mercado de trabalho

É importante pesquisar também se o curso técnico escolhido oferece uma boa entrada no mercado profissional. Para muitos, pode ser uma opção para conciliar estudo e trabalho e garantir uma atuação profissional especializada e com melhor remuneração logo que concluir o Ensino Médio. Além dos cursos técnicos, há também programas do governo federal e políticas públicas que buscam promover a educação profissional e tecnológica em nível médio.

Para escolher o caminho que viabilizará a transformação de seus projetos de vida em realidade, é preciso pesquisar informações confiáveis. Como diz Emicida, é preciso ser "sonhador, mas sonhador na prática". E então, vamos colocar a mão na massa e pesquisar?

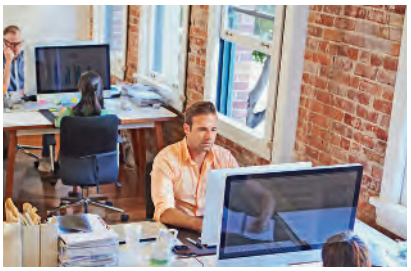
Amplie seu repertório

De olho no livro

Para quem está começando no mercado de trabalho, o livro *Tô me formando, e agora?* (Senac Rio, 2023), de Mariana Reis, trata de tendências de mercado, habilidades para o profissional do futuro e a importância da autorresponsabilidade e autogestão nos dias de hoje.

MUNDO DO TRABALHO

Vamos começar a pesquisa a partir do material que vocês têm em mãos: um livro didático. São muitos os profissionais envolvidos no processo de produção e publicação de obras didáticas e artístico-literárias: autores, editores, diagramadores, revisores, ilustradores etc. As mudanças nas condições de produção e circulação de textos e a evolução das tecnologias de informação possibilitaram também o surgimento de diversas carreiras ligadas ao mundo editorial em ambientes digitais.



MB IMAGES/SHUTTERSTOCK

Pessoas trabalhando em um editorial, área responsável pelo processo de produção e publicação de livros impressos e digitais.

Reúna-se com quatro colegas. Façam uma pesquisa em fontes confiáveis sobre as possibilidades profissionais do mercado editorial, ou, se possível, visitem uma editora e realizem uma pesquisa de campo. Quais são as funções desempenhadas por pessoas que trabalham nessa área? Que perfil e formação são exigidos para os diferentes cargos? Busquem entrevistas ou depoimentos de profissionais que atuem nesse universo. Os dados compilados por vocês devem ser agregados ao mapa de profissões que a sua turma vai construir colaborativamente usando ferramentas gratuitas de armazenamento na nuvem para criar o banco de dados digitais detalhado a seguir.

Universo digital: criação de banco de dados sobre profissões

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Várias funções associadas ao mercado editorial e a outras carreiras podem interessar a vocês, especialmente no Ensino Médio.

Para ajudá-los a definir seus projetos futuros, vocês criarão um **banco de dados digital** com informações sobre diferentes profissões (área de atuação, salário médio, formação necessária, atribuições do cargo etc.), coletadas em reportagens sobre cursos e carreiras, materiais de divulgação de universidades, feiras de profissões, entrevistas (impressas, em áudio ou em vídeo, com familiares e pessoas próximas que exerçam profissões que vocês considerem interessantes), entre outras.

Aqui e em alguns capítulos dos três volumes desta obra, o boxe **Mundo do trabalho** traz propostas de pesquisa sobre diferentes áreas de atuação, cujos resultados devem ser incluídos nesse mapeamento de profissões. Façam um levantamento sobre outras áreas e carreiras que gostariam de conhecer. Definam se alguém ficará responsável por incluir, no banco de dados, as informações coletadas pelos colegas.

Sugerimos que utilizem recursos digitais que permitam a criação de arquivos compartilhados que possam ser acessados e editados por todos de forma colaborativa e dinâmica. Assim, vocês poderão mapear as informações, organizá-las, atualizá-las e definir parâmetros de busca rápida (etiquetas específicas para diferentes tópicos, compilação de textos variados em uma pasta ou caderno digital etc.).

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

CAPÍTULO 1

A dimensão discursiva da linguagem

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender os conceitos de língua e linguagem e explicar como eles se relacionam.
2. Reconhecer o papel da interlocução nos usos da linguagem.
3. Identificar as marcas de autoria em textos de diferentes gêneros discursivos e compreender sua importância para a construção do sentido dos textos.

Entender os conceitos fundamentais de língua e de linguagem, reconhecer o papel da interlocução nos usos da linguagem e identificar a marca de autoria em textos de diferentes gêneros contribui para a compreensão do funcionamento das mais variadas linguagens e favorece a mobilização de conhecimentos na recepção e produção de discursos.

LEITURA E ANÁLISE

Observe atentamente as peças publicitárias a seguir, que constituem uma campanha da Prefeitura de Florianópolis (SC), para responder às questões de 1 a 6.



Peça da campanha da Prefeitura de Florianópolis (SC), em 2018.

Pesa apenas 16,7 gramas.

A vida marinha não é descartável. Leve seus copos reutilizáveis de casa e opte por canudos sustentáveis.

Construindo uma cidade para todos.

ACERVO DA PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Construindo uma cidade para todos.

Tem uma boca de um centímetro.

A vida marinha não é descartável. Leve seus copos reutilizáveis de casa e opte por canudos sustentáveis.



ACERVO DA PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS

Peça da campanha da Prefeitura de Florianópolis (SC), em 2018.

Tem apenas 8 centímetros.

Construindo uma cidade para todos.



ACERVO DA PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS

Peça da campanha da Prefeitura de Florianópolis (SC), em 2018.

A vida marinha não é descartável. Leve seus copos reutilizáveis de casa e opte por canudos sustentáveis.

1. Trata-se de uma campanha de conscientização das pessoas em relação ao uso de garrafas PET, copos e canudos de plástico, que estão entre os principais responsáveis pela poluição dos mares e de diferentes fontes de água do planeta, o que põe em risco os animais marinhos.

1. **Qual é o objetivo da campanha para a qual os anúncios foram criados?**
2. **Essa campanha foi encomendada pela Prefeitura de Florianópolis para circular nos primeiros meses do ano. Quem são seus interlocutores preferenciais? Justifique.**

2. Os interlocutores dessa campanha são os inúmeros frequentadores das muitas praias da ilha de Florianópolis, especialmente nos meses de verão, pois com o aumento de banhistas, aumenta o risco do descarte inadequado de objetos plásticos nas areias e na própria água.

TOME NOTA

O termo **interlocutor** designa cada um dos participantes de um diálogo.

Todo texto se dirige a um leitor em quem o autor pensa no momento de produzi-lo. Então, os leitores são os **interlocutores** desse texto.

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

3. a) O ângulo escolhido privilegia, em primeiro plano, os objetos de plástico descartados nos mares, muito próximos à boca aberta de um animal marinho (peixe, tartaruga e pinguim) prestes a abocanhá-los.
3. b) A escolha desse ângulo é essencial para a construção do sentido dos anúncios, pois o foco na boca aberta dos animais marinhos ante os objetos plásticos evidencia a iminência de sua ingestão, explicitando o risco a que a eles estão constantemente expostos.

4. a) Essa campanha convoca o interlocutor a duas ações: **levar** à praia seus copos reutilizáveis e **optar** por canudos sustentáveis (como os feitos de papel encerado, bambu ou inox).
4. b) A interlocução com o leitor vem marcada pela presença dos verbos no modo imperativo: "leve" e "opte" – que pretendem influenciar as atitudes do leitor, falando-lhe diretamente.
4. c) A escolha da palavra "descartável" para esse texto foi uma opção apropriada, pois o adjetivo está dentro do campo lexical em torno da qual gira a campanha: o descarte inadequado de itens plásticos e o reúso de objetos feitos com outros materiais. A campanha busca, dessa forma, sensibilizar o leitor e desencadear a reflexão: ao contrário dos itens plásticos, vidas não podem ser descartadas, uma vez que não podem ser recicladas.
5. O tratamento visual dado ao texto destaca a primeira parte do enunciado ("O maior predador dos oceanos"), já que foram utilizadas letras brancas, cheias, sobre fundo azul. A segunda parte do enunciado ("pesa apenas 16,7 gramas" / "tem uma boca de 1 centímetro" / "tem 8 centímetros"), essencial para a compreensão total do texto, foi apresentada em letras vazadas, finamente delineadas de branco, dificultando sua leitura, já que a quase transparência das letras as confunde com o azul do oceano, evocando muitos dos objetos plásticos ali submersos. Isso evidencia que o referente do enunciado é o objeto de plástico, e não o animal marinho. A intenção da campanha, portanto, é levar os leitores a reverem sua interpretação inicial – o maior predador é o ser vivo; e, para isso, o autor criou um efeito de mimetização da segunda parte do enunciado para explicitar o que muitas vezes não se vê: os maiores predadores, na realidade, são os objetos de plástico, pois têm um poder letal se ingeridos pelos animais marinhos.
6. Espera-se que os estudantes concluam que a construção dos sentidos com o uso sugestivo das imagens (e seus ângulos) e dos recursos gráficos (diferentes tipografias e formatação das letras) pode ser capaz de levar os leitores a abandonarem o uso de objetos plásticos nas praias.

3. **Nos anúncios, chama a atenção o ângulo escolhido para fazer as fotos dessa campanha.**
   a. O que esse ângulo privilegia nas três imagens?
   b. Explique a importância desse ângulo para a construção do sentido dos anúncios dessa campanha.
4. **Na lateral à direita das peças publicitárias, lê-se: "A vida marinha não é descartável. Leve seus copos reutilizáveis de casa e opte por canudos sustentáveis".**
   a. Em anúncios publicitários, o convite à ação é aquilo que convoca o interlocutor a agir. A que ações o interlocutor é convocado nessa campanha?
   b. Que elementos desse texto trazem a marca da interlocução com o leitor?
   c. Junto ao convite à ação, observa-se uma máxima: "A vida marinha não é descartável". Sobre a escolha da palavra "descartável" nesse contexto, pode-se afirmar que foi uma opção apropriada para essa campanha. Justifique essa afirmação.
5. **As três peças publicitárias que compõem a campanha trazem um texto, cuja primeira parte se repete: "O maior predador dos oceanos" e, a cada animal marinho, é associada sua segunda parte: "pesa apenas 16,7 gramas" / "tem uma boca de 1 centímetro" / "tem apenas 8 centímetros". Observe o tratamento dado às letras que compõem esses enunciados e explique de que modo o autor da campanha explorou a apresentação visual desses textos para que o leitor identifique, na realidade, qual é o maior predador dos oceanos.**
6. **Em sua opinião, essas peças publicitárias têm potencial para convencer o leitor a reduzir o consumo de objetos de plástico? Comente.**

Língua e linguagem

Você notou que a campanha de conscientização da Prefeitura de Florianópolis pressupõe um interlocutor com um perfil específico? Esse interlocutor é alguém que provavelmente frequenta praias e já deve ter deparado com objetos plásticos descartados de forma incorreta nesses locais – ou talvez ele mesmo já tenha feito isso. Por essa razão, talvez o interlocutor se identifique com a campanha, construída pelos elementos verbais e não verbais presentes em peças publicitárias. São esses elementos que constituem a **linguagem** desse texto.

São exemplos de diferentes linguagens as **línguas** naturais (português, alemão, italiano, guarani etc.), a pintura, a música, a dança, os sistemas gestuais, entre outros.

TOME NOTA

Linguagem é uma atividade humana sempre utilizada em situações de interlocução. Pressupõe, portanto, a existência de interlocutores. Por meio da linguagem, elaboramos representações acerca do mundo em que vivemos, organizamos nossas experiências e damos formas a elas. Nas representações que constrói, a linguagem traz marcas de aspectos históricos, sociais e ideológicos de determinada cultura.

Língua é um sistema de representação socialmente construído, constituído por signos linguísticos.

Signo linguístico

As linguagens utilizadas pelos seres humanos pressupõem conhecimento, por parte de seus usuários, do valor simbólico dos seus signos. A cor verde nos sinais de trânsito, por exemplo, tem um valor simbólico que os habitantes das cidades devem conhecer: significa autorização para prosseguir. Se não houvesse acordo com relação a esse valor, ou seja, se não fosse possível aos usuários de uma mesma linguagem identificar aquilo a que determinado signo faz referência, qualquer interação por meio da atividade da linguagem ficaria prejudicada, pois não haveria comunicação possível.

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

TOME NOTA

O **signo linguístico** é uma unidade de significação de dupla face:

1) **Significante** – o suporte para uma ideia ou conceito, isto é, a sequência de sons que se combinam para formar palavras.

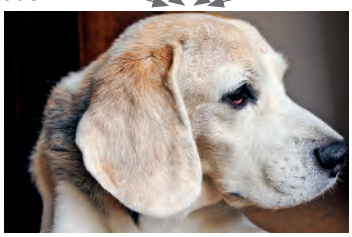
2) **Significado** – a própria ideia ou conceito.

A dupla face do signo linguístico

Significante

Cão [português] *Dog* [inglês] *Chien* [francês] *Cane* [italiano]

Significado



ARQUIVO DO AUTOR

Cão da raça *beagle*.

TEXTO PARA ANÁLISE

Observe a charge a seguir para responder às questões de 1 a 4.



© DALCIO

MACHADO, Dalcio. Se fosse hoje... pau de *selfie*. **Correio Popular**, Campinas, 28 jan. 2015. Charge.

1. **Dalcio Machado faz uma releitura de um quadro bastante conhecido do artista Pedro Américo, retratando um episódio importante da história do Brasil. Com base em seus conhecimentos de História e na análise da cena representada, comente a que fato o quadro se refere.**

2. **A charge faz uma releitura hipotética do fato da história do Brasil identificado por você na questão 1, associando-o a um comportamento de muitas pessoas na atualidade. Que comportamento é esse e como se caracteriza?**

   a. Você considera que o uso de elementos não verbais feito por Dalcio contribuiu para a identificação desse comportamento? Explique.

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

1. O quadro *Independência ou morte* (1888) ou *O grito do Ipiranga* (como a obra é também conhecida), de Pedro Américo, retrata (de forma idealizada, segundo muitos críticos) o momento histórico em que D. Pedro I teria proclamado a Independência do Brasil (1822), às margens do rio Ipiranga, quando teria dito a famosa frase "Independência ou morte".

2. A charge propõe ao leitor imaginar como seria a cena da Proclamação da Independência do Brasil se esse fato histórico ocorresse nos dias de hoje, em que a maioria das pessoas tem celulares com câmeras fotográficas. Nesse contexto, Dalcio sugere que os participantes do grito de independência às margens do Ipiranga provavelmente desejariam registrar a sua participação nesse momento memorável e fariam *selfies* com seus celulares, com o objetivo de publicá-las em redes sociais. Para facilitar o autoenquadramento nas fotografias, popularizou-se o uso do "pau de *selfie*": um bastão que permite que a distância entre o aparelho celular e o rosto do fotografado seja maior do que a alcançada quando essa pessoa apenas estica o braço para fazer a fotografia.

2. a) Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, percebendo que, na cena retratada, Dalcio aproveitou a semelhança entre as espadas que estão nas mãos das pessoas presentes na cena (e enxadas, no caso dos trabalhadores rurais que estão no canto inferior esquerdo) com o pau de *selfie* e colocou, na extremidade delas, celulares. Sugere, assim, que todos os que participaram do momento retratado (a Proclamação da Independência, imortalizada no quadro de Pedro Américo) aproveitariam para registrar, em uma *selfie*, a sua participação no episódio, se ele tivesse acontecido nos dias atuais.

2. b) Espera-se que os estudantes percebam que a intenção de Dalcio Machado é fazer uma crítica à popularização e ao uso excessivo de *selfies*. Com a releitura hipotética do quadro de Pedro Américo, sugere ao leitor que, se a cena protagonizada por D. Pedro I e pelos soldados que o acompanhavam (o grito de independência do Brasil, dado às margens do rio Ipiranga) ocorresse hoje, D. Pedro I e os soldados estariam mais preocupados em fazer *selfies* do que com a importância do momento que estavam protagonizando.
3. O leitor deve conhecer o episódio histórico da Proclamação da Independência do Brasil, retratado no quadro de Pedro Américo. Deve, também, saber o significado de "*selfie*" e de "pau de *selfie*" para relacioná-los à crítica feita por Dalcio em sua charge.
4. Veja resposta no **Suplemento para o professor**.
5. a) O texto destaca o número elevado de mortes – 259, entre 2011 e 2017 – decorrente do fato de algumas pessoas se colocarem em situações de perigo (fotografar em locais muito altos, manusear armas de fogo ou artefatos explosivos etc.) para tirar *selfies* que se destaquem nas redes sociais.

b. Considerando esses elementos e o contexto retratado, qual pode ter sido a intenção de Dalcio Machado ao fazer referência a esse comportamento em sua charge? Como ele realiza essa intenção?

3. **Toda charge pressupõe que seu leitor disponha de algumas informações para compreender a crítica que caracteriza esse gênero discursivo. Quais são essas informações, no caso da charge de Dalcio?**

4. **Agora, observe novamente a releitura do quadro de Pedro Américo e formule uma hipótese para explicar por que Dalcio Machado teria escolhido essa imagem para fazer sua crítica ao comportamento identificado por você na questão 2.**

O trecho a seguir foi extraído de uma reportagem que também aborda o comportamento de tirar *selfies*. Leia-o atentamente para responder às questões de 5 a 7.

Selfies são cinco vezes mais letais do que ataques de tubarão

Entre outubro de 2011 e novembro de 2017, pelo menos 259 pessoas morreram tirando selfies em diferentes lugares no mundo



MARIA CASTELLANOS/SHUTTERSTOCK

Mulher tira *selfie* em paisagem montanhosa das Astúrias na Espanha. Fotografia de 2018.

Depois de se tornarem uma sensação global na última década, as *selfies* mataram cinco vezes mais pessoas do que os ataques de tubarão. E esta tendência aumenta, com o surgimento de acessórios e a sofisticação crescente dos *smartphones*.

Entre outubro de 2011 e novembro de 2017, pelo menos 259 pessoas morreram tirando *selfies* em diferentes lugares no mundo, cinco vezes mais que os 50 mortos em ataques de tubarão, segundo a publicação indiana *Journal of Family Medicine and Primary Care*.

[...]

A Índia, com seus 800 milhões de celulares, detém o recorde mundial de morte por *selfies* neste período, com 159 mortos. É seguida por Rússia, Estados Unidos e Paquistão. [...]

A Rússia contabilizou 16 mortes no mesmo período. Em busca da *selfie* perfeita, cidadãos russos morreram caindo de pontes ou prédios altos, atirando em si próprios ou manipulando uma **mina antipessoal**.

Mina antipessoal: artefato explosivo criado para matar ou ferir várias pessoas próximas a ele ao ser detonado.

Em 2015, a Polícia russa publicou um guia de "*selfies* sem perigo", advertindo que "uma *selfie* chamativa pode te custar a vida".

Nos Estados Unidos, com 14 mortes nos anos revistos pela publicação, foi registrada a maior parte das *selfies* mortais em acidentes com armas de fogo. [...]

AFP. *Selfies* são cinco vezes mais letais que ataques de tubarão. **Exame**, [*s. l.*], 27 jun. 2019. Disponível em: https://exame.com/mundo/selfies-sao-cinco-vezes-mais-letais-do-que-ataques-de-tubarao/. Acesso em: 12 jul. 2024.

5. **O trecho trata de uma consequência decorrente do desejo das pessoas de registrar experiências únicas em *selfies*.**

a. Que consequência é essa?

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

b. Quais informações são apresentadas para o leitor e o que sugerem sobre a questão tratada na reportagem?

6. Como você estudou, todo texto é dirigido a um leitor. Considerando essa informação, comente o que o título destaca sobre o assunto tratado na reportagem e qual pode ter sido a intenção do redator ao criá-lo.

7. Com o avanço das tecnologias de informação e do acesso à internet, é cada vez mais frequente o contato dos leitores com notícias e reportagens em diferentes meios digitais.

a. Relacione a escolha do título com o fato de o texto ter sido publicado em meio digital.

b. Em meios digitais, é muito comum a prática de *clickbait* (caça-cliques) para atrair o usuário e gerar receitas. Por isso, muitos *sites* noticiosos publicam títulos chamativos. Você costuma ser atraído por esses títulos? Comente.

Universo digital: produção de *meme*

Agora que já leu a reportagem sobre *selfies* em situações perigosas, você e os colegas vão fazer uma campanha nas redes sociais para alertar adolescentes e jovens sobre os riscos desse tipo de fotografia. Para chamar a atenção de seus interlocutores e propor uma reflexão sobre essa questão, vocês vão elaborar ***memes*** (imagens – combinadas ou não com textos verbais – criadas para circular nas mídias digitais e, em geral, viralizar), que combinam *selfies* em situações e/ou lugares arriscados a frases que exploram o humor ou a ironia.

No **planejamento**, reúnam-se em trios, pesquisem na internet imagens de *selfies* em situações arriscadas e selecionem uma delas para, na **elaboração**, criarem uma frase que será combinada à fotografia para fazer um alerta bem-humorado sobre os perigos associados a esse tipo de comportamento. A ética, o respeito, o cuidado com as imagens e a linguagem utilizada (não pode ser ofensiva nem desrespeitar os Direitos Humanos) são essenciais na produção e no compartilhamento desse conteúdo.

Usem aplicativos de celular ou de computador para criar os ***memes*** que serão postados nos perfis de vocês nas redes sociais ou, se preferirem, criem um perfil exclusivo para esse fim. As postagens devem conter *hashtags* que indiquem se tratar de uma ação intencional para chamar a atenção sobre o assunto, bem como informar as fontes das imagens selecionadas, dando os devidos créditos aos seus autores. Antes da publicação, façam a **revisão** e corrijam possíveis erros na postagem.

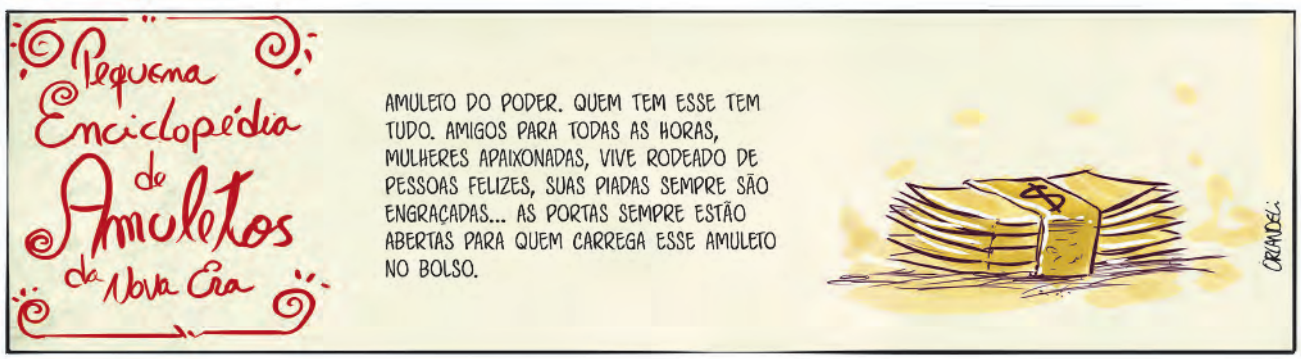
LEITURA E ANÁLISE

Observe as tiras a seguir para responder às questões de 1 a 6.

Texto 1

Grump

Orlandeli



ORLANDELI. **Pequena enciclopédia de amuletos da Nova Era**. 8 jul. 2015. Tira. Disponível em: http://www.orlandeli.com.br/novo/wordpress/index.php/2015/07/08/pequena-enciclopedia-de-amuletos-da-nova-era-5/. Acesso em: 16 maio 2024.

7. b) Resposta pessoal. Explore com os estudantes as estratégias utilizadas para caçar cliques e a questão da monetização nas mídias digitais. Esse pode ser um bom momento para discutir com eles questões relacionadas às posturas responsáveis e críticas ao consumirem conteúdos desse tipo na internet e abordar a importância da educação midiática. Se for possível, traga para a sala de aula as reflexões propostas na seção que trata de *hiperlinks* e notícias com caça-cliques, no capítulo sobre verbete, no volume 2 desta obra.

5. b) Em primeiro lugar, o leitor é informado sobre o número elevado de pessoas que morreram por se arriscarem tirando *selfies* em locais perigosos, entre 2011 e 2017 (segundo uma publicação indiana), e confrontado com uma comparação, anunciada já no título da matéria: *selfies* causaram cinco vezes mais mortes do que ataques de tubarão. Em seguida, o texto destaca, em ordem decrescente, os países (Índia, Rússia, Estados Unidos e Paquistão) em que ocorreram mais mortes e as situações de risco que as causaram. Essas informações sugerem ao leitor a gravidade da situação e a necessidade de serem adotadas medidas para alertar sobre o perigo desse tipo de comportamento, levando as pessoas a evitá-lo. Isso é reforçado pela informação de que a polícia russa publicou um guia de "*selfies* sem perigo".

6. Espera-se que os estudantes percebam que o título destaca, de forma bem chamativa, a comparação usada no texto da reportagem: "*Selfies* são **cinco vezes** mais **letais** do que ataques de tubarão". A estrutura do enunciado destacando, comparativamente, o quanto as *selfies* são mais letais que ataques de um predador como o tubarão e a escolha de um adjetivo (*letais*) que intensifica a ideia associada ao perigo e ao risco de morte sugerem a intenção do redator de usar um título impactante para atrair leitores. Ao ler um título como esse, certamente muitos ficariam curiosos para ler a reportagem e descobrir como *selfies* podem ser tão mortais.

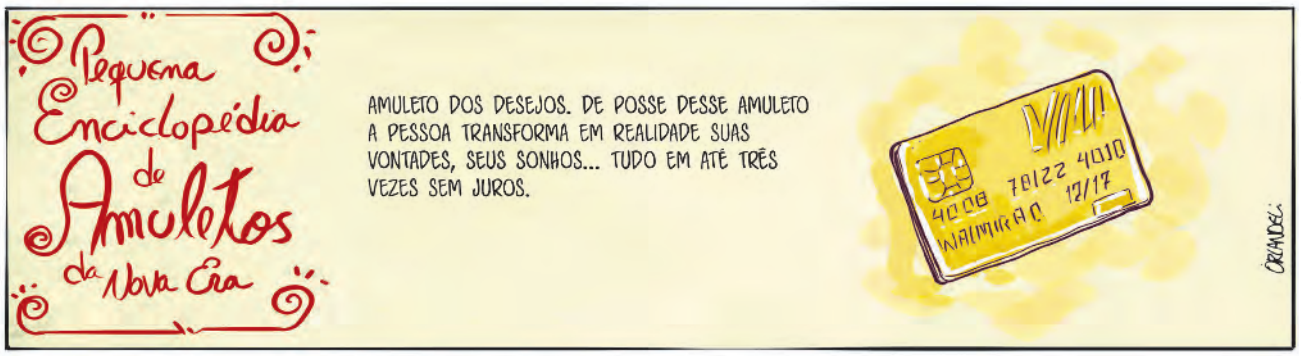
7. a) Espera-se que os estudantes reflitam sobre o fato de as publicações veiculadas em meios digitais usarem diferentes estratégias para atrair leitores. Com a quantidade e a variedade de conteúdo disponibilizado diariamente em diferentes mídias digitais, matérias com títulos chamativos e impactantes acabam se destacando entre as que tratam do mesmo assunto. Assim, é possível supor que o título tenha sido escolhido para chamar a atenção de um maior número de leitores que acessariam a reportagem.

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

1. a) O gênero é **verbete**, mais especificamente **verbete enciclopédico**.
1. b) As principais características são a apresentação de acepções, a inclusão de exemplos e o fornecimento de outras informações pertinentes sobre o que está sendo caracterizado.
1. c) Das características do gênero verbete de enciclopédia, duas podem ser reconhecidas no texto das tiras: a definição da característica principal do amuleto (dinheiro: amuleto de poder; cartão de crédito: amuleto de desejos) e uma breve descrição de seus "poderes".

Texto 2

Grump Orlandeli



© ORLANDELI

ORLANDELI. **Pequena enciclopédia de amuletos da Nova Era**. 17 jun. 2015. Tira. Disponível em: http://www.orlandeli.com.br/novo/wordpress/index.php/2015/06/17/pequena-enciclopedia-de-amuletos-da-nova-era-3/. Acesso em: 16 maio 2024.

2. Como o título das duas tiras faz referência a uma "Pequena Enciclopédia de Amuletos da Nova Era", deduz-se que Orlandeli pretendeu apresentar dois desses "amuletos" e seus poderes a seus leitores.
2. a) Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente. Os elementos não verbais que devem ser considerados são o desenho de um maço de notas de dinheiro, no texto 1, e o de um cartão de crédito, no texto 2, identificando para o leitor quais seriam esses "amuletos da Nova Era".
2. b) A conexão dos elementos verbais e não verbais se dá com uma quebra de expectativa: ao ler o título da "enciclopédia", o leitor espera encontrar definições de objetos que comumente são considerados amuletos, isto é, que tragam, de forma sobrenatural, boa sorte, amor, prosperidade, mas, ao ver as imagens e ler seus "verbetes", o leitor percebe que, na verdade, esses "amuletos" são duas moedas de troca, isto é, dois meios bem terrenos para realizar transações monetárias – e de manifestar alto poder aquisitivo.
3. a) Os objetos utilizados como amuletos variam de acordo com a cultura. Alguns dos mais conhecidos na cultura ocidental são: figa, pé de coelho, trevo-de-quatro-folhas, ferradura, olho grego.
3. b) Notas de dinheiro e cartões de crédito são utilizados para realizar pagamentos em transações comerciais.

1. **A organização gráfica, o fato de terem sido criadas por um cartunista (Orlandeli) e o investimento em um efeito de humor nos permitem reconhecer que os textos 1 e 2 são tiras humorísticas. No entanto, os títulos em vermelho sugerem ao leitor que o autor fez referência a outro gênero discursivo.**
   a. Que gênero é esse?
   b. Quais são as características gerais do gênero que você reconheceu na questão 1a?
   c. Entre essas características, quais podem ser identificadas no texto das tiras?
2. **Com base somente na leitura do texto das tiras, o que o cartunista pretendeu apresentar aos seus leitores?**
   a. Algum elemento não verbal foi considerado por você para chegar a essa resposta?
   b. Como os elementos verbais e não verbais se conectam nas tiras?
3. **Segundo o dicionário, um amuleto é um objeto que, de acordo com o imaginário popular, tem poderes sobrenaturais e pode trazer proteção (contra doenças e malefícios, por exemplo) e boa sorte.**
   a. Que objetos costumam ser utilizados comumente pelas pessoas como amuletos?
   b. Os objetos apresentados por Orlandeli como "amuletos da Nova Era" são utilizados em que contexto na nossa sociedade?
   c. Há algo na finalidade específica desses objetos que permita associá-los à definição de amuleto? Explique.
4. **Os verbetes a seguir foram extraídos de uma conhecida enciclopédia virtual. Leia-os com atenção.**



EVGENIYA MOKEEVA/SHUTTERSTOCK

O **dinheiro** é na sua aparência mais imediata o meio usado na troca de bens, podendo fazê-lo na forma de moedas (pedaços de metal amoedados e cunhados, isto é, marcados por desenhos, letras e números), notas (cédulas de papel, igualmente desenhadas e escritas), ou, como atualmente, sinais elétricos carregados de informação, chamados *bits*. Vê-se assim como dinheiro e moeda se confundem; sendo que as moedas – quando mais físicas são – mais obscurecem que esclarecem o que este é realmente. Isso porque o que o dinheiro é essencialmente é um signo. E um signo representativo de valores, que é a informação que este signo carrega. Estes valores representados no dinheiro são os das coisas (bens e serviços) que se desprendem dos homens nos impessoais mercados, mas também e principalmente os valores dos compromissos, dívidas e créditos, que os homens estabelecem entre si desde sempre, ou desde muito antes dos mercados.

DINHEIRO. *In:* WIKIPÉDIA. 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dinheiro. Acesso em: 20 maio 2024.

3. c) Não. A definição de amuletos deixa claro que são objetos vistos como portadores de poderes sobrenaturais. A real finalidade dos objetos apresentados pelo cartunista é a transação monetária. Portanto, um maço de notas de dinheiro e um cartão de crédito não são objetos comumente associados a poderes sobrenaturais ou especiais que garantiriam sorte ou proteção a quem os detém. No entanto, na sociedade capitalista, o poder aquisitivo proporciona itens que podem gerar felicidade, atrair "amigos" etc. – e dessa percepção é que vem o humor da tira.

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

Cartão de crédito é uma forma de pagamento eletrônico. É um cartão de plástico que pode conter ou não um *chip* e apresenta na frente o nome do portador, número do cartão e data de validade (pelo menos) e, no verso, um campo para assinatura do cliente, o número de segurança (CVV2) e a tarja magnética (geralmente preta). [...]

[O cartão de crédito] pode ser usado como meio de pagamento para comprar um bem ou contratar um serviço. [...]

CARTÃO de crédito. *In*: WIKIPÉDIA. 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cartão_de_crédito. Acesso em: 8 jul. 2024.



PRANCH/SHUTTERSTOCK

a. Que diferença de intenção é possível apontar entre o gênero tira e o gênero verbete de enciclopédia?

b. Essa diferença se confirma nesses casos concretos? Explique.

5. Leia a definição de paródia apresentada a seguir e responda: É possível afirmar que esse foi o recurso utilizado por Orlandeli na criação das tiras? Justifique.

TOME NOTA

A **paródia** é uma releitura humorística, que conserva elementos característicos de um texto muito conhecido ou da estrutura de um determinado gênero discursivo a partir do qual foi criada. O autor da paródia faz uso frequente de ironia para estabelecer um diálogo com o texto original e produzir novos sentidos.

6. Com base nas respostas anteriores, elabore uma hipótese para explicar qual pode ter sido a intenção do autor das tiras ao apresentar o dinheiro e o cartão de crédito como "amuletos da Nova Era".

Universo digital: criação de videominuto

Agora que você analisou as tiras de Orlandeli, sua tarefa será produzir, em grupo de três ou quatro colegas, um videominuto em que farão a remidiação dos verbetes criados pelo humorista. Ou seja, deverão transpor o gênero **verbete de enciclopédia** da versão escrita para uma nova mídia, o vídeo.

No **planejamento**, definam quais elementos visuais vocês selecionarão para ilustrar as características do "amuleto" a ser apresentado no vídeo (maço de dinheiro ou cartão de crédito). Discutam as estratégias textuais e os recursos multimidiáticos que serão utilizados para preservar o sentido crítico associado aos novos "amuletos".

Na **elaboração**, façam um breve roteiro, organizando as entradas das imagens e prevendo o texto da locução que deverá apresentar os poderes associados ao "amuleto" escolhido. Decidam se vão utilizar alguma trilha sonora ou se haverá somente um *voice over* (locução associada à imagem).

A filmagem pode ser feita com um celular. Feita a gravação, realizem a **revisão** do vídeo e façam ajustes, se necessário, usando um aplicativo de edição. Os videominutos deverão ser apresentados para os colegas de turma, que escolherão as cinco melhores remidiações.

O trabalho dos interlocutores com a linguagem

As tiras de Orlandeli ajudam a compreender por que a língua não pode ser vista apenas como um "código", pois o artista criou uma paródia de um gênero discursivo, o verbete, para alcançar um efeito crítico em duas tiras humorísticas e desencadear a reflexão dos leitores sobre a importância associada a dois símbolos da sociedade de consumo: o dinheiro e o cartão de crédito.

4. a) O verbete de enciclopédia tem a intenção de informar, apresentando a definição de algum objeto – no caso, de dinheiro e de cartão de crédito – e tratando esses objetos a partir de sua função no mundo real (meio usado na troca de bens / forma de pagamento eletrônico). Já a tira tem a intenção humorística, e não informativa.

4. b) Sim. Além de apresentar uma definição dos dois objetos, os verbetes de enciclopédia também oferecem informações precisas sobre as características desses dois objetos (forma de moeda ou nota / cartão de plástico que pode conter ou não um *chip*). Nenhuma dessas informações está presente no texto das tiras, pois sua intenção é produzir uma crítica humorística a dois dos principais símbolos da sociedade capitalista.

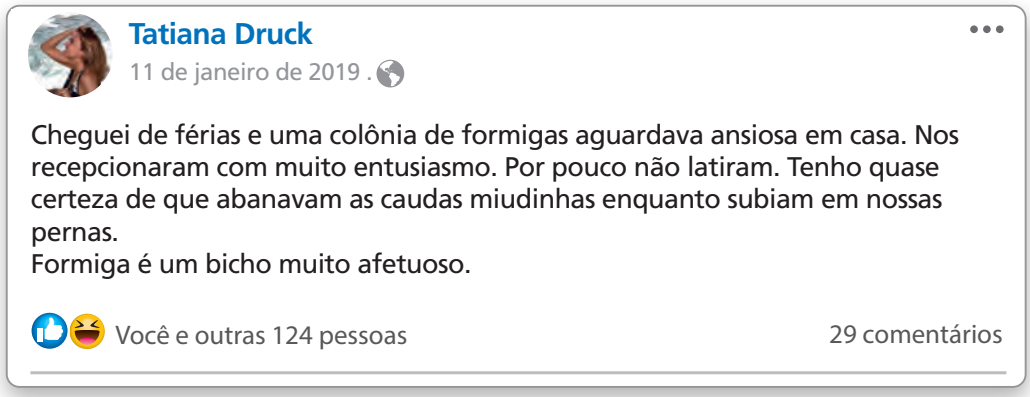
5. Há uma evidente intenção paródica na construção das tiras. O autor cria, por meio de alguns poucos elementos estruturais do verbete, a possibilidade de o leitor identificar o gênero que deseja parodiar ao mesmo tempo em que promove um deslocamento do sentido comumente associado aos objetos definidos nos "verbetes" de sua "enciclopédia". O resultado desse trabalho é a atribuição de novos sentidos aos termos "dinheiro" e "cartão de crédito".

6. É importante que os estudantes percebam que parece ser intenção de Orlandeli promover um olhar crítico para o "poder" que a sociedade contemporânea ("da Nova Era") dá aos bens materiais. Nesse sentido, ele elege o dinheiro e o cartão de crédito, símbolos máximos do poder de compra, como "amuletos". Na caracterização dos "poderes" de tais amuletos, percebe-se que ele foi coerente com o poder real de compra associado a cada um desses objetos. O dinheiro é o "amuleto do poder"; o cartão de crédito, o "amuleto dos desejos".

Ao afirmar que os possuidores do dinheiro têm "amigos para todas as horas, mulheres apaixonadas", "suas piadas sempre são engraçadas", Orlandeli ironiza o poder que a sociedade atribui a esse "amuleto", sugerindo que as relações humanas promovidas pelo dinheiro são movidas por interesse.

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

Como atividade humana, a linguagem é um lugar de interação entre os membros de uma sociedade, que podem usá-la tanto para revelar como para esconder suas verdadeiras intenções. Observe a postagem a seguir.



ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA

DRUCK, Tatiana. Facebook: @tatiana.druck, 11 jan. 2019. Postagem.

Na postagem criada para uma conhecida rede social, a autora recorre à ironia para falar sobre um ataque de formigas sofrido por ela, em sua casa, ao chegar das férias. Nesse caso, a ironia "esconde" a verdadeira intenção de Tatiana Druck: demonstrar profunda irritação com esses insetos.

RODA DE CONVERSA ***Emojis* e reações a postagens no mundo digital**

Estamos muito acostumados a ler as postagens de nossos amigos virtuais e a escolher diferentes *emojis* (ícones que transmitem uma ideia ou sensações e emoções) para expressar o modo como reagimos a cada uma delas. No caso do texto que você acabou de ler, as reações dos amigos da autora foram as seguintes:



DRUCK, Tatiana. Facebook: @tatiana.druck, 11 jan. 2019. Reações.

ILUSTRAÇÕES ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA

Discuta com os colegas as questões seguintes.

1. O que cada um desses *emojis* revela sobre o modo como os amigos virtuais de Tatiana Druck interpretaram o que leram em sua postagem sobre as formigas?
2. E você, como decide qual *emoji* utilizar ao interagir com postagens de amigos virtuais nas redes sociais de que participa? Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.
3. Na hora de postar, você pensa em que estratégia utilizar para gerar um maior número de reações?

1. Espera-se que os estudantes reconheçam que cada *emoji* pode ser associado a uma interpretação diferente do texto da autora. Os que escolhem o *emoji* curtir podem querer dizer que leram e gostaram do texto, mas não deixam claro se compreenderam a ironia; os que reagiram com a carinha de risada parecem querer manifestar que compreenderam o uso da ironia, por Tatiana, como um desejo de reconhecer humor em uma situação incômoda (o ataque das formigas); aqueles que escolheram a carinha de espanto parecem levar em consideração principalmente a consequência do ataque de formigas; e os que escolheram o coração provavelmente desejaram registrar que gostaram muito do modo como a autora decidiu informar seus amigos virtuais sobre o ataque de formigas – em outras palavras, entenderam a ironia e acharam interessante ter sido essa a estratégia utilizada para falar de algo desagradável.

2. e **3.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

Quando interagimos com outras pessoas, na vida real ou no universo digital, trocamos de papéis (ora ouvimos, ora falamos, ora postamos, ora lemos postagens e reagimos a elas), mudamos de objetivo à medida que o diálogo acontece, levamos em consideração as situações extralinguísticas (tudo o que está "fora" da própria linguagem, como o contexto social, histórico etc.), dizemos uma coisa quando queremos que seja entendida outra e assim por diante. Tudo isso faz com que a linguagem tenha um caráter dinâmico.

A indeterminação da linguagem

A linguagem pode ser vista como um "palco" no qual os atores (interlocutores) contracenam, confrontando diferentes intenções e expectativas opostas. Se os participantes dos diálogos tivessem sempre a disposição de colaborar uns com os outros, fornecendo as informações solicitadas e sendo explícitos, a linguagem não seria tão dinâmica e indeterminada.

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

No palco da linguagem, os falantes são os atores de um drama que se desenrola continuamente. Participando de diversas situações de interlocução, eles assumem diferentes **papéis** ou **lugares discursivos**.

TOME NOTA

Lugar discursivo é a posição ocupada no discurso pelos interlocutores, que ora assumem o papel de falantes, ora o de ouvintes.

Espaço de ambiguidades, de duplos sentidos, de subentendidos, por vezes até de silêncios disfarçados de palavras, a linguagem é também fonte frequente de mal-entendidos.

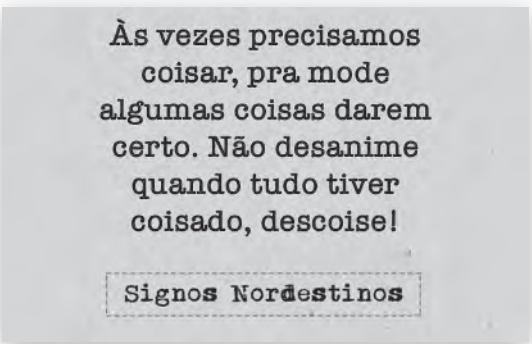
1. **Você já passou por situações em que seu interlocutor estava afirmando algo, mas queria dizer outra coisa? Se sim, conte como foi.**
2. **Com base no que estudou no capítulo até aqui, o que pode causar esse tipo de indeterminação ou ambiguidade na forma de alguém se expressar?**

O papel do falante: ocultar ou revelar suas intenções

Em uma determinada situação de interlocução, caberá sempre ao falante, em seu trabalho com a linguagem, escolher os enunciados que melhor se ajustem aos seus propósitos. Se desejar colaborar com o seu interlocutor, escolherá enunciados que não o confundam, que deixem claros seus pontos de vista, que respondam às perguntas feitas.

Caso a intenção do falante seja deixar subentendido o que pensa, ou seja, permitir a dupla interpretação de suas palavras, usará a linguagem para criar efeitos de sentido que levem o interlocutor a perceber essas ambiguidades, sem que ele tenha de explicitá-las.

Observe a publicação a seguir, postada em perfil de uma rede social. O autor dessa página de humor cria pequenos quadros explorando um uso divertido de expressões populares.



ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA

DANIEL, George. Instagram: @signosnordestinos, 21 out. 2017. Postagem.

Nesse caso específico, o efeito de humor está associado ao uso do verbo *coisar*, de ocorrência comum na linguagem oral informal.

3. **Qual o sentido do verbo *coisar* no texto? E com que intenção foi usado?**
4. **Você costuma usar o verbo *coisar*? Já o conhecia? Em que contexto ele costuma ser usado: mais formal ou informal? Explique.**

Esse texto é um exemplo extremo da exploração de uma característica marcante da linguagem: ela é **indeterminada**. Isso significa que a responsabilidade por dizer ou não dizer algo, pelo grau de explicitação pretendido, pela escolha de enunciados ambíguos

1. Espera-se que os estudantes relatem situações em que perceberam que o falante teve a intenção de dizer o oposto do que disse, como no caso das ironias, ou que sua fala foi ambígua e deu a entender algo diferente do que ele pretendia dizer.
2. Espera-se que os estudantes percebam que a indeterminação da linguagem e as ambiguidades, em geral, são causadas pela natureza da interação entre os interlocutores: se, quando dialogam, os participantes não colaboram entre si, não fornecem as informações solicitadas ou esperadas e não são explícitos, os mal-entendidos podem ocorrer.
3. Espera-se que os estudantes percebam que o verbo *coisar* foi usado para fazer uma referência vaga e indeterminada a algo como "tomar uma atitude ou agir", mas com clara intenção humorística. O autor pretendeu dizer, de forma bem-humorada e intencionalmente indefinida, que, quando algo está confuso ou complicado, devemos agir para resolver ou modificar a situação.
4. Resposta pessoal. É provável que os estudantes conheçam o verbo *coisar* ou mesmo já o tenham usado em alguma situação mais informal.

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

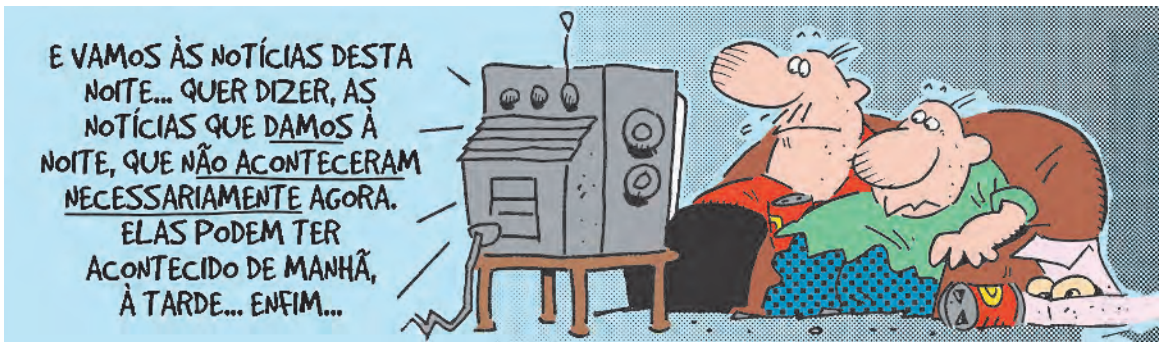
ou não ambíguos, é do falante, que tem sempre um trabalho a realizar a partir das possibilidades que a língua coloca à sua disposição.

Quando o uso da linguagem parece ser vago e incompreensível, a linguagem gestual e os elementos do contexto extralinguístico permitem que os interlocutores "decifrem" as referências vagas e atribuam sentido ao que está sendo dito. Fora de contexto, como nesse exemplo, os enunciados perdem sentido e provocam o riso.

TEXTO PARA ANÁLISE

Leia atentamente a tira a seguir para responder às questões de 1 a 3.

Frank & Ernest — Bob Thaves



FRANK & ERNEST, BOB THAVES © 2004 THAVES/ DIST. BY ANDREWS

THAVES, Bob. Frank & Ernest. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 10 nov. 2019. Caderno 2. C4. Tira.

1. **Descreva brevemente a situação retratada na tira.**
2. **A fala do apresentador do telejornal a que as personagens estão assistindo causa estranhamento. Considerando o que se espera em um contexto como esse, por que essa fala é inusitada?**
3. **Com base no que você aprendeu sobre contexto discursivo, formule uma hipótese para explicar por que a reformulação feita pelo apresentador é desnecessária para que um falante compreenda o sentido do que foi dito.**

Leia a tira a seguir para responder às questões de 4 a 6.

Vida boa — Fábio Zimbres



© FÁBIO ZIMBRES

ZIMBRES, Fábio. Vida boa. ***Blog* Tinta China**, [*s. l.*], 12 fev. 2010. Tira. Disponível em: http://grafar.blogspot.com/2010/02/vida-boa-fabio-zimbres_12.html. Acesso em: 26 maio 2024.

4. **A tira apresenta um suposto diálogo entre duas personagens. Descreva brevemente o que ocorre na tira.**
5. **As personagens da tira não agem da forma esperada em uma situação de interlocução. O que, no contexto, causa estranhamento no comportamento dos dois interlocutores?**
6. **A tira é um exemplo claro de um diálogo que não funciona. Considerando o que você aprendeu, neste capítulo, sobre lugar discursivo, explique por que não existe diálogo entre as personagens da tira.** **5.** e **6.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

1. Dois homens estão sentados diante de uma TV, assistindo, provavelmente, ao início da edição noturna de algum telejornal. Isso é sugerido pelo conteúdo do texto, que parece ser a fala de abertura do jornalista que está apresentando o programa.
2. A fala do apresentador é inusitada porque ele procura explicitar para o telespectador que sua frase inicial não deve ser entendida literalmente. Como se vê na tira, ele reformula a frase inicial ("E vamos às notícias desta noite..."), tentando explicar (de forma pouco clara) que a expressão "notícias desta noite" se refere ao momento em que as notícias serão apresentadas e não ao momento em que ocorreram. O estranhamento é provocado justamente pelo fato de o apresentador não se comportar da forma esperada em uma situação como essa e dar explicações desnecessárias sobre o sentido do que queria dizer.
3. Espera-se que os estudantes respondam que, em situações de interlocução como essa, a expressão usada na fala inicial da tira ("vamos às notícias desta noite") não é ambígua e, portanto, não será entendida ao pé da letra. Trata-se de uma referência ao que vai acontecer: as notícias do dia serão apresentadas em um telejornal noturno, ou seja, não é uma referência temporal ao momento em que as notícias ocorreram. Como conhecem (intuitivamente) o funcionamento do contexto discursivo, sabem que a expressão deve ser entendida somente como uma referência ao momento em que serão apresentadas as notícias (a edição noturna do telejornal) que foram destaque ao longo do dia.
4. No primeiro quadrinho, a personagem à esquerda parece estabelecer uma regra a ser seguida: responderá às perguntas que a outra personagem formulará. No segundo quadrinho, o balão de diálogo sobre a cabeça da personagem à direita apresenta uma sequência de pontos, como se não soubesse o que perguntar nesse contexto. A reação da personagem à esquerda, no terceiro quadrinho, é ainda mais surpreendente, porque sua "fala" equivale a uma sequência de teclas de computador que abre algumas opções de ação, entre elas, a função de desligar a máquina. Seu interlocutor estranha essa "fala" e comenta: "Eu não perguntei nada". No último quadrinho, mais uma vez a personagem à esquerda diz algo que parece totalmente inesperado no contexto de uma conversa: "Preste atenção na resposta e esqueça a pergunta". Como a reação da personagem à direita deixa claro que continua sem entender o que está se passando, a da esquerda conclui: "Vou ter problemas com você".

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

Usos singulares da linguagem

Guias de turismo são gêneros discursivos que combinam, em sua composição, características textuais descritivas, expositivas e injuntivas. Em suportes de papel, na forma de livros, ou em páginas da internet, o objetivo desses guias é informar sobre um destino específico, ajudando o turista a planejar sua viagem e seus passeios.

The Tourist Herald, do qual reproduzimos a seguir um trecho, é uma espécie de guia para turistas que foi publicado em uma seção de humor da revista *Piauí* durante o período de realização da Copa do Mundo no Brasil (2014).

Observe como os autores do texto fazem um uso singular do gênero guia de turismo, revelando um trabalho consciente e intencional com a linguagem e com a estrutura textual.

SÃO PAULO

HISTÓRIA E CULTURA

SÃO PAULO HOJE

Profundamente transformada pela **revolução tecnológica** do século XXI, a classe média paulistana encontrou uma solução para driblar o trânsito e reduzir o tempo perdido no trajeto casa-trabalho: quase 100% da população acima de 16 anos mora hoje em [celulares]. Recluso, o paulistano médio sai do aparelho apenas para dormir, tomar banho, trabalhar e ir ao ***shopping***.

[...]

LÍNGUA OFICIAL: ããããã

MOEDA: dollar paulista

O QUE VISITAR

TRÂNSITO: Patrimônio da humanidade, [...] o trânsito paulistano merece a especial consideração do forasteiro. A cidade de São Paulo pede para ser vista devagar, alternando a primeira e a segunda marchas do automóvel, preferencialmente ocupado por apenas uma pessoa. Não deixe de ficar engarrafado em monumentos como a ponte estaiada, o Rodoanel e o Minhocão. Passe devagar por ruas de alto teor humorístico, como Anhaia Mello, M'Boi Mirim, Jacu-Pêssego e Aspicuelta.

[...]

COMO SE DESLOCAR

EVITE SE DESLOCAR.

SE FOR INEVITÁVEL:

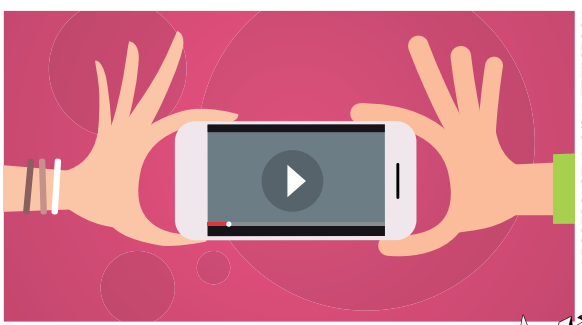
SERVIÇOS DE TÁXI

Programe-se com antecedência. A cidade se orgulha da frota numerosa, mas nenhum veículo recolhe passageiros na rua. Realize o agendamento da sua corrida com **um mês de antecedência** ou informe-se sobre pontos de táxi. [...]

RIBAMAR, Olegário. The Tourist Herald: um guia padrão Fifa. **Piauí**, ed. 92, maio 2014. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/materia/the-tourist-herald/. Acesso em: 23 out. 2023.

Esta proposta estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.





PROSTOCKSTUDIO/SHUTTERSTOCK

The Tourist Herald traz informações sobre diferentes cidades brasileiras (Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Brasília e Porto Alegre, entre outras sedes da Copa do Mundo no Brasil). O trecho apresentado está organizado em três partes: "História e cultura", "O que visitar" e "Como se deslocar".

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

No caso de São Paulo, a primeira parte do texto traz informações sobre o espaço da cidade e hábitos da população local. Um leitor de guias de viagem certamente esperaria encontrar, nessa parte, informações gerais que digam respeito à história e à cultura da cidade. O leitor de *The Tourist Herald*, no entanto, é surpreendido por um texto bem-humorado que apresenta o paulistano da classe média como alguém que vive no celular (uma suposta solução para driblar o trânsito), usa uma "língua oficial" definida a partir de uma característica associada ao dialeto paulistano (som vocálico nasalizado utilizado para preencher momentos de hesitação na fala) e tem como "moeda oficial" o "dollar paulista".

As surpresas continuam na segunda parte do texto, que traz conselhos absurdos expressos por meio do Imperativo, modo verbal próprio da injunção: "**Não deixe** de ficar engarrafado em monumentos como a ponte estaiada, o Rodoanel e o Minhocão. **Passe** devagar por ruas de alto teor humorístico, como Anhaia Mello [...]".

A essa altura, o leitor do *The Tourist Herald* já deve ter concluído que não está diante de um guia de turismo, mas sim de um texto humorístico que se vale da estrutura desse gênero para produzir um efeito de humor. Como a cidade de São Paulo é conhecida por seus engarrafamentos quilométricos, nada melhor do que recomendar ao visitante que "fique engarrafado" em algumas das vias mais conhecidas.

As recomendações absurdas chegam ao ponto mais alto na terceira parte do texto ("Como se deslocar"). Em lugar de sugerir as melhores opções para o turista, que certamente deseja circular pela cidade, *The Tourist Herald* determina: "**Evite** se deslocar".

Um texto como esse exemplifica bem de que modo o sujeito pode realizar um trabalho com a linguagem para produzir efeitos de sentido inesperados. O autor, usando de modo consciente características linguísticas e estruturais típicas dos guias de turismo, trata de maneira irônica e bem-humorada alguns dos principais problemas da maior cidade brasileira.

PRATIQUE

Como observamos, as características estruturais e linguísticas permitiram que identificássemos o texto lido sobre São Paulo como um guia de turismo. No entanto, seu conteúdo e o contexto criado nos levaram a identificar a produção de um efeito de humor, objetivo de seu autor.

Possivelmente, você conhece tão bem a cidade onde nasceu ou reside quanto o autor de *The Tourist Herald* conhece São Paulo. Com base na análise apresentada e no que já aprendeu sobre o trabalho com o perfil do interlocutor, sua tarefa será a de produzir um **guia de turismo** (digital ou impresso) semelhante ao criado no *The Tourist Herald*.

No **planejamento**, escolha cuidadosamente os pontos turísticos a serem apresentados. Se necessário, pesquise informações sobre eles. A organização do seu guia pode contemplar os mesmos aspectos presentes no *The Tourist Herald*: "História e cultura", "O que visitar" e "Como se deslocar".

Na **elaboração**, escreva seu texto considerando que seus interlocutores serão as pessoas que, como você, conhecem bem a cidade e poderão compreender o efeito de humor e a ironia que deverão caracterizar o texto.

Para finalizar, faça uma boa **revisão** do texto a fim de ajustar possíveis desvios em relação à norma-padrão. Se desejar, peça a um colega que leia seu texto para sugerir melhorias e, se necessário, reescreva-o.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Conseguiu entender os conceitos de língua e linguagem? Reconheceu a importância do papel do interlocutor nas situações comunicativas? Identificou como as marcas de autoria em textos de diferentes gêneros discursivos contribui para a construção de sentido do texto?

Se achar necessário, peça ajuda a um colega ou ao professor.

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

CAPÍTULO 2

Discurso e texto

1. Resposta pessoal. Caso os estudantes não conheçam ou não se lembrem de canções que apresentem um perfil de mulher ideal em suas letras, peça a eles que façam uma pesquisa ou sugira alguma canção para que eles possam analisar, como a conhecida "Ai, que saudades da Amélia", de Mário Lago. O importante é que eles analisem as canções e digam como a mulher é definida: por exemplo, ela é apresentada como uma mulher submissa, que cuida dos filhos e da casa, ou é uma mulher livre e voluntariosa, que segue seus desejos e vontades?

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender os conceitos de ideologia, formação ideológica, formação discursiva, discurso e texto.
2. Reconhecer de que maneira as marcas ideológicas se manifestam na linguagem e levar em consideração tais aspectos no momento da leitura de textos de diferentes gêneros.
3. Identificar os fatores que participam da constituição de uma formação ideológica.
4. Reconhecer a relação entre a formação discursiva e a formação ideológica no momento de produzir os próprios textos.

Compreender conceitos como os de ideologia, formação ideológica e discursiva e reconhecer de que modo as marcas ideológicas se manifestam na linguagem é imprescindível para a leitura e para a produção de textos de diferentes gêneros.

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

Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

1. **Você já refletiu sobre como várias canções da música popular brasileira apresentam um perfil de mulher ideal? Se sim, como a mulher é definida nessas canções?**
2. **Você consegue perceber uma relação entre esse perfil de mulher e a época em que a canção foi composta? Explique.**

LEITURA

2. Resposta pessoal. As respostas serão variadas a depender das canções escolhidas, mas é importante que os estudantes percebam que os perfis de mulher têm relação com o contexto em que as músicas foram produzidas. Se forem mais antigas, como a de Mário Lago, composta na década de 1940, a mulher será como Amélia: amorosa, passiva e pronta para servir seu marido. Se forem canções contemporâneas, é provável que retratem mulheres livres, independentes e corajosas.

Ao longo da história da música popular brasileira, muitos compositores procuraram definir, em suas letras, um perfil de mulher ideal. A seguir, você conhecerá uma delas.

Marina

Marina, morena
Marina, você se pintou
Marina, você faça tudo
Mas faça um favor
Não pinte esse rosto que eu gosto
Que eu gosto e que é só meu
Marina, você já é bonita
Com o que Deus lhe deu

Me aborreci, me zanguei
Já não posso falar
E quando eu me zango, Marina
Não sei perdoar
Eu já desculpei muita coisa
Você não arranjava outro igual
Desculpe, Marina, morena
Mas eu tô de mal

Marina, morena
Marina, você se pintou
Marina, você faça tudo
Mas faça um favor
Não pinte esse rosto que eu gosto
Que eu gosto e que é só meu
Marina, você já é bonita
Com o que Deus lhe deu
Me aborreci, me zanguei
Já não posso falar
E quando eu me zango, Marina
Não sei perdoar
Eu já desculpei muita coisa
Você não arranjava outro igual
Desculpe, Marina, morena
Mas eu tô de mal
De mal com você
De mal com você



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

MARINA. Compositor: Dorival Caymmi. *In*: EU NÃO tenho onde morar. Intérprete: Dorival Caymmi. [*S. l.*]: EMI Music Brasil, 1960. Faixa 12 (2:28 min).

1. a) Os versos da letra levam o ouvinte a concluir que houve desentendimento entre um homem e Marina. A causa desse desentendimento, pelo que se infere, foi a decisão da moça de usar maquiagem.

2. Os argumentos apresentados são de ordem diferente. Primeiramente, o eu lírico diz a Marina que ela não deve pintar o rosto, do qual ele gosta e que "pertenceria" a ele ("Não pinte esse rosto que eu gosto / Que eu gosto e que é só meu"). Na sequência, como se procurasse atenuar a força dessa declaração de propriedade, alega que a beleza natural da moça já é suficiente, portanto, ela não precisa se enfeitar ("Marina, você já é bonita / Com o que Deus lhe deu").

2. a) Espera-se que os estudantes respondam que as mulheres de sua geração (adolescentes do século XXI) reconhecem, como marca identitária da mulher contemporânea, a liberdade de decidir o que fazer com o seu próprio corpo. Sendo assim, rejeitariam o comentário e os argumentos do eu lírico, pois a imagem que fazem de si mesmas não depende da validação masculina. Com relação ao argumento usado pelo eu lírico de que a beleza natural já é suficiente ("[...] você já é bonita / com o que Deus lhe deu"), uma resposta possível seria a de que cabe à própria mulher saber como se sente em relação a sua aparência, por isso maquiar-se (ou não) diz respeito apenas a ela mesma.

2. b) Resposta pessoal. Embora as respostas possam ser variadas, é provável que alguns estudantes tenham a percepção de que, no passado, algumas mulheres eram mais suscetíveis a comentários e argumentos como os do eu lírico, pois poderiam ter sido educadas (possivelmente por pessoas mais velhas e de perfil conservador) para acatar a opinião do parceiro, mesmo que seja sobre uma questão tão pessoal como sua própria aparência.

4. Espera-se que os estudantes percebam que o perfil de Marina é construído a partir da perspectiva do eu lírico. A única voz presente no texto é a do eu lírico, e fica evidente que ele condena o comportamento da moça. É ele quem associa a decisão de se maquiar a algo negativo, deixando implícito que seria um sinal de independência, de vontade própria, o que, na visão dele, as mulheres não deveriam ter. Sem qualquer informação sobre como a própria Marina via a sua relação com esse homem, fica difícil simplesmente aceitar o julgamento do eu lírico.

5. Espera-se que os estudantes respondam que, nas duas últimas estrofes da música, o eu lírico (masculino) fala sobre si mesmo. Do que diz, pode-se inferir que é um homem autoritário, que não aceita comportamentos independentes vindo das mulheres, e rancoroso ("Me aborreci, me zanguei / [...] / E quando eu me zango, Marina / Não sei perdoar"). Também se apresenta como um homem com elevada autoestima ("Você não arranjava outro igual"). É interessante notar que, para exaltar as próprias virtudes, ele deixa implícita nova condenação a Marina ("Eu já desculpei muita coisa"), sugerindo que a moça já teve, anteriormente, outros comportamentos que ele julgou condenáveis. Por isso, ela mereceu ser castigada como uma criança — um modo paternalista de tratar a mulher, infantilizando-a ("Desculpe, [...] Mas eu tô de mal / De mal com você").

6 e **7.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

ANÁLISE

1. b) O eu lírico se dirige a uma mulher chamada Marina.

1. c) Pelo modo como o eu lírico se dirige a Marina, podemos inferir que há uma relação amorosa entre os dois. No entanto, não há nada no texto que permita fazer afirmações sobre se eles são casados ou namorados.

1. **Em 1946, o Brasil conheceu uma personagem feminina que entraria para a história da música popular brasileira: Marina, cujo nome daria título a uma canção composta por Dorival Caymmi.**
   - **a.** Qual é a situação caracterizada na letra dessa música?
   - **b.** Quem é o interlocutor do eu lírico?
   - **c.** Qual pode ser a relação entre o eu lírico (masculino) e Marina?

2. **Quais argumentos o eu lírico apresenta para convencer Marina de que o comportamento dela não foi adequado? Justifique.**
   - **a.** Em sua opinião, como as mulheres de sua faixa etária tenderiam a reagir a esse tipo de comentário e aos argumentos apresentados pelo eu lírico?
   - **b.** E quanto às mulheres de gerações anteriores, qual seria a reação delas a esse tipo de comentário e a essa argumentação?

3. **Com base no que diz o eu lírico sobre Marina, que imagem de mulher é construída nessa música?** **3.** Do modo como o eu lírico fala sobre Marina, constrói-se a imagem de uma mulher com vontade própria e vaidosa, que gosta de se maquiar.

4. **Há elementos do texto que permitem confirmar a imagem que você apontou na questão anterior? Antes de responder, pense em quem apresenta Marina para os ouvintes da música.**

5. **A música também apresenta uma imagem do eu lírico aos ouvintes. Como seria esse homem? Descreva-o.**

6. **Qual é a expectativa do eu lírico em relação à mulher com quem mantém um relacionamento amoroso?**

7. **Por trás das imagens de homem e mulher construídas por Dorival Caymmi nessa canção, podemos identificar uma relação de poder socialmente instituída. De que modo essa relação se define e o que ela sugere sobre os valores da sociedade brasileira na década de 1940?**

Amplie seu repertório

De olho na música

Foram feitas várias versões da canção "Marina", composta por Dorival Caymmi, a começar pela que foi gravada por Francisco Alves, acompanhada pela orquestra Odeon, em 1947. Veja, a seguir, algumas delas.

- O próprio Caymmi gravou a música com participação de Jacob do Bandolim, no álbum *Dorival Caymmi* de 1947.
- Gilberto Gil regravou a canção em seu álbum *Realce*, de 1979.
- Cassia Eller, acompanhada por Hermeto Pascoal, também gravou, em 1994, sua versão, que pode ser encontrada no álbum *Songbook Dorival Caymmi, Vol. 2*.



REPRODUÇÃO/UNIVERSAL MUSIC

Capa do disco com a trilha sonora do documentário **Caymmi – Dê lembranças a todos**. Universal Music, 2018.

- Na voz de Chico Buarque, a canção pode ser encontrada no álbum *Dorival Caymmi – Centenário*, de 2014.

Em 2018, foi lançado o documentário *Caymmi – Dê lembranças a todos*, dirigido por Fábio Di Fiore e Thiago Di Fiore. A trilha sonora desse documentário contém a música "Marina" e outras composições de Caymmi. Com Jorge Amado, ele é considerado um dos mais importantes representantes da cultura baiana.

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

LEITURA

Muitos autores de gerações mais recentes apresentam, em suas letras de música, uma mulher diferente daquela idealizada pelo eu lírico da canção de Dorival Caymmi nos anos 1940. Um bom exemplo é a canção "Dandara", de Ivan Lins e Francisco Bosco, lançada em 2004. Leia-a.

Dandara

Ela tem nome de mulher guerreira
E se veste de um jeito que só ela
Ela vive entre aqui e o alheio
As meninas não gostam muito dela

Ela tem um tribal no tornozelo
E na nuca adormece uma serpente
O que faz ela quase um segredo
É ser ela assim, tão transparente

Ela é livre e ser livre a faz brilhar
Ela é filha da terra, céu e mar
Dandara

Ela faz mechas claras no cabelo
E caminha na areia pelo raso
Eu procuro saber os seus roteiros
Pra fingir que a encontro por acaso

Ela fala num celular vermelho
Com amigos e com seu namorado
Ela tem perto dela o mundo inteiro
E à volta outro mundo, admirado

Ela é livre e ser livre a faz brilhar
Ela é filha da terra, céu e mar
Dandara

Dandara...

DANDARA. Compositores: Ivan Lins; Francisco Bosco. *In*: SAUDADES de casa. Intérprete: Ivan Lins. [*S. l.*]: Oilua Produções, 2007. Faixa 3 (5:11 min).

Ela tem nome de mulher guerreira: o primeiro verso da música faz referência a Dandara, guerreira afro-brasileira do século XVII. Ao lado de Zumbi, lutou para defender o Quilombo dos Palmares.

Esta proposta estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

ODS 5

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

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

Marcos das conquistas femininas

1852-1900
Primeiros jornais femininos aparecem no Rio de Janeiro (*Jornal das Senhoras*, *O Belo Sexo*, *A Família*, *Voz Feminina*), feitos por e para mulheres; Nísia Floresta (republicana e abolicionista) traduz o livro *Defesa dos direitos da mulher*.



Ilustração do **Jornal das Senhoras**, nº 27, 1852.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

1880-1890
Operárias brasileiras são empregadas em tecelagens, com jornadas de trabalho de até 16 horas; primeiros registros de assédio sexual por patrões e capatazes.

1903
Primeira greve da indústria têxtil no Rio de Janeiro organizada por mulheres, motivada pela demissão de uma operária pelo mestre que a engravidou.

1916
As Ordenações Filipinas, leis do século XVI que davam poder de vida e morte aos maridos sobre esposas suspeitas de adultério, deixam de vigorar. Primeiro Código Civil Brasileiro. A mulher ainda é vista como incapaz de exercer uma profissão sem o consentimento do marido.

1. Os atributos físicos apresentados na letra da música são "Ela tem um tribal no tornozelo / E na nuca adormece uma serpente", "Ela faz mechas claras no cabelo".
1. a) As características e os comportamentos que definem o perfil de Dandara são ter um jeito próprio de se vestir, viver "entre o aqui e o alheio", ser transparente, ser livre, falar com amigos e com o namorado em um celular vermelho.
1. b) A imagem de uma mulher livre e senhora de si. Tanto no modo como se veste como na sua aparência física (tem tatuagens, faz mechas no cabelo), vemos indícios da mulher que age de modo independente, conforme sua vontade.
2. As mulheres "não gostam muito dela", talvez por, no fundo, invejarem seu comportamento livre e independente. O eu lírico procura "saber os seus roteiros / Pra fingir que a encontro por acaso". Também se afirma, na letra, que Dandara tem "perto dela o mundo inteiro" e à sua volta "outro mundo, admirado".
2. a) Ser livre.
2. b) No refrão, aparece o efeito provocado pelo fato de Dandara ser livre: "Ela é livre e ser livre a faz brilhar / Ela é filha da terra, céu e mar".
3. A imagem de uma mulher guerreira se relaciona diretamente com a ideia da busca da liberdade, da conquista e da defesa dos próprios direitos. O que observamos, nas características atribuídas a Dandara, é a construção de um perfil de mulher essencialmente livre, tanto na sua aparência quanto no seu jeito de ser.
4. A mudança no perfil de mulher ocorrida da década de 1940 para a década de 2000 corresponde a uma transformação observada nos papéis sociais por ela desempenhados. As informações em **Marcos das conquistas femininas** ilustram que, a partir dos anos 1960, as mulheres conquistaram alguns direitos legais que desencadearam uma mudança na imagem que a sociedade faz delas. Os movimentos da contracultura (anos 1960 e 1970), no seio dos quais floresceu o feminismo, abriram caminho para essa transformação. A possibilidade de autonomia econômica pela profissionalização, o direito ao voto, o surgimento de métodos anticoncepcionais que garantiram à mulher maior controle sobre o próprio corpo e o movimento *hippie* foram alguns dos fatores que contribuíram, de modo decisivo, para a construção de um perfil de mulher mais livre e independente, em oposição ao de dona de casa submissa ao marido predominante na década de 1940.

ANÁLISE

1. **Na canção "Dandara", vemos surgir uma imagem de mulher a partir da descrição de alguns de seus aspectos físicos. Que aspectos são esses?**
   a. Algumas características e comportamentos também são usados para "definir" Dandara. Identifique-os.
   b. Que imagem de mulher é criada por essa descrição? Explique.

2. **Além de apresentar uma imagem de Dandara, a letra da música também faz referência ao modo como, segundo seus autores, ela é vista pelos outros. Que reações ela provoca em homens e mulheres?**
   a. De todas as características atribuídas a Dandara, uma delas é destacada como a que causa mais impacto. Que característica é essa?
   b. Que trechos da letra se referem ao efeito provocado por tal característica?

3. **Podemos afirmar que o primeiro verso – "Ela tem nome de mulher guerreira" – oferece uma "chave" para a compreensão do perfil de mulher que será apresentado no texto. Explique por quê.**

4. **A comparação entre o perfil de mulher ideal apresentado na letra da música de Dorival Caymmi (1946) e na letra de "Dandara" (2004) revela uma transformação da imagem que se faz da mulher. O que pode explicar essa mudança? Consulte as informações em Marcos das conquistas femininas para elaborar sua resposta.**

5. **Que canções compostas nos últimos anos você indicaria para um ouvinte que quisesse entender as mudanças na construção da imagem feminina? Compartilhe com os colegas pelo menos duas sugestões e justifique sua resposta a partir de trechos das canções escolhidas. Se possível, reproduza os trechos das músicas que selecionou ou indique onde podem ser ouvidas.**

Amplie seu repertório

De olho na música

Qual é o perfil de mulher retratado nas canções dos compositores na década de 1940? Alguns dos maiores sucessos dessa década foram alcançados por músicas dedicadas à imagem da "mulher ideal". Vale a pena ouvir "Ai, que saudades da Amélia", de Mário Lago e Ataulfo Alves, e "Emília", de Haroldo Lobo e Wilson Batista, para conhecer um pouco melhor a identidade feminina que era divulgada nas letras das músicas do período. Depois, reflita sobre como esse perfil revela alguns aspectos importantes de quais eram os papéis a serem desempenhados pelas mulheres nessa época.

5. Resposta pessoal. Vale a pena ressaltar que, cada vez mais, há músicas compostas por mulheres e cantadas do ponto de vista feminino – sem falar nas já clássicas composições de Chico Buarque, que apresentam eu lírico feminino, como "Olhos nos olhos", "Pedaço de mim" e "Teresinha". Assim, é provável que os estudantes tenham repertório a respeito do tema. Como exemplos mais recentes de canções com imagens de mulheres livres, batalhadoras, que lutam por seus direitos e agem como desejam, podemos citar "Dona de mim", de Iza; "Desconstruindo Amélia", de Pitty; "Meu eu em você", de Paula Fernandes; "Maria da Vila Matilde", de Douglas Germano, cantada por Elza Soares. Cantoras transgênero como Majur, Liniker e Linn da Quebrada também podem ser citadas para enriquecer a discussão sobre quão diversas são as imagens femininas hoje.

1932
O Brasil é o segundo país latino-americano (Equador foi o primeiro) a admitir o voto feminino.

1949
A filósofa francesa Simone de Beauvoir publica *O segundo sexo*, obra de referência para o movimento feminista.

1950
Começa a ser vendida nos EUA a pílula anticoncepcional, desenvolvida nos anos 1950 por Gregory Goodwin Pincus.

1962
O Estatuto da Mulher Casada permite que as brasileiras nessa condição exerçam livremente uma profissão; a pílula anticoncepcional chega às farmácias brasileiras.

1966
Nos EUA, a ativista Betty Friedan organiza a NOW (National Organization for Women), dando início à segunda onda feminista.

1970
Em agosto, milhares de mulheres saem às ruas de cidades estadunidenses para reivindicar oportunidades iguais de trabalho e instrução, paridade de salários, legalização do aborto e abertura de creches em tempo integral.

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

As marcas ideológicas dos textos

Todas as classes sociais deixam as marcas de sua visão de mundo e dos seus valores e crenças, ou seja, de sua ideologia, no uso que fazem da linguagem.

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Você conhece a palavra "ideologia" ou já ouviu a canção "Ideologia" (1988), de Cazuza? Pesquise a letra dessa música e perceba o que o compositor entende por "ideologia". Compartilhe suas conclusões com a turma.

Se formos ao dicionário, encontraremos a seguinte definição para o termo.

> **Ideologia:** sistema de ideias (crenças, tradições, princípios e mitos) interdependentes, sustentadas por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos.

IDEOLOGIA. *In*: HOUAISS, Antônio. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2024.

PAULO MARCOS/EDITORA ABRIL



Cazuza durante apresentação do *show* "Exagerado" no Canecão, Rio de Janeiro, 1986.

Considerando o sentido do termo e a letra da canção "Ideologia", por que o compositor considera "ideologia" algo tão vital? Converse com os colegas sobre esse assunto.

Como seres humanos, recorremos à linguagem para expressar nossos sentimentos, opiniões e desejos. E é por meio dela que interpretamos a realidade que nos cerca.

Essa interpretação, porém, não é totalmente livre. Ela é construída historicamente com base em uma série de filtros ideológicos que todos nós temos, mesmo sem nos darmos conta de sua existência.

Esses filtros constituem uma **formação ideológica**, ou seja, um conjunto de valores e crenças a partir dos quais julgamos a realidade na qual estamos inseridos.

Imagens de mulher

Na abertura deste capítulo, tivemos contato, primeiramente, com uma letra de música escrita em 1946. Em sua letra, Dorival Caymmi revela a opinião de setores da sociedade da época sobre as qualidades da "mulher ideal": ela deveria ser submissa, inferior ao homem. Essa visão de mulher faz parte da formação ideológica da sociedade brasileira naquele período. Nesse sentido, essa letra de música revela marcas ideológicas específicas que permitem reconstituir um modo também específico de ver a realidade no momento em que ela foi escrita.

Outra evidência da maneira como letras de música refletem formações ideológicas é apresentada na canção "Dandara", de 2004. A imagem de mulher nela apresentada é bem diferente daquela presente nos textos da década de 1940. A característica mais louvada na letra de "Dandara" é a liberdade da personagem.

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

Se o ideal feminino construído em "Marina" é o da mulher que deveria ser submissa e dependente – por isso, sua atitude de se pintar à revelia de seu parceiro era algo condenável –, o brilho e a sedução de Dandara decorrem do comportamento oposto: ela é independente, livre, e essa liberdade fascina quem está a seu redor. É a mulher que, a partir de meados do século XX, saiu da esfera privada, doméstica, para reivindicar seu lugar no espaço público e criar uma identidade. Hoje em dia, independência, autonomia e liberdade são características avaliadas, majoritariamente, como positivas.

A linguagem e as "pistas" da formação ideológica

A identificação que fizemos de marcas da formação ideológica da sociedade brasileira da década de 1940, na letra de "Marina", e da sociedade do início do século XXI, na letra de "Dandara", é um exercício que pode (e deve) ser feito com qualquer texto. Para isso, basta saber que tipo de informações procurar no momento da leitura.

Se a ideologia é definida como um sistema de ideias, precisamos identificar no texto as ideias básicas que podem ser associadas aos valores, aos princípios, às crenças de um determinado grupo social.

Assim, quando os compositores buscam exemplos do que consideram características louváveis em uma mulher, explicitam valores específicos, definindo uma identidade feminina que vai além daquela da personagem retratada.

Se esses valores coincidem com as informações disponíveis sobre o que é avaliado positivamente em determinada época e em determinado espaço social, podemos concluir que esses valores são representativos de uma **formação ideológica** particular.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



Anúncio da revista **Anuário das Senhoras**, 1956.

Formação ideológica e formação discursiva

Como vimos, é por meio da linguagem que explicitamos nossa visão de mundo. No uso que fazemos da linguagem, encontramos as pistas da formação ideológica.

A linguagem, portanto, é a materialização da nossa ideologia. Nas décadas de 1940, 1950 e 1960, por exemplo, quando a imagem da mulher como dona de casa perfeita era muito valorizada, os textos publicitários apresentavam expressões como:

- *a rainha do lar*;
- *o anjo do lar*;
- *a fada do lar*;
- *a mãe exemplar*;
- *a esposa perfeita*;
- *a santa senhora*.

Esse vocabulário traduzia as características femininas vistas como positivas na época e era usado para encobrir o fato de que a mulher era, na verdade, a única responsável pelas tarefas domésticas para manter sua casa permanentemente limpa e sua família feliz.

Conforme podemos observar, essa visão da mulher pode ser identificada em dois anúncios de 1956: um de revista e um de máquina de costura.

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

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

Para o Dia das Mães não há melhor forma de homenagear nossa querida e sempre mãezinha, do que oferecer um bonito, prático e útil presente. Muito feliz se sentirá aquêle que descobrir O GRANDE DESEJO, para poder satisfazê-lo...

Sabemos, por experiência, que tôdas as senhoras ficam encantadas com a máquina de costura [marca]. E sabem por quê? As senhoras sabem o que querem e só escolhem aquilo que as satisfaz inteiramente, e [marca] reúne o máximo de exigências da mulher. É a concretização do confôrto com que a mamãe sonhava quando éramos crianças.



ARQUIVO/AGÊNCIA O GLOBO

Anúncio de máquina de costura, 1956. (adaptado)

Dê uma [marca da máquina de costura] à MÃEZINHA!
Possuir uma máquina de costura [marca] é a realização de um sonho suave de economia doméstica e uma homenagem ao que há de mais puro e nobre na mulher, consagrando as suas qualidades de mulher-mãe.
É fácil escolher certo entre os três modelos diferentes [marca]

À venda com grandes facilidades nas melhores casas do ramo

Por trás de todos esses termos, podemos identificar uma mesma ideologia quanto ao papel destinado à mulher. É por isso que a cada formação ideológica corresponde uma **formação discursiva** específica, cujas marcas podem ser identificadas nos textos.

TOME NOTA

Formação discursiva é um conjunto de temas (categorias ordenadoras do mundo natural: alegria, medo, vergonha, solidariedade, honra, liberdade, opressão etc.) e de termos (elementos que estabelecem uma relação com o mundo natural: mesa, carro, árvore, mulher etc.) que concretizam uma visão de mundo específica.

Vamos compreender melhor como isso ocorre com base na leitura analítica dos textos reproduzidos a seguir.

Texto 1



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

Dirigir um lar

24 de fevereiro de 1960

Somente uma **mulher**, e **dona de casa**, sabe e reconhece a grande tarefa que é bem dirigir uma **casa**. A dona de casa tem de ser, antes de tudo, uma economista, uma "equilibrista" das finanças, principalmente com as dificuldades da vida atual. O **lar** é o lugar onde devemos encontrar a nossa **paz de espírito** num **ambiente limpo**, **sadio** e **agradável** e cabe à mulher providenciar isso. [...]

A boa dona de casa é a que sabe dar ordens e acompanha de perto a sua execução. É a que mantém a **limpeza**, a **ordem**, o **capricho** em sua casa, sem fazer desta um eterno lugar de cerimônias, de deveres, onde tudo é proibido. É a que faz de sua casa o lugar de **descanso**, da **felicidade** do **marido** e dos **filhos**, onde eles se sentem realmente bem, à vontade, e são bem tratados. O melhor lugar do mundo.

LISPECTOR, Clarice. Dirigir um lar. *In:* NUNES, Aparecida Maria (org.). **Correio feminino**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. p. 45.

Texto 2

Bilhetes às leitoras

[...] Muitas são as **mulheres** que invejam as amigas, pela **harmonia** que estas conseguem em seus **lares**. Chegam a perguntar qual o segredo de **viver bem a dois**, qual a receita da **felicidade conjugal**. Não sabem que, em poder delas mesmas, está quase sempre a chave que abre todas as portas que dão para o reino sereníssimo de uma **perfeita vida em comum**. É que a receita de felicidade pode ser, apenas, uma **receita... de cozinha**.

[...] Pode haver uma infinita poesia na **família** reunida à volta de uma mesa. E há sempre essa doce poesia que emana de você – **esposa, mãe e dona de casa**. Você mesma é poesia, minha amiga!

SANGIRARDI, Helena B. **A alegria de cozinhar**. 19. ed. São Paulo: Livraria Martins, 1964. p. 12.

Sempre que for possível identificar, em um conjunto de textos, uma mesma perspectiva ideológica associada à recorrência de temas e termos, estaremos diante de uma formação discursiva.

Temas: harmonia doméstica (*paz de espírito, limpeza, ordem, capricho, descanso, felicidade*), felicidade familiar (*harmonia, viver bem a dois, felicidade conjugal, perfeita vida em comum*).

Termos relacionados aos temas: *mulher*, *dona de casa*, *casa*, *lar*, *ambiente limpo, sadio* e *agradável*, *marido*, *filhos*, *mulheres*, *lares*, *receita... de cozinha*, *família*, *esposa*, *mãe* e *dona de casa*.

Os textos 1 e 2 apresentam conselhos dirigidos às esposas sobre como alcançar a felicidade na vida familiar. Nessa formação discursiva específica, observamos um encadeamento temático introduzido pelos conceitos de felicidade, harmonia e tranquilidade. Todos esses conceitos correspondem a uma formação ideológica que define a felicidade conjugal como decorrente de uma vida em comum em que cabe à mulher a organização do contexto familiar, de modo a criar um lar perfeito para seu marido e seus filhos.

Tanto Clarice Lispector, em sua coluna no jornal *Correio da Manhã*, quanto Helena Sangirardi, em seu livro de receitas, manifestam adesão a essa formação ideológica. Isso fica evidente nas marcas, em seus textos, de uma mesma formação discursiva.

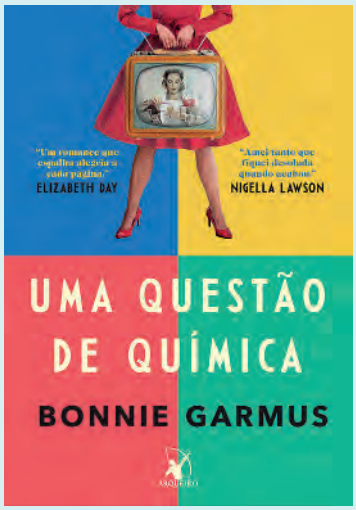
É importante lembrar que, ao longo das últimas décadas, a participação feminina na sociedade mudou bastante. A realização profissional e a autonomia econômica foram importantes conquistas desencadeadas pelo movimento feminista e significaram o questionamento do estereótipo da esposa ideal. O casamento deixou de ser um modelo de felicidade para a mulher. Os textos produzidos a partir da década de 1970 passaram a apresentar marcas de outras formações ideológicas e, portanto, de outras formações discursivas.

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

Amplie seu repertório

De olho no livro

O livro *Uma questão de química*, de Bonnie Garmus (São Paulo: Arqueiro, 2022), narra a trajetória de Elizabeth Zott, uma química brilhante que, nos anos 1960, vê-se obrigada a enfrentar o preconceito da comunidade científica, dominada por homens. Em uma sociedade na qual o conceito de igualdade de gênero era algo impensável, Elizabeth sofre com a sabotagem de seus colegas. Após o casamento, ela parece destinada a cumprir o papel tradicionalmente reservado às mulheres: virar dona de casa. Porém, sua vida toma um rumo inesperado quando ela se torna uma estrela de TV com o programa "Hora do jantar". Combinando química e culinária, Elizabeth não só conquista a audiência, mas também desafia as mulheres a repensarem e transformarem seus papéis na sociedade. Devido a seu grande sucesso, o livro de Bonnie Garmus foi adaptado para um canal de *streaming*, tornando-se uma minissérie de mesmo nome.



REPRODUÇÃO/EDITORA ARQUEIRO

Capa do livro **Uma questão de química**, de Bonnie Garmus, editora Arqueiro, lançado em 2022.

LEITURA

Leia o texto de Ruth Manus e, na seção seguinte, responda às questões de 1 a 6.

Meninas realmente acreditam que podem ser tudo o que quiserem?

É interessante reparar que nós não fomos criadas nem educadas para nos colocarmos no mesmo patamar que os homens. É **chover no molhado**, mas, na maioria das casas, vimos nossa mãe chegar do trabalho e preparar o jantar. Vimos nosso pai e nossos tios papeando na mesa da sala nos domingos, enquanto nossa mãe e nossas tias levavam os pratos para a cozinha. Percebemos, dia após dia e ano após ano, a diferença no tratamento entre nós, mulheres, e nossos irmãos homens. A liberdade conferida a eles e a nós era gritantemente diferente. Sempre foi. E por mais feminista que possa ter sido a nossa criação em casa, continuamos vendo os homens com o poder em suas mãos, seja nos governos, nas empresas, nas universidades ou na padaria da esquina de casa.

Na escola, nas aulas de matemática, aprendemos fórmulas e teoremas com nomes de homens: Pitágoras, Tales, Bhaskara. Em física, Arquimedes, Newton, Einstein. Em química, aprendemos o diagrama de Linus Pauling, as teorias de Dalton, Thomson, Rutheford, Bohr. Em história, passamos por Tutancamon, Júlio Cesar, Pedro Álvares Cabral, Robespierre, Danton, Napoleão, Hitler, Roosevelt, Obama. Em geografia, nos apresentaram Humboldt, a teoria demográfica de Thomas Malthus, Milton Santos na geografia do Brasil e os relevos de Aziz Ab Saber. Nas aulas de literatura **lusófona**, começamos com Gil Vicente, depois passamos por Camões, Almeida Garrett, Eça de Queiroz, [...] Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto.

Como esperar que as meninas acreditem, de fato, que podem ocupar as mesmas posições que os meninos? Umas pinceladas de Cleópatra, Marie Curie e Rachel de Queiroz são capazes de reverter esse quadro? Temos que entender que isso é importante e é delicado. Sim, o cenário está lentamente mudando, mas em 2019 ainda é com esse quadro que as nossas meninas estudam. É mesmo possível que elas acreditem que podem alcançar tudo, em pé de igualdade com seus colegas do sexo masculino? Como dizem por aí, a educação empurra, mas o exemplo arrasta. [...]

MANUS, Ruth. **Mulheres não são chatas, mulheres estão exaustas**: direitos, trabalho, família e outras inquietações da mulher do século XXI. Rio de Janeiro: Sextante, 2019. *E-book*.

Chover no molhado: repetir o que já foi dito ou já é sabido, sem acrescentar nenhum dado novo.

Lusófona: feminino de *lusófono*. Refere-se a países cuja língua oficial ou dominante é o português.

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

Amplie seu repertório

Ruth Oliver Moreira Manus (1988-) é advogada, professora universitária e escritora. Nasceu em São Paulo e formou-se na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Estudou na França, na Itália e em Portugal. Atualmente, é professora de Direito do Trabalho e Direito Constitucional. No Brasil, publicou os livros: *Pega lá uma chave de fenda: e outras divagações sobre o amor* (Benvirá), *Um dia ainda vamos rir de tudo isso* (Sextante) e *Mulheres não são chatas, mulheres estão exaustas* (Sextante).



CLAYTON DE SOUZA/ESTADÃO CONTEÚDO/AE

Ruth Manus, em 2015.

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Ao tratar da diferença entre o espaço dado a homens e mulheres na educação formal, Ruth Manus destaca que, diante da disparidade dos exemplos de pessoas ilustres dos dois gêneros apresentados na Educação Básica, meninas podem duvidar da possibilidade de ocupar o mesmo espaço que os meninos.

Saber mais sobre mulheres em posições de destaque pode ajudar a reverter esse quadro, como a autora questiona? A mudança pode ser lenta, mas conhecer cada uma delas e refletir sobre o assunto é um caminho. Que tal começar pelas diferenças que a autora cita em seu texto?

Reúnam-se em grupos de até cinco estudantes e, por sorteio, no **planejamento**, definam quais grupos vão pesquisar informações sobre Cleópatra, Marie Curie ou Rachel de Queiroz. Ao concluir a pesquisa, cada grupo deve organizar as informações sobre a personalidade que lhe coube e, na **elaboração**, escrever um **perfil biográfico** sobre ela. Além da vida e das conquistas que fizeram a biografada se destacar em sua área de atuação, ressaltem o motivo de ela ser uma referência e uma inspiração para meninas que desejam ser tudo o que quiserem. Se houver mais de um perfil sobre a mesma mulher ilustre, não há problema. É uma ótima maneira de comparar diferentes formas de organizar e estruturar esse gênero discursivo.

Divulguem os perfis em um **mural digital colaborativo** para que todos possam conhecer essas mulheres e se inspirar em seus feitos. Por fim, façam uma **avaliação** dos textos produzidos e realizem alterações no perfil elaborado por vocês, se necessárias, ou sugiram modificações para enriquecer os textos dos grupos de colegas.

ANÁLISE

1. A autora usa a expressão popular "chover no molhado" para avisar ao leitor que não vai apresentar nenhuma novidade em termos do cotidiano da média dos lares brasileiros em relação ao trabalho doméstico e à criação de filhos, uma vez que tais ações sempre estiveram – e ainda estão em muitos lares – a cargo das mulheres.

1. **Por que a autora usa a expressão popular "chover no molhado" para se referir às situações domésticas elencadas no primeiro parágrafo?**

2. **Quanto à criação dos filhos, a autora afirma: "Percebemos, dia após dia e ano após ano, a diferença no tratamento entre nós, mulheres, e nossos irmãos homens. A liberdade conferida a eles e a nós era gritantemente diferente". Responda.**

   a. Pelo que você conhece e pelo que observa ao seu redor, diria que ainda hoje existem diferenças no modo como são criados os meninos e as meninas? Em que aspectos?

   b. O texto enfatiza especialmente a diferença quanto ao limite da liberdade permitida a meninos e a meninas na mesma família. Entretanto, ele também destaca que a criação dos filhos está majoritariamente a cargo de figuras femininas (mãe, madrasta, avós, madrinha, tia, irmã mais velha etc.). Se são as mulheres que educam as mulheres, por que ocorrem diferenças na forma de criar filhos e filhas?

3. **Ao longo do 1º parágrafo, a autora explicita algumas atividades tradicionalmente associadas a mulheres.**

   a. Identifique os trechos em que isso ocorre.

   b. A que formação discursiva sobre a imagem de mulher esses comportamentos podem ser associados?

   c. Compare a formação discursiva identificada a partir dos textos de Clarice Lispector e Helena Sangirardi com a presente no texto de Ruth Manus. São semelhantes? Diferentes? Como você interpreta o resultado dessa comparação?

2. a) Resposta pessoal. As respostas podem ser variadas, a depender de inúmeros fatores ligados ao contexto familiar e social de cada estudante, mas lembre-se de que eles podem buscar essas ou outras diferenças na sua própria família, nos vizinhos ou na casa de amigos próximos. Ainda hoje, é possível identificar essa mesma diferença quanto à liberdade dada a meninos e meninas, além de outras, como aprender a dirigir, não voltar tão tarde à noite, só sair acompanhada etc.

2. b) Resposta pessoal. Estimule os estudantes a discutirem a ideologia que molda os comportamentos dos indivíduos em sociedade, fazendo com que abracemos ideias e atitudes sem muita reflexão. Nesse caso específico, ocorre que muitas mulheres, ao educar meninos e meninas, inconscientemente reafirmam padrões de ação e valores de uma sociedade patriarcal e machista sem nem mesmo questioná-los.

3. a) Os trechos são "vimos nossa mãe chegar do trabalho e preparar o jantar."; "Vimos nosso pai e nossos tios papeando na mesa da sala nos domingos, enquanto nossa mãe e nossas tias levavam os pratos para a cozinha".

3. b) Eles podem ser associados à formação discursiva em que a imagem de mulher, especialmente a mãe de família, é a da progenitora e a da dona da casa. Em seu domínio, é ela quem zela por seu marido e por sua prole; cozinha, alimenta os seus, e deixa tudo limpo e organizado para a casa funcionar.

3. c) Espera-se que os estudantes percebam que a visão tradicional da mulher como responsável pelas tarefas domésticas continua muito forte em diferentes estratos sociais. Se vivemos em uma época na qual essa imagem é questionada, também é verdade que ainda há muitos contextos em que ela continua reproduzida e perpetuada.

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

4. Sobre o título do texto "Meninas *realmente* acreditam que podem ser tudo o que quiserem?", explique o uso do advérbio *realmente*.

5. Analise o seguinte trecho do primeiro parágrafo: "[...] continuamos vendo os homens com o poder em suas mãos, seja nos governos, nas empresas, nas universidades ou na padaria da esquina de casa". Qual é a intenção de Manus ao juntar, nesse período, locais prestigiados de poder com a "padaria da esquina de casa"?

6. Releia o trecho: "Umas pinceladas de Cleópatra, Marie Curie e Rachel de Queiroz são capazes de reverter esse quadro?".
   a. A que quadro a autora se refere?
   b. Retome a pesquisa que você e seus colegas fizeram para criar os perfis biográficos de Cleópatra, Marie Curie e Rachel de Queiroz e responda: Que características as três mulheres têm em comum para merecerem a menção de Ruth Manus?

4. Ao usar o advérbio "realmente", a autora expõe um juízo de valor que coloca em xeque um discurso muito difundido na atualidade, seja veiculado em anúncios publicitários ou em redes sociais – com suas *influencers* –, sobre o empoderamento feminino e a igualdade de gêneros. A autora está questionando esse discurso e a real possibilidade de as meninas serem tudo o que quiserem, pois, na escola e fora dela, a sociedade continua reproduzindo padrões machistas, ou seja, discurso e prática ainda não andam juntos.

OBJETO DIGITAL Infográfico clicável: Mulheres cientistas

RODA DE CONVERSA Mulheres na ciência

Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

No romance *Uma questão de química,* de Bonnie Garmus, os colegas do Instituto onde Elizabeth Zott trabalhava não viam com bons olhos uma mulher em seu meio. Eram os anos 1960, e a presença de mulheres em laboratórios não era comum. Contudo, ainda hoje, as mulheres enfrentam preconceitos em áreas ou ambientes historicamente exclusivos do gênero masculino. No entanto, a luta para garantir direitos iguais em termos de postos de trabalho, de remuneração e de espaço ainda persiste no século XXI. Você sabia que já existem ações visando aumentar a representatividade feminina no campo das Ciências? Elas incentivam a participação das mulheres em competições científicas, como o "Torneio Meninas na Matemática (TM^2)", que pretende aumentar o interesse das meninas pela área e a participação em olimpíadas de matemática. Há também os prêmios internacionais para mulheres cientistas que, há 26 anos, contemplam as cinco melhores cientistas do mundo – e, na edição de 2024, uma bioquímica brasileira estava entre elas.

Discuta com os colegas: iniciativas como essas ou outras que talvez você conheça contribuiriam realmente para que o título do texto se tornasse uma **afirmação** em vez de uma **interrogação**? Lembre-se de ouvir atentamente seus colegas e usar argumentos sempre de maneira respeitosa.



NUTTAPONG PUNNA/SHUTTERSTOCK

Mulheres cientistas em leitura de amostras de testes em laboratório.

Discurso e texto: dois conceitos essenciais

Quando consideramos os fatores extralinguísticos associados ao contexto de produção de um texto, percebemos a importância de sua participação na construção de sentido, na definição de uma formação ideológica e discursiva.

Como membros de uma sociedade, estamos expostos à formação discursiva própria do nosso grupo social. Ela se torna a base dos discursos que construímos, mesmo que não tenhamos consciência disso. Por refletir a perspectiva ideológica de um grupo, o discurso é social. Assim, falamos, por exemplo, no discurso dos oprimidos ou no discurso da classe dominante.

5. A intenção da autora é mostrar que, na sociedade machista, o poder do gênero masculino não se restringe às altas cúpulas de instituições – sejam governamentais, empresariais/financeiras ou educacionais –, mas está espraiado e alocado em espaços triviais, tão populares quanto "a padaria da esquina".

6. **a)** A autora refere-se à cena educacional, cujo conteúdo apresenta invenções, fórmulas, cálculos, descobertas etc. protagonizados quase que exclusivamente por homens, ou seja, no conteúdo escolar estudado há pouquíssimo ("umas pinceladas") de protagonismo feminino.

6. **b)** Espera-se que os estudantes respondam que as três mulheres citadas são protagonistas em seus campos de atuação, respectivamente, a política, a pesquisa científica (em duas áreas – química e física) e a literatura.

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

TOME NOTA

O termo **discurso** refere-se ao uso da língua em um contexto histórico e social específico, em que fatores de natureza extralinguística desempenham papel relevante (como faixa etária dos interlocutores, gênero, nível de escolaridade, classe social e outros) presentes no momento em que esse uso ocorre. Por isso, o discurso é o espaço da materialização das formações ideológicas, sendo por elas determinado. Nesse sentido, pode ser visto como uma abstração, porque corresponde à "voz" de um grupo social.

O **texto** é o espaço de concretização do discurso. Trata-se sempre de uma manifestação individual, do modo como um sujeito escolhe organizar os elementos de expressão de que dispõe para veicular o discurso do grupo a que pertence.

A relação entre discurso e texto

Há uma relação necessária entre discurso e texto, porque todo texto vincula-se ao discurso que lhe deu origem. O modo como um texto específico manifesta determinado discurso é o que define o seu caráter subjetivo: ele nasce do olhar específico de um autor, que toma decisões particulares sobre como falar a respeito de determinados temas.

A liberdade do autor de um texto, porém, nunca será total, pois todos os membros de um grupo social expressam, em alguma medida, a formação discursiva que reflete a sua ideologia.

Os gêneros do discurso

Ao longo deste capítulo, você deve ter observado que os textos utilizados para tratar de diferentes conceitos apresentam uma organização estrutural diferente, se comparados uns com os outros.

Na abertura, foram utilizadas duas letras de música. Depois, vimos dois anúncios da década de 1950, um trecho de uma crônica de Clarice Lispector escrita na década de 1960, bilhetes às leitoras de um livro de receitas de Helena Sangirardi e, por fim, um trecho de um livro de Ruth Manus sobre questões relacionadas às mulheres (direitos, trabalho etc.) no século XXI.

Você já parou para se perguntar como sabemos que as letras de música são textos diferentes de uma crônica ou de um anúncio, por exemplo? Ao nosso redor, observamos grande quantidade de textos que reconhecemos e categorizamos como semelhantes, como os *outdoors*, os folhetos distribuídos por pessoas em semáforos, os anúncios de serviços colados em postes etc.

O que nos permite fazer quase automaticamente esse reconhecimento e essa categorização é o fato de conhecermos quais são as características comuns a todos os *outdoors*, a todos os folhetos, a todos os anúncios de serviço. O mesmo é verdade para as letras de música, crônicas, anúncios publicitários etc.

Tais características comuns dizem respeito ao contexto em que esses textos circulam, à sua finalidade, ao modo como se estruturam, entre outros aspectos. Sempre que observamos essas características comuns em relação a determinado conjunto de textos, identificamos um **gênero discursivo**.

É importante lembrar que essa definição se aplica a textos escritos, orais e digitais. Assim, um *podcast* representa um gênero discursivo oral, um artigo de opinião é um exemplo de gênero discursivo escrito, e um *e-mail* é um exemplo de gênero discursivo digital.

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

Produção oral: criação e apresentação de painel sobre a imagem do jovem

Pesquisa e análise de dados

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Ao longo deste capítulo, você entrou em contato com diferentes imagens de mulher. Apresentamos, agora, duas músicas que constroem imagens de jovens: uma da década de 1970 e outra da década de 1980.

Sua tarefa será, em equipe, montar um **painel ilustrativo das diferentes imagens do jovem** presentes na música brasileira durante as décadas. Comecem analisando as músicas propostas aqui.

Sangue latino

Jurei mentiras
E sigo sozinho
Assumo os pecados
Os ventos do norte
Não movem moinhos
E o que me resta
É só um gemido

Minha vida, meus mortos
Meus caminhos tortos
Meu sangue latino
Minh'alma cativa

Rompi tratados
Traí os ritos
Quebrei a lança
Lancei no espaço
Um grito, um desabafo
E o que me importa
É não estar vencido

Minha vida, meus mortos
Meus caminhos tortos
Meu sangue latino
Minh'alma cativa

SANGUE latino. Compositores: João Ricardo; Paulinho Mendonça. *In*: SECOS & Molhados. Intérprete: Secos & Molhados. [*S. l.*]: Warner Music Brasil, 1973. Faixa 1 (2:08 min).

Tempos modernos

Eu vejo a vida melhor no futuro
Eu vejo isso por cima de um muro
[de hipocrisia
Que insiste em nos rodear

Eu vejo a vida mais clara e farta
Repleta de toda satisfação que se
[tem direito
Do firmamento ao chão

Eu quero crer no amor numa boa
Que isso valha pra qualquer pessoa
Que realizar a força que tem uma
[paixão

Eu vejo um novo começo de era
De gente fina, elegante e sincera
Com habilidade pra dizer mais sim
[do que não

Hoje o tempo voa, amor
Escorre pelas mãos
Mesmo sem se sentir
Não há tempo que volte, amor
Vamos viver tudo que há pra viver
Vamos nos permitir

TEMPOS modernos. Compositor: Lulu Santos. *In*: TEMPOS modernos. Intérprete: Lulu Santos. [*S. l.*]: Warner Music Brasil: 1982. Faixa 1 (4:17 min).



REPRODUÇÃO/CONTINENTAL/ WARNER MUSIC BRASIL

Capa do primeiro LP da banda Secos & Molhados. Continental, 1973.



REPRODUÇÃO/PRODUTORA WEA

Capa do primeiro LP de Lulu Santos. WEA, 1982.

Cada uma das canções escolhidas permite identificar diferenças no perfil do jovem nas décadas de 1970 e 1980. Organizados em equipes, vocês deverão selecionar músicas que, a partir da década de 1970 até os dias de hoje, ilustrem a mudança sofrida nesse perfil para compor o painel ilustrativo definido na proposta. Sugestão: em *sites* dedicados a letras e cifras de canções, vocês podem pesquisar letras de músicas e obter informações sobre seus compositores e o contexto em que as escreveram.

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

Após escolherem as músicas que participarão do painel, procurem também imagens (fotografias, propagandas, cenas de filmes etc.) que possam complementar os textos escolhidos. Lembrem-se de que um mesmo discurso pode se manifestar por diferentes meios de expressão (linguagem verbal, cinematográfica, musical etc.).

O resultado da pesquisa de cada equipe deverá compor um painel intitulado *A imagem do jovem na música popular brasileira entre os anos 1970 e 2020*.

Elaboração

1. Cada equipe deverá organizar as informações coletadas durante a pesquisa.
   a. Selecionem músicas de todas as décadas em análise (de 1970 até hoje).
   b. Busquem informações sobre como a sociedade via o jovem em cada uma dessas décadas.
2. No momento de analisar as músicas, procurem determinar, com base nas informações presentes na letra, a que classe social pertencem os jovens nelas apresentados.
   - A música estabelece algum projeto de vida associado ao comportamento dos jovens?
   - Que projeto é esse?



GERALDO TAVARES/ARQUIVO DA EDITORA

Montagem do painel

No momento de montar o painel, vocês deverão seguir estas orientações.

1. Organizar cronologicamente a apresentação das informações (textos explicativos e imagens) a fim de permitir que o leitor do painel acompanhe as mudanças ideológicas e discursivas no período considerado.
2. Identificar cada música escolhida (título, compositor, ano de composição).
3. Transcrever a letra da música, destacando os temas e os termos correspondentes à formação ideológica por ela representada.
4. Fazer um quadro analisando, brevemente, essa formação ideológica e explicitando a relação entre cada música selecionada e a imagem escolhida para complementá-la.

Apresentação oral do painel

1. No dia combinado para a apresentação, os vários painéis resultantes do trabalho de cada equipe deverão ser expostos, lado a lado, em um local previamente escolhido e divulgado para a comunidade escolar.
2. Representantes de cada equipe deverão expor oralmente o resultado da pesquisa realizada e esclarecer as possíveis dúvidas que possam surgir por parte dos visitantes da exposição – colegas de outros anos, professores, gestores, pais e responsáveis etc.

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

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Compreendeu os conceitos de ideologia, formação ideológica, formação discursiva, discurso e texto? Entendeu como esses conceitos influenciam questões importantes na sociedade, como a imagem da mulher?

Procure ajuda sobre eventuais dúvidas com os colegas ou com o professor.

CAPÍTULO 3

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

A literatura é uma linguagem

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender o que é contexto discursivo e qual é a importância dos agentes do discurso para a construção dos textos (verbais e não verbais).
2. Compreender que a literatura e as demais linguagens artísticas manifestam a identidade cultural de seus criadores.
3. Entender o que é a plurissignificação e como ela se manifesta no texto literário.
4. Reconhecer a diferença entre denotação e conotação.
5. Compreender a importância das metáforas e das comparações e identificá-las em textos literários.
6. Entender como diferentes recursos linguísticos participam da construção do sentido dos textos literários.

Saber o que é contexto discursivo e a importância dos agentes do discurso, bem como entender o que é plurissignificação e como diferentes recursos linguísticos e estilísticos contribuem para a construção do sentido dos textos literários, permite a mobilização de conhecimentos que levam à compreensão de que a Literatura é uma linguagem.

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

LEITURA DA IMAGEM



© JENS GOERLICH

Trabalhadores rurais caminham para o campo ao amanhecer, em Moçambique, 2011.

1. **Observe atentamente a fotografia e faça uma breve descrição dos elementos presentes na imagem.**

TOME NOTA

A **fotografia** é uma linguagem e, como acontece com outras linguagens, pode construir diferentes sentidos. Ela dispõe de elementos (cor, luz, foco, ângulo etc.) cuja exploração é responsável pelos efeitos que provocará no observador.

Um conceito importante para a fotografia é o da **profundidade de campo**, que diz respeito ao **grau de nitidez (foco)** dos elementos que aparecem na imagem. Uma profundidade de campo ampliada é usada para fotografar toda a cena do modo mais nítido possível, enquanto uma profundidade de campo reduzida é utilizada para desfocar (borrar) os elementos mais distantes, mantendo somente os mais próximos (primeiro plano) em foco. Esse recurso cria um efeito chamado de *Bokeh* (do japonês *boke*: borrão, mancha) e ajuda a destacar os elementos mais nítidos, atraindo para eles o olhar do observador.

2. **Uma cor se destaca na fotografia: a tonalidade terrosa, que se estende até o horizonte. Que tipo de sensação essa superposição de cores semelhantes provoca no observador da foto?**
3. **Considerando a definição de profundidade de campo e os elementos em foco na foto, você diria que o fotógrafo usou uma profundidade de campo ampliada ou reduzida?**
   a. Qual pode ter sido a intenção associada a essa escolha?
   b. Que adjetivos você escolheria para caracterizar a imagem?

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes associem a tonalidade terrosa predominante na fotografia ao amanhecer do dia, quando a luminosidade se espalha pelo horizonte. Outra possibilidade: a tonalidade sugere certa desolação ou tristeza, pois não se vê muito bem a forma dos arbustos e árvores presentes na composição da cena, deixando a impressão de que essas pessoas terão um longo caminho pela frente. Ainda outra possível resposta: o predomínio dessa tonalidade cria uma atmosfera mais opressiva para o observador, que poderia imaginar que as pessoas caminham em meio a uma nuvem de poeira. Não há, evidentemente, uma única resposta correta. A intenção é que os estudantes percebam como essa tonalidade contribui para o caráter sugestivo da foto.

3. Como se pode observar, os elementos dos três planos (primeiro plano, meia distância, plano de fundo) da imagem estão em foco (a nitidez é comprometida pela saturação de cor, mas o foco se estende até o horizonte). O fotógrafo optou, portanto, por uma profundidade de campo ampliada.

3. a) Sua intenção ao fazer tal escolha, provavelmente, foi a de criar, para o observador, a sensação de um longo caminho a ser vencido pelas pessoas.

3. b) Resposta pessoal. As possibilidades são variadas, como destacamos na resposta da questão 2. Os estudantes podem escolher adjetivos como "luminosa", "melancólica", "desolada", "triste", "opressiva", "enevoada" etc. Como já dissemos, não há uma resposta correta. A adjetivação estará diretamente ligada à percepção dos estudantes do efeito criado pelo uso dessa tonalidade na foto.

4. a) Resposta pessoal. Trata-se, evidentemente, de uma interpretação livre, já que cada um pode reconhecer diferentes sentidos na foto. A imagem de pessoas que caminham por uma estrada pouco definida poderia dar origem a diferentes narrativas. Os estudantes podem imaginar que será uma história sobre uma viagem; que será uma história sobre pessoas obrigadas a abandonar um lugar em busca de outro melhor; que será uma história sobre os desafios da vida para pessoas muito desfavorecidas economicamente. É importante observar, porém, que a fotografia não sugere uma história alegre, uma aventura empolgante. Então, seja qual for a história imaginada pelos estudantes, ela deverá ser compatível com a atmosfera criada pela foto.

4. b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que, como o Brasil tem dimensões continentais e grande variedade populacional, seria possível, sim, que a imagem mostrasse uma cena registrada em alguma parte do nosso país. Em algumas regiões brasileiras, é comum ver trabalhadores rurais caminhando para o trabalho no campo ao amanhecer.

4. **Ivan Lima, conhecido fotógrafo brasileiro, ao comentar o poder da fotografia, disse o seguinte:**

> A fotografia, antes de tudo, é um testemunho. Quando se aponta a câmera para algum objeto ou sujeito, constrói-se um significado, faz-se uma escolha, seleciona-se um tema e conta-se uma história; cabe a nós, espectadores, o imenso desafio de lê-las.
>
> Disponível em: https://www.pensador.com/autor/ivan_lima/. Acesso em: 3 jul. 2024.

a. Observe novamente a foto da abertura. Se ela fosse a primeira cena de um romance, qual poderia ser a história contada nele?

b. Observe que a fotografia foi tirada em Moçambique. Uma cena como essa poderia, na sua opinião, ter sido retratada também no Brasil? Explique.

DA FOTOGRAFIA PARA A LITERATURA

1. Considerando as informações apresentadas no enunciado e o título da obra, espera-se que os estudantes respondam que a obra provavelmente vai tratar de acontecimentos relacionados às guerras que Moçambique viveu. Leve-os a refletir sobre o sentido da expressão "Terra sonâmbula", que sugere um lugar adormecido e em transe. Sugira que eles pesquisem sobre a guerra civil moçambicana, que assolou o país de 1977 a 1992, e informe que esse é o período de que trata o romance de Mia Couto.

1. **Você vai ler um trecho de um romance intitulado *Terra sonâmbula*, cuja trama é ambientada em Moçambique. Sabendo que o país passou por longos períodos de guerra e considerando o título da obra, faça uma hipótese sobre o assunto abordado nela.**

2. **Mia Couto, autor do romance *Terra sonâmbula*, é definido, muitas vezes, como alguém que escreve uma prosa poética. Considerando essa informação, discuta com seus colegas qual seria o motivo de um texto desse autor abrir um capítulo intitulado "A literatura é uma linguagem".**

Vamos ver como a literatura explora diferentes possibilidades da linguagem. Leia o início do romance *Terra sonâmbula* e responda às questões a seguir.



GUENTERGUNI/E+/GETTY IMAGES

Embondeiros (ou baobás) na Avenida dos Baobás, no oeste de Madagascar, 2019. Essas árvores fazem parte da paisagem do livro de Mia Couto.

Bermas: plural de *berma*. Beira da estrada, acostamento.

Embondeiros: plural de *embondeiro*. Baobá; árvore nativa de regiões tropicais da África, que pode viver mais de dois mil anos e costuma ter um tronco gigantesco, ultrapassando, em alguns casos, dez metros de diâmetro.

A estrada morta

Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte.

A estrada que agora se abre a nossos olhos não se entrecruza com outra nenhuma. Está mais deitada que os séculos, suportando sozinha toda a distância. Pelas **bermas** apodrecem carros incendiados, restos de pilhagens. Na savana em volta, apenas os **embondeiros** contemplam o mundo a desflorir.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que o texto deve ter sido escolhido pelo fato de o autor, provavelmente, usar os recursos linguísticos com grande expressividade, criando imagens sugestivas, como a do título de sua obra. Por isso, um trecho de seu romance foi a escolha para abrir um capítulo que vai procurar mostrar como a literatura é uma linguagem.

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

Um velho e um miúdo vão seguindo pela estrada. Andam bambolentos como se caminhar fosse seu único serviço desde que nasceram. Vão para lá de nenhuma parte, dando o vindo por não ido, à espera do adiante. Fogem da guerra, dessa guerra que contaminara toda a sua terra. Vão na ilusão de, mais além, haver um refúgio tranquilo. Avançam descalços, suas vestes têm a mesma cor do caminho. O velho se chama Tuahir. É magro, parece ter perdido toda a substância. O jovem se chama Muidinga. Caminha à frente desde que saíra do campo de refugiados. Se nota nele um leve coxear, uma perna demorando mais que o passo. Vestígio da doença que, ainda há pouco, o arrastara quase até à morte. Quem o recolhera fora o velho Tuahir, quando todos outros o haviam abandonado. O menino estava já sem estado, os ranhos lhe saíam não do nariz, mas de toda a cabeça. O velho teve que lhe ensinar todos os inícios: andar, falar, pensar. Muidinga se meninou outra vez. Esta segunda infância, porém, fora apressada pelos ditados da sobrevivência. Quando iniciaram a viagem já ele se acostumava de cantar, dando vaga a distraídas brincriações. No convívio com a solidão, porém, o canto acabou por migrar de si. Os dois caminheiros condiziam com a estrada, murchos e desesperançados.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 9-10.

3. Com base nesses parágrafos, podemos identificar qual será o eixo da história que começa a ser contada pelo narrador. De que tratará essa história?

4. O título do capítulo de *Terra sonâmbula* cria uma imagem surpreendente.

a. Identifique uma passagem do texto que ofereça informações para que o leitor possa compreender esse título.

b. Coloque-se no lugar do autor do livro *Terra sonâmbula* e procure criar uma hipótese para explicar as razões que o levaram a dar esse título ao capítulo.

c. Converse com seus colegas: eles formularam hipóteses diferentes da sua? Essas hipóteses se apoiam no texto?

5. Releia o parágrafo inicial do texto.

"Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte."

a. O modo como a linguagem é utilizada pelo narrador para apresentar o espaço no qual se encontram as personagens tem o poder de sugerir emoções e sentimentos. Que emoções ou sentimentos podem ser associados a esse trecho do texto?

b. Escolha uma passagem desse trecho e explique de que maneira a linguagem empregada na apresentação do espaço sugere emoções, impressões, sentimentos.

c. Observe que, no trecho, são feitas várias generalizações pelo narrador ("A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas", "o céu se tornara impossível", "os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte"). Como essas generalizações reforçam, para o leitor, a opinião do narrador sobre o espaço e os seres que o habitam?

6. "Na savana em volta, apenas os embondeiros contemplam o mundo a desflorir." Como você interpreta a imagem de um mundo "a desflorir"? O que o narrador pretende dizer com isso?

3. O narrador destaca, nesses parágrafos, a estrada "morta" e os dois viajantes que caminham por ela: o velho Tuahir e o menino Muidinga. Esses indícios permitem supor que a história que começa a ser contada vai tratar da viagem feita pelo velho e pelo menino.
4. a) Os estudantes podem escolher uma das seguintes passagens:
"Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul".
"A estrada que agora se abre a nossos olhos não se entrecruza com outra nenhuma. Está mais deitada que os séculos, suportando sozinha toda a distância. Pelas bermas apodrecem carros incendiados, restos de pilhagens. Na savana em volta, apenas os embondeiros contemplam o mundo a desflorir.".
4. b) Pode-se imaginar que Mia Couto, o autor do livro, pretendeu dar a seus leitores a dimensão da destruição provocada pela guerra em Moçambique. Uma estrada morta sugere uma jornada sem futuro, sem esperança. Nesse sentido, a imagem de uma estrada "que não se entrecruza com outra nenhuma", que suporta "sozinha toda a distância", que tem à sua volta as marcas da guerra nos carros incendiados ajuda o leitor a entrar no clima dessa narrativa.
4. c) Resposta pessoal. O importante é assegurar que os estudantes conversem sobre as hipóteses feitas para explicar o título do capítulo e que avaliem se todas elas são possíveis dentro do contexto criado pelo trecho lido. Talvez alguns deles sugiram que "a estrada morta" está relacionada ao fato de que não se vê muita vida naquele lugar: as cores são "sujas", a paisagem é associada, pelo narrador, a "tristezas nunca vistas". E essa hipótese também é aceitável, porque se embasa em passagens do texto, embora não faça nenhuma alusão à guerra.
5. e **6.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

Amplie seu repertório

Mia Couto é escritor, biólogo, professor universitário e jornalista moçambicano. Escreve poemas, contos, crônicas e romances. Seu primeiro romance, *Terra sonâmbula*, foi publicado em 1992 e eleito um dos melhores livros africanos do século XX na Feira do Livro de Zimbabwe. Recebeu diversos prêmios literários, dentre eles o prêmio Camões, em 2013. Tornou-se o autor moçambicano mais conhecido e traduzido no mundo. Publicou diversas obras no Brasil, entre elas *O último voo do flamingo* (2016), *O fio das missangas* (2016), *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2016) e *A confissão da leoa* (2016).



FRANCOIS GUILLOT/AFP/GETTY IMAGES

Escritor Mia Couto. Paris, 2015.

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

Amplie seu repertório

MULTICULTURALISMO

Moçambique é um país do sudeste africano com um histórico de longas guerras. Foi colônia de Portugal desde o século XVI e conquistou sua independência em 1975, mas, de 1977 a 1992, teve de enfrentar uma guerra civil. Quando a paz finalmente chegou, após várias tentativas fracassadas, o saldo dessa guerra que durou 16 anos era trágico: mais de um milhão de mortos e milhões de refugiados, além de um país à beira do colapso social e econômico. Desde 1994, Moçambique vive um processo político democrático relativamente estável.

O idioma oficial do país é a língua portuguesa, mas cerca de metade da população fala também línguas nativas, como o macua e o tsonga.

Pelo fato de Brasil e Moçambique compartilharem o passado colonial e o idioma, trata-se de um país com o qual temos muito a trocar, sobretudo em termos culturais.



SOPOTNICKI/SHUTTERSTOCK

Praça da Independência, em Maputo, com a estátua do primeiro presidente de Moçambique independente, Samora Machel. Fotografia de 2019.

7. a) O velho é magro, "parece ter perdido toda a substância". O menino tem uma deficiência nas pernas, anda com alguma dificuldade, tem sinais de ter sofrido alguma doença grave, já que o velho teve de ensinar a ele "todos os inícios: andar, falar, pensar". Os dois saíram de um campo de refugiados e caminham sem muita direção, "como se caminhar fosse seu único serviço". Procuram um lugar melhor para viver.

7. b) A passagem apresenta vários indícios de que a jornada empreendida pelo velho e pelo menino não pode ser bem-sucedida. Segundo o narrador, eles andam "como se caminhar fosse seu único serviço", ou seja, como se estivessem destinados a vagar a esmo. Também se observa que não há uma destinação definida: buscam fugir da guerra, mas "vão para lá de nenhuma parte". Por fim, o narrador sentencia: "Vão na ilusão de, mais além, haver um refúgio tranquilo". Uma ilusão é algo que não irá se concretizar. Então, todos esses elementos do texto sugerem que as personagens não vão conseguir fugir da guerra e chegar a um lugar melhor.

7. **Releia o último parágrafo do trecho transcrito. Nele são apresentadas duas personagens: o velho Tuahir e o menino Muidinga.**

a. Como essas personagens são caracterizadas?

b. Quando se refere à jornada dessas personagens, o narrador faz uma afirmação. Leia a passagem a seguir e responda: o que ela sugere sobre o sucesso da viagem? Justifique.

> "Andam bambolentos como se caminhar fosse seu único serviço desde que nasceram. Vão para lá de nenhuma parte, dando o vindo por não ido, à espera do adiante. [...] Vão na ilusão de, mais além, haver um refúgio tranquilo."

8. **Ainda no último parágrafo, Mia Couto cria duas palavras para melhor caracterizar o espírito de Muidinga quando iniciou a viagem.**

a. Que palavras são essas? O que elas significam?

b. Ao longo do caminho, o estado de espírito associado a essas palavras continua a caracterizar o comportamento do menino? Explique.

8. a) As palavras são "meninou" e "brincriações". Quando diz que "Muidinga se *meninou* outra vez", o autor traduz a ideia de que, uma vez tendo reaprendido todos os "inícios", ele voltou a ser um menino, uma criança. Com o termo *brincriações* (formado pela aglutinação dos termos "brincadeira" e "criações"), a intenção de Mia Couto é justamente fazer referência às brincadeiras inventadas pelas crianças.

8. b) Não. O estado de espírito alegre, próprio de uma criança, que caracteriza Muidinga no início de sua jornada, vai murchando à medida que avança no caminho. É como se o menino fosse "contaminado" pelo espaço e, aos poucos, perdesse toda a esperança e a alegria: "No convívio com a solidão, [...] o canto acabou por migrar de si".

9. **Observe novamente a imagem de abertura deste capítulo.**

a. Que passagem do texto você escolheria para "traduzir" essa fotografia em palavras? Identifique-a. Considere, na sua análise, o ângulo escolhido pelo fotógrafo para retratar os trabalhadores na estrada e as cores predominantes na foto e relacione-os à maneira como o narrador do texto descreve a cena do trecho citado.

b. Compare o trecho escolhido por você com o de seus colegas. Conversem sobre os motivos que os levaram a escolher cada um desses trechos e sobre as relações que vocês perceberam com a imagem de abertura.

9. a) Os estudantes podem escolher diferentes passagens. As que parecem traduzir melhor a fotografia reproduzida na abertura são as seguintes: "A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca"; "Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte"; "A estrada que agora se abre a nossos olhos não se entrecruza com outra nenhuma. Está mais deitada que os séculos, suportando sozinha toda a distância".

9. b) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a conversarem sobre as experiências sensoriais e emocionais que estão por trás das escolhas feitas. Eles devem perceber que a leitura de textos literários nem sempre desencadeia as mesmas percepções e emoções em cada um deles.

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

Os agentes da produção artística e literária

Toda criação pressupõe um criador que filtra e recria a realidade e nos oferece sua interpretação. A arte e a literatura, desse ponto de vista, são também o reflexo do artista, de seus ideais, de seu modo de ver e de compreender o mundo.

Como todo artista está inserido em um contexto histórico-cultural, a obra criada por ele será sempre, de certo modo, a expressão de sua época e de sua cultura. O contexto de produção de determinada obra pode nos dar muitas pistas sobre seu significado e as intenções de quem a produziu.

Mas também é necessário se perguntar: o que distingue realidade de ficção? Esses dois conceitos são muito importantes quando fazemos a leitura de textos verbais ou não verbais.

TOME NOTA

Realidade é tudo aquilo que existe e que reconhecemos como concreto ou verdadeiro no mundo. **Ficção** é tudo o que se relaciona à criação, à fantasia, ao imaginário. Esses são dois conceitos fundamentais na leitura de textos verbais ou não verbais.

Os mundos ficcionais podem propor cenários imaginados e promover a construção de uma realidade para atender a objetivos específicos, como criticar, divertir, promover a reflexão, encantar.

Toda obra de arte ou texto literário é uma representação da realidade. Ainda que se ocupe de elementos em que podemos reconhecer o real, arte é representação.



WALT DISNEY PICTURES/COURTESY EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

Cena do filme **Alice no país das maravilhas**, direção de Tim Burton, lançado em 2010. O filme foi inspirado na obra homônima de Lewis Carroll e é um exemplo de como os mundos ficcionais constroem uma realidade paralela para atender objetivos específicos.

Se a arte nos revela uma maneira de ver o mundo, cada artista revela seu olhar para a realidade de seu tempo, selecionando elementos que recria em suas obras. História, cultura, ideologia, religião são alguns dos fatores que fazem parte do contexto do artista e que contribuem para "moldar" seu olhar individual. Nesse sentido, podemos identificar, nas escolhas que realiza, indícios reveladores desse contexto.

No momento da criação, além de expressar um olhar individual, o artista preserva valores e costumes da época em que vive para as gerações futuras, expressando algo de natureza coletiva, social. Ele estabelece, por meio das suas obras, um diálogo com os seus contemporâneos e lhes propõe uma reflexão sobre o contexto em que estão inseridos. Toda obra de arte interage com um público, que passa, portanto, a ser considerado um interlocutor e, por isso, "participa", de alguma maneira, das escolhas que o artista faz e, ao estabelecer um diálogo com a obra, toma parte na construção dos sentidos que ela pode exprimir.

Toda obra se manifesta em determinada linguagem, que se desenvolve em uma estrutura. Além disso, circula em determinado meio (o contexto de circulação), em determinado suporte utilizado para representá-la. Por exemplo, um filme produzido para cinema é diferente de um produzido para a TV aberta, que costuma ter duração menor e momentos previstos para as interrupções dos intervalos comerciais. É por isso que o contexto de circulação pode determinar a maneira de se conceber um filme.

Muito do significado das intenções de quem produziu uma obra de arte pode ser revelado pelo reconhecimento dos vários agentes que contribuíram para sua criação: o artista, o contexto em que viveu, o público para o qual a obra foi criada, a linguagem e a estrutura em que foi produzida, e seu contexto de circulação.

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

A linguagem da literatura

A essência da arte literária está na palavra. Usada por poetas e outros escritores em todo o seu potencial significativo e sonoro, a palavra estabelece uma interessante relação entre um autor e seus leitores/ouvintes. Em uma entrevista, ao explicar qual é sua relação com a linguagem, o romancista português António Lobo Antunes disse o seguinte.

> O problema da literatura, o meu problema, pelo menos, é como transformar em palavras o que é anterior às palavras, as emoções não são transformadas em palavras, então, todo o teu trabalho é esse. Muitas vezes, consegue-se dizer através de perífrases, porque não há palavra que defina, é impossível definir, traduzir em palavras exatas as emoções. Tens de tentar vesti-las. Você tem de tentar vestir as emoções de palavras, de maneira que o leitor sinta, através da roupa, a carne que está lá, não estando lá. [...]
>
> ANTUNES, António Lobo. *In*: LAGO, Bia Corrêa do. **Umas palavras**: 15 entrevistas memoráveis. Rio de Janeiro: Capivara, 2012. p. 116.

Segundo Lobo Antunes, o desafio dos escritores é "tentar vestir as emoções de palavras, de maneira que o leitor sinta, através da roupa, a carne que está lá, não estando lá". Para compreender essa imagem, temos de reconhecer as comparações que a construíram. Emoções não podem ser "vestidas": o que vestimos são roupas. Quando identificamos a aproximação feita entre emoções e roupas, temos condições de reconstruir a imagem criada por Lobo Antunes: escolher as melhores palavras para expressar emoções e sentimentos significa, por meio dessas palavras, permitir que o leitor conclua que há algo a mais a ser identificado, a "carne" (ou seja, as emoções) vestida por elas.

No texto de Lobo Antunes, palavras como "vestir" e "carne" foram usadas em sentido conotativo. O trecho do romance *Terra sonâmbula*, transcrito na abertura deste capítulo, também exemplifica o poder do uso conotativo da linguagem para desenhar cenários, sugerir emoções e desencadear sentimentos: o narrador fala da "estrada morta", da paisagem "mestiçada" "de tristezas nunca vistas", em "cores que se pegavam à boca", para citar somente alguns exemplos.

TOME NOTA

O **sentido conotativo** (ou **figurado**) é aquele que as palavras e expressões adquirem em um dado contexto, quando o seu sentido literal é modificado. Nos textos literários, predomina o sentido conotativo, porque são textos com função estética, que desejam produzir um efeito artístico.

Em textos não literários, o que predomina é o **sentido denotativo** (ou **literal**), uma vez que têm como finalidade predominante satisfazer alguma necessidade comunicativa específica, como informar, convencer etc.

Quando a literatura explora a conotação, como no texto de Mia Couto, estabelece-se uma interessante relação entre leitor e texto. Ao ler um romance ou um poema ou ao ouvir uma história, o leitor/ouvinte precisa reconhecer o significado das palavras e reconstruir os mundos ficcionais que elas descrevem.

O leitor/ouvinte desempenha, portanto, um papel ativo, já que também cria, em sua imaginação, mundos ficcionais correspondentes àqueles propostos nos textos; ou vive, na fantasia, experiências semelhantes às descritas.

TOME NOTA

Quando as palavras assumem diferentes significados nos textos literários, dizemos que ocorre um **processo de plurissignificação**.

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

O poder de explorar sentidos

O uso conotativo da linguagem faz com que as palavras, ao aparecerem em contextos inesperados ou imprevisíveis, ganhem novos significados e produzam interessantes efeitos de sentido. Leia o poema a seguir.

Cai chuva do céu cinzento

Cai chuva do céu cinzento
Que não tem razão de ser.
Até o meu pensamento
Tem chuva nele a escorrer.

Tenho uma grande tristeza
Acrescentada à que sinto.
Quero dizer-ma mas pesa
O quanto comigo minto.

Porque verdadeiramente
Não sei se estou triste ou não,
E a chuva cai levemente
(Porque Verlaine consente)
Dentro do meu coração.

PESSOA, Fernando. **Poesias inéditas (1930-1935)**. Lisboa: Ática, 1955. Disponível em: http://arquivo pessoa.net/textos/4289. Acesso em: 2 jul. 2024.



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

No primeiro verso do poema de Fernando Pessoa, o eu lírico fala sobre um dia de chuva. A informação sobre a cor do céu ("cinzento") é suficiente para o leitor reconhecer que as características associadas a um dia de chuva são reais: o céu costuma ficar cinzento quando chove. O segundo verso, porém, traz uma nova informação que deve provocar certo estranhamento: não há motivo para o céu estar cinzento. Ora, se o motivo não é se tratar de um dia de chuva, o que fez com que o céu ficasse cinzento?

Essa pergunta é respondida pela leitura do terceiro e quarto versos: o eu lírico está triste ("Até o meu pensamento/Tem chuva nele a escorrer"). O que não tem motivo, portanto, é a chuva "do pensamento" (em outras palavras: a tristeza do eu lírico), talvez desencadeada pelo dia cinzento. Nas estrofes seguintes, o tema da tristeza permanece associado à chuva, que, além de chover no pensamento, chove também no coração do eu lírico ("E a chuva cai levemente / [...] / Dentro do meu coração").

Esse poema de Fernando Pessoa ilustra a atribuição de diferentes sentidos a uma mesma palavra (no caso, "chuva") em textos literários. O eu lírico começa falando de um dia de chuva real para, em seguida, falar de uma chuva que deve ser entendida como sinônimo de tristeza.

1. **O eu lírico desse poema fala da tristeza e associa esse sentimento à chuva. Você já vivenciou essa experiência – ou seja, em seu coração já "choveu", mesmo que sem motivo aparente? Pense sobre essa questão e, caso se sinta à vontade, converse com os colegas a esse respeito.**
2. **Você acha que a chuva é sempre associada à tristeza ou pode se relacionar também a outros sentimentos? Dê exemplos.**

TOME NOTA

Eu lírico ou **eu poemático** é a voz que fala no poema. Seu equivalente, nos textos em prosa, é o **narrador**.

1. Resposta pessoal. Se os estudantes se sentirem à vontade, essa pode ser uma boa oportunidade para uma conversa sobre a ambiguidade de sentimentos, especialmente comum em adolescentes, que estão em uma fase de transição e de grandes mudanças. Seria interessante que eles discutissem como, às vezes, ficamos tristes ou alegres sem conseguir dizer exatamente o que está por trás desses sentimentos. Entretanto, quando a tristeza se prolonga por um tempo maior, é importante estar atento e investigar a sua causa. Se a escola contar com algum tipo de profissional habilitado para tratar dessas questões, como um psicólogo, seria interessante que ele participasse da conversa com os jovens.

TEXTO E SENTIMENTO

2. Resposta pessoal. As respostas podem ser variadas. Para algumas pessoas, a chuva é associada à tristeza, mas também pode representar prazer e alegria, por exemplo, quando chega em um dia quente e leva embora com ela o calor. Ou pode simbolizar alívio e gratidão, quando cai após um período prolongado de seca.

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

Recursos da linguagem literária: o poder das imagens

Os escritores recorrem às palavras para, por meio delas, criar imagens e mundos ficcionais. Os leitores devem reconhecer e reelaborar essas imagens para construírem, na sua imaginação, os mundos ficcionais apresentados nos textos literários.

Consultado por um jovem sobre a qualidade dos poemas que escrevia, o escritor austríaco Rainer Maria Rilke lhe deu alguns conselhos em forma de cartas. Na primeira delas, explicitou um procedimento que está na raiz da criação literária.

> Aproxime-se [...] da natureza. Depois procure, como se fosse o primeiro homem, dizer o que vê, vive, ama e perde. [...] Utilize, para se exprimir, as coisas de seu ambiente, as imagens de seus sonhos e os objetos de suas lembranças. Se a própria existência cotidiana lhe parecer pobre, não a acuse. Acuse a si mesmo, diga consigo que não é bastante poeta para extrair as suas riquezas. Para o criador, com efeito, não há pobreza nem lugar mesquinho e indiferente. [...] Uma obra de arte é boa quando nasceu por necessidade. Nesse caráter de origem está o seu critério – o único existente.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta e A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke**. Trad. Paulo Rónai, Cecília Meireles. 2. ed. São Paulo: Globo, 2003.

Converse com seus colegas a respeito das questões a seguir.

1. **A que tipo de "necessidade" Rilke se refere nesse trecho de carta?**
2. **Você concorda com o poeta que o único critério válido na avaliação de uma obra de arte é ela ter sido fruto de uma necessidade? Por quê?**

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o poeta se refere à necessidade profunda do artista de se expressar de forma única, com um novo olhar para as coisas à sua volta.
2. Resposta pessoal. Não há resposta correta, evidentemente, mas estimule os estudantes a discutirem se esse critério é o único possível e quais eles adotam para avaliar uma obra. Como definem se ela é boa ou ruim? Essas são reflexões interessantes que podem ampliar o olhar dos jovens para a literatura e para a criação artística de maneira geral.

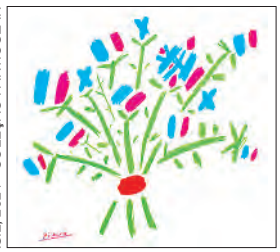
Como ensina Rilke, a literatura propõe aos leitores um "novo olhar" para coisas, acontecimentos e sentimentos conhecidos.

O desafio a ser enfrentado por autores literários pode ser resumido pela seguinte pergunta: como caracterizar um "novo" olhar para algo que existe há muito tempo ou que é muito familiar.

De certa forma, podemos concluir que a literatura cria as condições para que também nós, leitores, olhemos de modo inovador para o mundo e, ao fazer isso, reconheçamos uma beleza que, à primeira vista, não parecia estar ali.

O poder de sugestão e evocação do texto literário depende da habilidade do escritor de escolher as palavras capazes de "desenhar", para seus leitores, uma série de imagens. Por meio da decodificação dessas imagens, o leitor constrói, na sua imaginação, uma representação dos mundos ficcionais apresentados nos textos.

Observe como o texto a seguir, do físico e romancista Alan Lightman, consegue, por meio de imagens, sugerir cenários ficcionais que podem ser "habitados" por todos nós.



© SUCCESSION PABLO PICASSO/AUTVIS, BRASIL, 2024 - COLEÇÃO PARTICULAR

PICASSO, Pablo. **O pequeno buquê**. 1958. Litografia colorida, 15,25 centímetros × 18,75 centímetros. Nessa obra, a beleza se equilibra em algo bastante cotidiano, representado com economia de cores e traços. E prova como a beleza pode mesmo estar nas coisas mais simples.

15 de maio de 1905

Imagine um mundo em que não há tempo. Somente imagens.

Uma criança, à beira do mar, enfeitiçada pela primeira visão que tem do oceano. [...] Um barco na água, à noite, suas luzes tênues na distância, como uma pequena luz vermelha no céu negro. [...] Uma jovem em um banco, lendo uma carta, lágrimas de contentamento em seus olhos verdes. [...] Luz do sol, em ângulos abertos, rompendo uma janela no fim da tarde. [...] O primeiro beijo. Planetas no espaço, oceanos, silêncio. Uma gota d'água na janela. Uma corda enrolada. Uma vassoura amarela.

LIGHTMAN, Alan. **Sonhos de Einstein**. Trad. Marcelo Levy. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 72-76.

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

No texto, não há acontecimentos, apenas a enumeração de diferentes cenas. A primeira imagem desperta, no leitor, várias sensações que podem ser imediatamente associadas à figura daquela criança que contempla o oceano pela primeira vez. Dessa forma, as cenas descritas "alimentam" nossa imaginação e nos transportam para dentro do mundo ficcional construído pelo texto.

Comparações: a concretização de emoções

As comparações são um importante recurso do texto literário. Por meio delas, os escritores procuram traduzir certas emoções, certos modos de ver e sentir. Observe o poema de E. E. Cummings, a seguir.

nalgum lugar em que eu nunca estive,
[alegremente além
de qualquer experiência, teus olhos têm o seu
[silêncio:
no teu gesto mais frágil há coisas que me
[**encerram**,
ou que eu não ouso tocar porque estão
[demasiado perto

teu mais ligeiro olhar facilmente me **descerra**
embora eu tenha me fechado como dedos,
[nalgum lugar
me abres sempre pétala por pétala como a
[Primavera abre
(tocando sutilmente, misteriosamente) a sua
[primeira rosa

ou se quiseres me ver fechado, eu e
minha vida nos fecharemos belamente, de repente,
assim como o coração desta flor imagina
a neve cuidadosamente descendo em toda a parte;

nada que eu possa perceber neste universo iguala
o poder de tua imensa fragilidade: cuja textura
compele-me com a cor de seus continentes,
restituindo a morte e o sempre cada vez que respira

(não sei dizer o que há em ti que fecha
e abre; só uma parte de mim compreende que a
voz dos teus olhos é mais profunda que todas as
[rosas)
ninguém, nem mesmo a chuva, tem mãos tão
[pequenas

Encerram: verbo *encerrar*. Guardar, conter.

Descerra: verbo *descerrar*. Abrir.

CUMMINGS, E. E. **Poem(a)s**. Trad. Augusto de Campos. São Paulo: Francisco Alves, 1999.

Na primeira comparação, presente na segunda estrofe, acompanhamos o processo desencadeado quando a pessoa amada olha para o eu lírico.

3. O eu lírico tentou se proteger desse olhar. Como ele fez isso?

4. Que imagem ele usa para mostrar o poder que esse olhar tem sobre ele?

3. Espera-se que os estudantes identifiquem a imagem usada no poema: para se proteger do olhar da pessoa amada, o eu lírico fecha-se "como dedos", o que nos leva a imaginar um punho cerrado.
4. O eu lírico compara o olhar da pessoa amada à primavera, que abre, pétala por pétala, uma rosa.

Por meio dessas imagens, o eu lírico vê suas máscaras caírem e se encontra revelado, despido, sem qualquer tipo de proteção. Essa comparação nos ajuda a compreender um sentimento familiar aos apaixonados: o olhar da pessoa amada desencadeia, na pessoa que ama, um processo de desabrochamento, semelhante ao que ocorre com uma flor ainda em botão. O que se pretendia guardar, como o que se esconde dentro de dedos cerrados, abre-se, é revelado para o mundo.

O poema de José Paulo Paes, a seguir, ilustra como o poder da linguagem de promover aproximações e explicitar semelhanças torna possível definir um sentimento tão complexo como o amor.

Madrigal

Meu amor é simples, Dora,
Como a água e o pão.

Como o céu refletido
Nas pupilas de um cão.

PAES, José Paulo. Madrigal. *In:* PAES, José Paulo. **Poesia completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 58.

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

TOME NOTA

Madrigal é uma composição poética breve que exprime um pensamento fino, terno ou galante. Surgiu no século XIV, no norte da Itália, e destinava-se quase sempre a ser musicado. Ainda hoje, muitos poetas escrevem madrigais.

5. **Na primeira estrofe, qual é o recurso linguístico usado pelo eu lírico para definir seu amor por Dora e que efeito de sentido é produzido por esse uso?**
6. **Que outra imagem ele usa para definir esse amor e como você a interpreta, considerando o contexto do poema?**

5. Espera-se que os estudantes identifiquem a comparação usada pelo eu lírico (e destacada em verde no segundo verso): ele afirma que seu amor é simples "como a água e o pão". Nessa comparação, ele recorre à semelhança entre esse sentimento e dois alimentos vitais para os seres humanos: o pão e a água. Essa aproximação entre o amor, o pão e a água sugere que esse sentimento é tão essencial para o eu lírico quanto os alimentos mais básicos.
6. Espera-se que os estudantes respondam que o eu lírico compara a natureza de seu sentimento por Dora ao "céu refletido/ Nas pupilas de um cão". Com essa imagem, ele busca reforçar a ideia de simplicidade do amor: um cão, ao olhar para o céu, não interpreta o que vê. Além disso, a comparação entre o amor e a imagem do céu refletido nos olhos do cão (símbolo, talvez, da fidelidade) estabelece uma ponte entre o que é pequeno/particular (os seres vivos) e algo grande/ universal (o céu).

Observe como o eu lírico, na primeira comparação, busca definir de modo bastante expressivo a simplicidade de seu amor por Dora e o quanto esse sentimento é essencial para ele.

Na segunda comparação presente no poema, ele busca reforçar a ideia de simplicidade do amor por meio de outra imagem muito sugestiva: o céu refletido nos olhos do cão. Essas imagens e as relações de semelhança estabelecidas por elas expressam, de forma muito significativa, a definição do amor do eu lírico por Dora.

Metáforas: a afirmação de semelhanças inusitadas

Outro recurso linguístico que explora as possibilidades criativas da linguagem são as metáforas.

Em grego, o termo "*metaphorá*" significa "mudança, transposição". Na origem das metáforas, portanto, existe um processo de substituição: aproximam-se dois elementos que, em um contexto específico, guardam alguma relação de semelhança, transferindo-se, para um deles, características do outro. Dito assim, parece complicado, mas não é. Observe os seguintes versos do escritor português Mário de Sá-Carneiro.

Dispersão

Perdi-me dentro de mim
Porque eu era labirinto
E hoje, quando eu me sinto,
É com saudades de mim.
[...]

SÁ-CARNEIRO, Mário de. **Poesia**. Organização, introdução e notas de Fernando Paixão. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001. p. 44.

O título do poema, "Dispersão", faz referência a algo que se separa e se afasta, seguindo em diferentes direções. No poema de Sá-Carneiro, essa ideia é associada ao indivíduo que se perde dentro de si, afastando-se da sua essência e da própria vida.

O eu lírico do poema afirma que essa perda de si mesmo ocorreu "Porque eu era labirinto". Para entender o que o poeta pretendeu representar com essa metáfora, devemos saber que labirintos são caminhos intrincados que se entrecruzam e cuja saída é difícil de ser encontrada. Ao usar essa metáfora para se definir, o eu lírico sugere a dificuldade de encontrar e reconhecer a si mesmo, opondo presente e passado: hoje, quando percebe a si mesmo, é com saudades do eu perdido. Ao afirmar a semelhança entre o eu lírico e um labirinto, Mário de Sá-Carneiro torna mais concreta para o leitor a ideia da angústia de quem não compreende o próprio eu e se perde dentro de si mesmo.



BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA

Mário de Sá-Carneiro foi um poeta português amigo e contemporâneo do modernista Fernando Pessoa. Em suas obras, tematizou a fragmentação do eu e a aflição do indivíduo moderno. Fotografia de autoria desconhecida, [*s.d.*].

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

TEXTO PARA ANÁLISE

1. **Você vai ler um miniconto. Minicontos costumam ter, em média, 300 palavras. Para ser capaz de produzir um texto marcado pela concisão e criar uma narrativa expressiva, que recursos você espera que o autor do texto explore?**

2. **Neste miniconto, o jornalista Leonardo Sakamoto trata da relação de amor entre um pai e um filho. Se você tivesse que escrever um miniconto com esse tema, que situação ou acontecimento apresentaria para ilustrar esse sentimento entre as duas personagens? Que recursos linguísticos você utilizaria em seu texto? Compartilhe com os colegas as suas escolhas e ouça atentamente as que eles fizeram.**

As questões 3 a 7 referem-se ao miniconto de Leonardo Sakamoto.

Ele sabia ler a chuva. E escrevia pela enxada. Sua tristeza eram as mãos, feridas pela necessidade. Por nunca ter segurado um lápis, fez o impossível para seu menino. Na hora da foto de formatura, plantou fundo as mãos nos bolsos da calça surrada, com medo de envergonhar o filho doutor. Com carinho, o rapaz as colheu, abriu feito palma de flor e desferiu longo beijo. Desde então, Emanuel sorri quando olha para elas.

SAKAMOTO, Leonardo. **Pequenos contos para começar o dia**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 61.



GUAZZELLI/ARQUIVO DA EDITORA

3. **Nesse miniconto, há pouquíssimos fatos ou elementos narrativos.**
   a. Se você fosse falar sobre ele a outra pessoa, como resumiria a história apresentada?
   b. O texto foi estruturado a partir de três momentos relacionados à história das duas personagens (pai e filho). Quais são esses momentos?

4. **Ao longo do texto, Emanuel é caracterizado de forma indireta, por meio de imagens sugestivas.**
   a. Identifique-as.
   b. Que informações sobre a personagem (origem, formação, ofício etc.) essas imagens permitem inferir? Justifique.

5. **O autor, por meio da escolha de alguns termos, explora dois campos semânticos: o da educação formal e o da agricultura.** Se julgar necessário, explique aos estudantes que **campo semântico** é uma área de significação associada a um grupo de palavras.
   a. Identifique três trechos que exemplifiquem como a escolha das palavras atua na construção do sentido metafórico do texto.
   b. Reescreva esses trechos de forma a explicitar o sentido denotativo de cada um deles.

6. **As mãos do pai e o que elas simbolizam são o eixo sobre o qual se estrutura o miniconto. Como Emanuel via as próprias mãos e como se sentia em relação a elas, antes da formatura do filho?** **6** e **7.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.
   a. O que as mãos do pai significam para o filho? Como isso é sugerido no texto?
   b. Depois da atitude do filho, o pai continua a ver as próprias mãos da mesma maneira? Explique.

7. **O texto oscila entre dois universos distintos: o do conhecimento formal e o da sabedoria adquirida ao longo da vida. Essa oscilação é criada pelo uso metafórico de diferentes termos (verbos, substantivos, advérbios).**
   a. Por que essa estratégia é importante para tematizar a relação entre pai e filho?
   b. Agora que você analisou o conto, retome suas expectativas iniciais sobre a tarefa a ser desempenhada pelo autor do miniconto e avalie o que as escolhas lexicais feitas por ele nos permitem concluir sobre a importância da linguagem em textos literários.

O livro *Seis propostas para o próximo milênio*, do escritor italiano Italo Calvino, reúne conferências sobre a literatura e sobre as qualidades que ele considerava essenciais em um texto literário: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência.

Leia o trecho e responda às questões 8 e 9.

[...] O êxito do escritor, tanto em prosa quanto em verso, está na felicidade da expressão verbal, que em alguns casos pode realizar-se por meio de uma fulguração repentina, mas que em regra geral implica uma paciente procura do ***mot juste***, da frase em que todos os elementos são insubstituíveis, do encontro de sons e conceitos que sejam os mais eficazes e densos de sig-

Mot juste: expressão francesa que significa palavra certa, exata, precisa.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que, para dar conta dessa tarefa, é necessário fazer uso de uma linguagem expressiva e explorar os recursos estilísticos abordados no capítulo. O desafio de concisão em textos literários exige a construção de imagens sugestivas que permitam dizer muito com pouco.

2. Resposta pessoal. Não há, evidentemente, uma resposta correta. O importante é que os estudantes percebam, nessa discussão com os colegas, que a escolha do que se pretende relatar sobre a relação de amor entre pai e filho e o uso expressivo da linguagem (com a construção de metáforas e comparações) são essenciais em um texto de um gênero caracterizado pela concisão, tal qual a que eles verão no miniconto de Leonardo Sakamoto.

3. a) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes destaquem, em suas respostas, que o texto apresenta a história de Emanuel, um agricultor ou lavrador de origem humilde que não mediu esforços para garantir que o filho conseguisse ter a melhor educação. Para não envergonhar o rapaz no momento da foto de formatura, escondeu as mãos maltratadas pelo trabalho duro. Foi surpreendido pelo gesto do filho, que tomou as mãos do pai entre as suas e as beijou com carinho. Desde então, Emanuel se alegra sempre que olha para as próprias mãos.

3. b) Primeiro momento: história do pai, sua origem humilde e os sacrifícios feitos para dar ao filho a oportunidade de estudar; segundo momento: cerimônia de formatura do filho; terceiro momento: reconhecimento do filho pelos esforços do pai.

4. a) As imagens usadas para caracterizar o pai são as seguintes: "Ele sabia ler a chuva"; "E escrevia pela enxada"; "Sua tristeza eram as mãos, feridas pela necessidade"; "Por nunca ter segurado um lápis".

4. b) As duas primeiras imagens permitem inferir que Emanuel é um trabalhador do campo (sabe interpretar indícios do tempo e tem a enxada como seu instrumento de trabalho) que provavelmente não teve uma educação formal, mas tem um grande conhecimento adquirido ao longo da vida ("ler a chuva" e "escrever com a enxada"). Essas inferências são confirmadas pelas outras duas imagens: o fato de Emanuel "nunca ter segurado um lápis" reforça a ideia de que não teve acesso à escola, e a imagem das mãos "feridas pela necessidade" reforça a origem humilde de alguém cuja vida foi dedicada ao trabalho árduo no campo.

5. a) Os trechos que ilustram como as palavras escolhidas participam da construção do sentido são: "Ele sabia *ler* a chuva"; "E *escrevia* pela enxada"; "*plantou fundo* as mãos nos bolsos"; "o rapaz as *colheu*"; "abriu feito *palma de flor*".

5. b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam que a reelaboração dos trechos deve apresentar descrições literais das ações. Possibilidades: Ele entendia as variações climáticas e/ou compreendia o funcionamento dos períodos chuvosos; Ele usava a enxada como ferramenta de trabalho e sabia como fazer uso dela para obter sucesso nas atividades; escondeu, envergonhado, as mãos nos bolsos; o rapaz pegou cuidadosamente as mãos do pai; abriu a palma da mão com carinho e delicadeza.

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

nificado. Estou convencido de que escrever prosa em nada difere do escrever poesia; em ambos os casos, trata-se da busca de uma expressão necessária, única, densa, concisa, memorável. [...]

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 61.

8. **Como você leu, o trecho trata da concisão como aspecto importante a ser explorado por um escritor.**

a. Que relação pode ser estabelecida entre esse trecho e os conceitos aprendidos neste capítulo?

b. Como você interpreta a afirmação de Calvino de que a busca pelo uso preciso e expressivo da linguagem no texto literário "em regra geral implica uma paciente procura do *mot juste*, da frase em que todos os elementos são insubstituíveis"?

c. O que você supõe que o autor pretendia dizer sobre como essa busca se realiza na maior parte dos casos?

9. **Releia o trecho de *Terra sonâmbula* reproduzido no início deste capítulo e compare-o ao miniconto analisado nas questões 3 a 7 desta seção. Considerando as reflexões feitas ao longo do capítulo e os aspectos analisados em cada um desses textos, você diria que Mia Couto e Leonardo Sakamoto obtêm, como escritores, o êxito ao qual se refere Calvino no trecho apresentado na questão anterior? Por quê?**

8. a) O trecho se relaciona diretamente com os conceitos e aspectos abordados no capítulo já anunciados em seu título ("A literatura é uma linguagem"): nele, foram trabalhados conceitos como plurissignificação, linguagem conotativa, metáforas e comparações tanto na teoria quanto nas atividades; e, como destaca Calvino, a exploração desses recursos expressivos é essencial para que um escritor obtenha o máximo de efeitos de sentido com seus textos literários.

8. b) Espera-se que os estudantes percebam que Calvino procura enfatizar que o êxito do escritor é fruto de um trabalho intenso e paciente na busca da expressão perfeita, "única, densa, concisa, memorável".

8. c) Segundo o autor, embora essa "expressão verbal" possa, em alguns casos, surgir repentinamente como uma iluminação ou inspiração, no geral, encontrar a "frase em que todos os elementos são insubstituíveis" exige habilidade, paciência e um longo processo de "lapidação" da escrita.

9. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à pergunta, percebendo que tanto Mia Couto quanto Leonardo Sakamoto investem na busca e na exploração de imagens muito expressivas, que traduzam para o leitor emoções e determinados modos de ver e sentir a realidade. Seria interessante discutir com eles, também, como os dois textos exemplificam o que Calvino afirma sobre a sua crença de que, tanto na prosa quanto na poesia, a busca do escritor deve ser a mesma: encontrar a "expressão necessária, única, densa, concisa, memorável".

Proposta de produção: miniconto

Esta produção pode compor a revista permanente da **Proposta integradora** deste volume.

Agora é a sua vez! Faça um **planejamento** para **elaborar** um miniconto em que o trabalho com a linguagem literária seja evidente. Ele deverá ser publicado em um *blog* literário que tenha jovens como público-alvo. Parta de alguma das seguintes situações ou acontecimentos: um encontro ou reencontro marcante, um acontecimento que transforma a vida de alguém, uma história de amor (com final feliz ou não).

Ao escrever o miniconto, faça uso da linguagem figurada e crie imagens sugestivas por meio de metáforas e/ou comparações. Com o miniconto pronto, **avalie-o** e **revise-o**, fazendo, em seguida, a **reescrita** a partir dos pontos identificados durante a revisão. Durante o processo de criação, elaboração e revisão do seu texto, lembre-se da importância da reação que pretende provocar no seu leitor e da concisão que deve caracterizar os minicontos. Se desejar, envie seu miniconto para publicação na revista permanente.

Amplie seu repertório

Para conhecer um pouco mais sobre esse uso da linguagem e ampliar seu repertório pessoal, pode-se buscar livros, revistas e perfis nas redes sociais que permitam entrar em contato com a produção de escritores contemporâneos para avaliar o investimento que fazem nos recursos expressivos da linguagem. Sugestões: Tânia Tomé, Hera de Jesus, Luís Carlos Patraquim (moçambicanos); Ana Paula Tavares, Maria Alexandre Dáskalos, Ondjaki (angolanos); António Vilhena, Gonçalo M. Tavares, Dulce Maria Cardoso (portugueses); Ana Martins Marques, Conceição Evaristo, Alice Ruiz, Fabrício Corsaletti (brasileiros). Também é possível pesquisar *sites*/páginas (confiáveis) com informações sobre novos autores que ganharam espaço nas redes sociais com textos que exploram os recursos expressivos e a combinação de diferentes linguagens. Compartilhe com os colegas suas descobertas e troquem impressões sobre gostos e preferências.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Compreendeu o que é plurissignificação? Entendeu a importância do uso intencional de recursos linguísticos e estilísticos em textos literários? Procure ajuda sobre eventuais dúvidas com colegas ou com o professor.

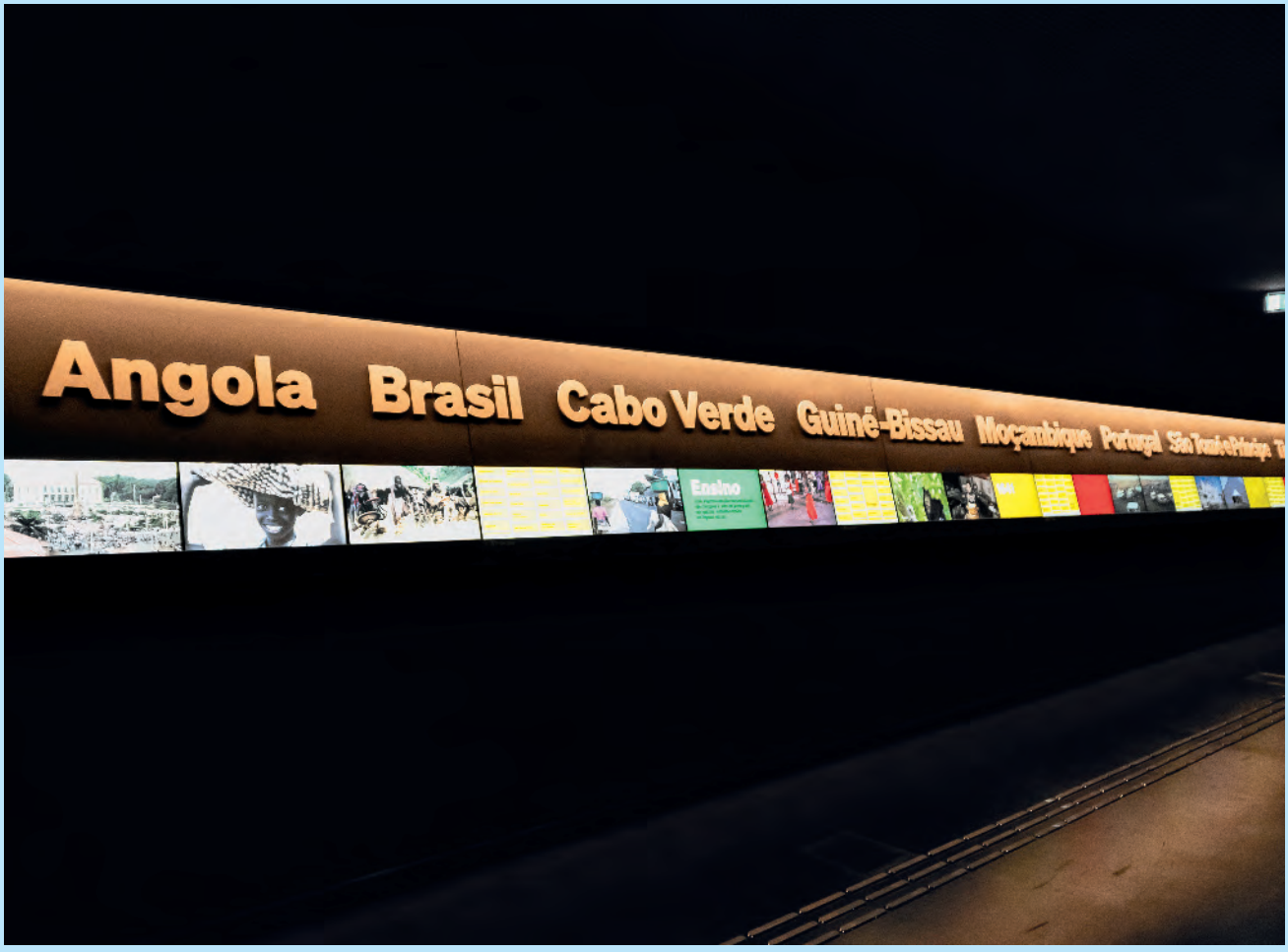
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

UNIDADE 2

Formação da língua portuguesa e o português do Brasil

A língua é um fenômeno variável e sensível ao contexto de uso. Por meio da língua, podemos conhecer a identidade de um grupo ou de um povo. Quando falamos da língua portuguesa, por exemplo, a que língua nos referimos? Ao português falado no Brasil e em suas diversas regiões, ao que é usado em Portugal, em Moçambique ou em outro país lusófono? Saber como se deu a formação da língua portuguesa e refletir como as variedades nas línguas são formas de expressão da identidade e da pluralidade que caracteriza seus falantes e suas culturas é essencial para o enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Nos capítulos desta unidade, você vai conhecer os diversos países que constituem o mundo lusófono e as variedades do português neles faladas, refletir sobre os conceitos de variação e norma e saber quais são as diferentes dimensões da variação linguística.



JHONY INACIO/AGÊNCIA ENQUADRAR/FOLHAPRESS

Exposição principal do Museu da Língua Portuguesa, São Paulo (SP), 2021.

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

CAPÍTULO 4

O português no mundo

Neste capítulo, você vai:

1. Conhecer os diversos países que constituem o mundo lusófono.
2. Compreender a maneira como o português se impôs como língua aos povos colonizados.
3. Identificar aspectos linguísticos que caracterizam as variedades de português faladas nos países lusófonos.
4. Discutir a importância da língua para a identidade cultural desses países.

Conhecer os países em que a língua portuguesa é o idioma oficial ou dominante e compreender como ela foi imposta aos povos colonizados, além de identificar os aspectos linguísticos que caracterizam as variedades de português faladas nesses países, contribui para entender a importância da língua para sua identidade cultural.

LEITURA E ANÁLISE

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

1. **Você já ouviu falar no conceito de *lusofonia*? Caso não tenha informações sobre isso, pense na estrutura dessa palavra e levante uma hipótese sobre o seu significado. Depois, faça uma breve pesquisa sobre esse conceito ou procure a definição dele no dicionário e compartilhe suas descobertas com seus colegas.**
2. **Você vai ler um artigo de opinião, intitulado "Por uma irmandade da língua", escrito pelo autor angolano José Eduardo Agualusa. Considerando o título do texto e o que você e seus colegas descobriram sobre *lusofonia* e sabendo que Angola integra a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), qual ponto de vista imagina que o escritor angolano defenderá em seu texto?**

O artigo de opinião a seguir foi escrito a pedido do jornal português *Expresso* para ser publicado no dia 10 de junho de 2019, data em que se comemora o Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas. No texto, o escritor angolano José Eduardo Agualusa defende a necessidade de uma "irmandade na língua". Leia-o para responder às questões de 3 a 8.

Por uma irmandade da língua

Testemunhei em diversas ocasiões o genuíno espanto de cidadãos portugueses, em visita a Angola ou a Moçambique, quando percebem que a palavra lusofonia está longe de ser consensual, podendo levantar, pelo contrário, acesa polémica.

Em primeiro lugar, é importante ter em conta que em todos os países africanos, mas também no Brasil, em Timor-Leste, e até em Portugal, a língua portuguesa não está sozinha. Em Portugal o mirandês é a segunda língua oficial do país, desde 1999, lado a lado com a língua portuguesa. Além disso, há hoje largos milhares de portugueses que têm como língua materna o **crioulo** de Cabo Verde. Talvez seja altura de considerar também esta língua como idioma oficial. No Brasil, são línguas oficiais, além do português, o nheengatu, o tukano, o baniwa, o macuxi, o wapixana e o akwê xerente. Muitas outras deveriam beneficiar de idêntico estatuto.

Temos, portanto, no interior da lusofonia, inúmeras comunidades linguísticas que se esforçam por preservar identidades próprias, e que, em alguns casos, olham para a língua portuguesa como uma ameaça. Não se trata de paranoia. O português já foi língua de extermínio no Brasil, onde em cinco séculos se perderam muitas centenas de idiomas indígenas, alguns absolutamente originais, isto é, sem parentesco com outros. Em Angola, as línguas nacionais resistiram ao colonialismo, mas enfrentam agora a enorme pressão do português, que teve um crescimento assombroso nos últimos anos.

Antes da independência, o português era falado em Angola, enquanto língua materna, por uma percentagem muito reduzida de angolanos – no máximo cinco por cento. Hoje, mais de metade dos jovens e crianças já só fala a nossa língua. Creio não existir em África nenhum outro exemplo de um idioma colonial que se tenha enraizado com tanto sucesso. O problema é que a expansão do português se fez à custa de outras línguas, em particular do **quimbundo**. Hoje, nas ruas de Luanda, é muito mais fácil encontrar quem tenha o português como língua materna do que quem fale quimbundo.

Trata-se de um retrocesso imenso, considerando que no século XIX todos os habitantes de Luanda, fossem eles angolanos ou portugueses, falavam quimbundo. Naquela época

Crioulo: línguas originadas do contato entre um idioma europeu e as línguas nativas de países colonizados e que se tornaram línguas maternas de certas comunidades socioculturais.

Quimbundo: língua africana falada no noroeste de Angola. É a segunda língua banta mais falada no país.

1. Resposta pessoal. É importante que os estudantes percebam que a palavra *lusofonia* é formada pela junção de "luso", que se refere a português, e "fonia", que é relativo a som. Portanto, podem supor que o conceito se relaciona aos sons ou às variedades do português falado em países lusófonos. É provável que as primeiras hipóteses venham de uma compreensão bastante simples e literal da palavra. Por isso, sugerimos também que eles pesquisem o significado do conceito na internet ou em verbetes de dicionários para ampliar os conhecimentos sobre esse assunto. Assim, os estudantes terão a oportunidade de perceber que *lusofonia* diz respeito ao conjunto de países que têm o português como língua oficial ou dominante.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam, com base no título do texto e nas descobertas que fizeram sobre o conceito de *lusofonia*, que provavelmente Agualusa defenderá em seu texto algo relacionado à importância de a língua portuguesa e suas variantes faladas em outros países lusófonos, como Angola, serem reconhecidas por sua "irmandade", já que têm uma mesma "origem" (o português europeu) apesar das diferenças que guardam entre si e das línguas que já eram faladas nesses países antes da colonização portuguesa.

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

3. Embora não esteja explicitado no texto, pode-se inferir, dos comentários feitos no primeiro parágrafo, que Agualusa está se referindo à ideia de que os falantes de português, não importa de qual país sejam, deveriam reconhecer a língua portuguesa e suas variantes faladas em outros países da comunidade lusófona, e isso não acontece. Como o conceito de lusofonia faz referência ao conjunto de países que têm o português como língua oficial ou dominante, compreende-se o espanto de portugueses que, ao visitarem Angola, constatam que há significativas diferenças entre sua língua portuguesa e aquela dos angolanos.

chegaram a ser publicados jornais escritos inteiramente em quimbundo, e nas restantes publicações periódicas surgiam com frequência poemas, contos e artigos de opinião nesta bela e sonora língua.

Nas últimas décadas aumentou muito o trânsito de pessoas dentro do território da lusofonia. São movimentos complexos e plurais, que acontecem em todos os sentidos: há portugueses em Angola e angolanos em Portugal; brasileiros em Portugal e Angola e portugueses e angolanos no Brasil. Por outro, as novas tecnologias vieram facilitar a troca de informação em português. Vivendo na ilha de Moçambique, começo o meu dia lendo jornais angolanos, moçambicanos, brasileiros e portugueses. Nunca como hoje nos conhecemos (e reconhecemos) tão bem uns aos outros. Nunca houve tanta gente trabalhando em conjunto na construção de uma identidade comum.

Comparando com a **francofonia** e a ***Commonwealth***, há diferenças importantes que explicam o sucesso do caso lusófono. Um deles é, por paradoxal que pareça, a fragilidade da antiga potência colonial. A não existência de um centro forte permitiu a emergência e a afirmação de vários outros núcleos de expansão da lusofonia, num movimento mais amplo e democrático. Basta pensar, por exemplo, na influência da cultura angolana em Portugal (e da variante do português angolano), através, sobretudo, da música popular urbana.

Estamos criando um espaço de língua portuguesa em que todas as partes participam de forma livre, em situação de relativa igualdade, sem dominados nem dominadores. Uma lusofonia horizontal, que não se esgota, longe disso, na língua comum. Uma irmandade autêntica.

O principal desafio que enfrentamos na construção desta irmandade passa pela forma como a língua portuguesa é percebida no espaço lusófono. O português tem de avançar em conjunto com as restantes línguas nacionais de cada país. Não pode ser percebido como inimigo, mas como parceiro. Apoiar a língua portuguesa em Angola, Timor-Leste, Guiné-Bissau ou Moçambique significa reconhecer a dignidade dos restantes idiomas nacionais e criar políticas para que essas línguas ganhem força e recuperem o prestígio. O desafio, portanto, é conseguir que a lusofonia seja encarada como uma dinâmica positiva em todos os territórios de língua portuguesa, pelas diferentes comunidades linguísticas que neles vivem.

Há que lutar também pela livre circulação de pessoas e ideias em todo o espaço da lusofonia. Precisamos forçar os nossos governos a instituir o tão falado "passaporte lusófono". Parece-me igualmente importante facilitar a circulação do livro em português. Portugal, que foi capaz de desenvolver uma excelente rede de bibliotecas públicas, poderia ajudar os países africanos (e até o Brasil) a fazer o mesmo.

A língua portuguesa é uma construção conjunta de todos aqueles que a falam – e é assim desde há séculos. A minha língua – aquela de que me sirvo para escrever – não se restringe às fronteiras de Angola, de Portugal ou do Brasil. A minha língua é a soma de todas as suas variantes. É plural e democrática. A sua imensa riqueza está nessa diversidade e na capacidade de se afeiçoar a geografias diversas, na forma como vem namorando outros idiomas, recolhendo deles palavras e emoções. Aprisionar a língua portuguesa às fronteiras de Portugal (ou de Angola ou do Brasil) seria mutilá-la, roubar-lhe memória e destino.

Com o colapso do Império, o português libertou-se. É nessa língua livre que eu me reconheço, e é por ela que luto.

4. Afirmar que "a língua portuguesa não está sozinha" significa que ela não é a única língua oficial nesses territórios.

AGUALUSA, José Eduardo. Por uma irmandade da língua. **Expresso**, [*s. l.*], 10 jun. 2019. Disponível em: https://expresso.pt/opiniao/2019-06-10-Por-uma-irmandade-da-lingua. Acesso em: 13 jun. 2024.

Francofonia: conjunto de países que têm o francês como língua oficial ou dominante.

***Commonwealth*:** comunidade constituída por países independentes, ex-colônias inglesas, que continuam a professar fidelidade ao soberano inglês e a falar a língua inglesa, como Canadá e Austrália.



SAVE NATURE AND WILDLIFE/SHUTTERSTOCK; JULINZY/SHUTTERSTOCK; MATULEE/SHUTTERSTOCK; RVECTOR/SHUTTERSTOCK; VLADIMIR SVIRACEVIC/SHUTTERSTOCK; GIL C/SHUTTERSTOCK; GLOBE TURNER/SHUTTERSTOCK; JULINZY/SHUTTERSTOCK

Bandeiras de países lusófonos, da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

3. Logo no primeiro parágrafo do texto, Agualusa informa que, "longe de ser consensual", a palavra "lusofonia" pode desencadear uma "acesa polêmica". A que polêmica se refere o autor?

4. Releia este trecho do textoe, depois responda: Como deve ser entendida esta afirmação?

"Em primeiro lugar, é importante ter em conta que em todos os países africanos, mas também no Brasil, em Timor-Leste, e até em Portugal, a língua portuguesa não está sozinha."

5. "No Brasil, são línguas oficiais, além do português, o nheengatu, o tukano, o baniwa, o macuxi, o wapixana e o akwê xerente." Vocês sabiam da existência dessas outras línguas oficiais? Façam uma pesquisa na internet para compreender melhor o sentido dessa informação. Procurem descobrir se as línguas identificadas por Agualusa têm o mesmo *status*, isto é, a mesma valoração que o português. Com base no resultado da pesquisa, respondam às questões a seguir.

5. Os estudantes devem buscar informações em fontes confiáveis sobre as línguas oficiais do Brasil. Com base na pesquisa, devem concluir que o país tem duas línguas oficiais: o português e a língua brasileira de sinais (Libras). Devem também descobrir que todas as línguas indígenas nomeadas por Agualusa foram reconhecidas como "oficiais" em alguns municípios brasileiros. Isso significa que, embora sejam consideradas oficiais somente no nível municipal, nesses locais elas são "cooficiais", o que lhes confere o mesmo *status* jurídico do português. Esse reconhecimento é importante, porque garante, por exemplo, que os documentos municipais sejam redigidos em todas as línguas oficiais.

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

5. b) Provavelmente os estudantes concluíram que as línguas indígenas nomeadas por Agualusa são "oficiais" em **todo** o território brasileiro, o que não corresponde à realidade. Na verdade, a afirmação feita no texto não precisa ter essa interpretação, já que o autor informa que "**no** Brasil" essas línguas são oficiais. Caso ele tivesse dito que elas eram línguas oficiais "**do** Brasil", então, a conclusão deveria, necessariamente, ser a de que foram reconhecidas para todo o território nacional.

6. b) Do ponto de vista linguístico, é fundamental que a diversidade seja mantida, porque cada língua que existe é parte do patrimônio linguístico universal. Além disso, a língua é fator de identidade e parte integrante da cultura de um povo.

a. Qual é o *status* associado a cada uma dessas línguas? **5. a)** Espera-se que os estudantes descubram que, ao lado do português, são também línguas oficiais nos municípios onde são faladas.

b. Foi essa a interpretação feita por vocês, quando leram a afirmação de que "no Brasil, são línguas oficiais, além do português, o nheengatu, o tukano, o baniwa, o macuxi, o wapixana e o akwê xerente"? Expliquem sua resposta.

6. No terceiro parágrafo, o autor faz uma caracterização negativa da língua portuguesa. Que caracterização é essa? **6.** O autor afirma que o português é visto como uma ameaça a outras línguas e lembra que "já foi língua de extermínio".

a. O que explica essa imagem negativa associada a uma língua? **6. a)** Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

b. Por que é necessário que, no interior da lusofonia, algumas comunidades linguísticas lutem para preservar as próprias identidades?

7. Analise as informações sobre Angola apresentadas no texto. Você diria que o que aconteceu ali representa uma ameaça para a identidade linguística do país? Explique sua resposta.

a. Ao longo da história da humanidade, as línguas sempre foram utilizadas como um instrumento de dominação por parte de nações colonizadoras. Por que isso acontece?

b. Discuta com seus colegas: que tipo de ação pode ser adotada para fortalecer línguas como o quimbundo? **7.** Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

8. Ao longo do texto, José Eduardo Agualusa aponta uma série de problemas relacionados à lusofonia. A imagem final que ele faz da língua portuguesa é otimista ou pessimista? Por quê?

Ponto de conexão

A língua, a literatura e a arte são espaços de construção e de resgate das marcas identitárias de um povo ou de uma comunidade.

Ponto de conexão. Na Seção especial da unidade 3 do volume de Redação desta coleção, é estudada a relação entre escrita e identidade, e no capítulo 7 do volume de Arte desta coleção é estudado o tema arte indígena tradicional e contemporânea. Se tiver acesso a esse volume e considerar oportuno, pode-se promover uma abordagem interdisciplinar.

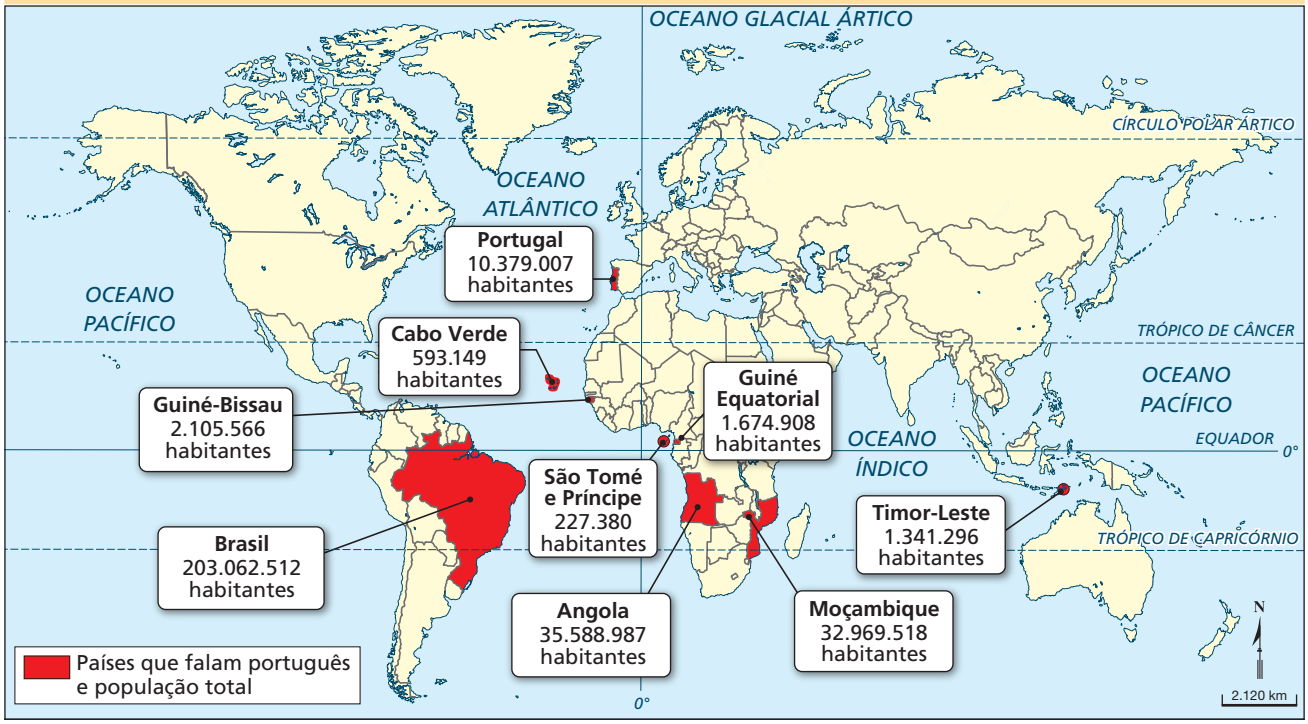
8. A imagem final da língua portuguesa feita por Agualusa é otimista. Segundo ele, sua língua "é a soma de todas as suas variantes" e, por isso, é "plural e democrática". Na visão do autor, foi depois do colapso do Império lusitano, com a independência das várias colônias africanas, que o português se libertou.

Português: uma das línguas mais faladas no mundo

Utilizado por cerca de 255 milhões de pessoas, o português é uma das línguas mais faladas no mundo. Está presente em quatro continentes – Europa, América, África e Ásia – e é língua oficial em nove países – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

Além desses países, o português ainda está presente em Macau, território chinês que permaneceu sob administração portuguesa até 1999, onde convive com o chinês como língua oficial, e em Goa, estado indiano que foi possessão portuguesa até 1961.

A língua portuguesa no mundo



Fontes: UNITED NATIONS. **Population Division – World Population Prospects 2022**. [*S. l.*]: Department of Economic and Social Affairs, 2022. Disponível em: https://population.un.org/wpp/. Acesso em: 15 jun. 2024. IBGE. **Países**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://paises.ibge.gov.br. Acesso em: 15 jun. 2024.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

De Portugal para o mundo

"Já a vista, pouco e pouco, se desterra
Daqueles pátrios montes, que ficavam;
Ficava o caro Tejo e a fresca serra
De Sintra, e nela os olhos se alongavam;
Ficava-nos também na amada terra
O coração, que as mágoas lá deixavam;
E, já depois que toda se escondeu,
Não vimos mais, enfim, que mar e céu.

Luís Vaz de Camões

Foram interesses comerciais que levaram os navegadores portugueses a procurarem um caminho pelo mar para as Índias, pois eles queriam ter acesso direto às valiosas especiarias encontradas naquele país. Quando as primeiras caravelas portuguesas começaram a desbravar o mar-oceano, teve início a viagem da língua portuguesa pelos diferentes continentes. Entre os séculos XV e XVI, enquanto Portugal criava o primeiro império comercial europeu, o português se espalhou por vários territórios da África e da Ásia. Na América, desembarcou no Brasil, onde é hoje falado por mais de 200 milhões de pessoas.

Nos diferentes territórios onde se estabeleceu como língua oficial, o português sofreu influência das línguas locais, enriquecendo seu vocabulário com termos como *jangada*, de origem malaia, e *chá*, de origem chinesa. Além disso, as várias situações de contato linguístico fizeram com que a língua falada em regiões distintas adquirisse diferentes características referentes à pronúncia e à organização sintática.

Crioulos: os muitos "filhos" do português

Durante o processo de conquista e colonização dos territórios na África e na Ásia, os portugueses entraram em contato com grande número de comunidades. A necessidade de estabelecer uma comunicação eficiente fez surgir uma série de línguas "mistas", também chamadas de *crioulos*.

Os crioulos nascem do contato entre um idioma europeu e determinada língua nativa, conservando características das duas línguas de que se originam. Inicialmente surgidas para permitir o contato entre diferentes povos, essas línguas mistas acabam por se tornar crioulos quando passam a ser a língua materna falada pelas novas gerações.

Muitos crioulos de base portuguesa formaram-se durante o período de colonização de territórios na África e na Ásia. Na África, são bem conhecidos os falados em Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Na Ásia, surgiram crioulos de base portuguesa na Malásia (Málaca e Kuala Lumpur), em Cingapura e em algumas ilhas da Indonésia (Java, Flores, Ternate, Ambon e Timor).

Amplie seu repertório

De olho no ensaio-manifesto

Para o cabo-verdiano Mário Lúcio Sousa, a experiência humana da crioulização, abordada em *Manifesto à crioulização* "nasce no dilema, se alimenta da relação e se consuma na assunção de identidades dinâmicas, plurais e compósitas, numa palavra, Crioulas" (MONTEIRO, Romice. Manifesto à crioulização de Mário Lúcio Sousa. **A Nação**, [*s. l.*], 20 jan. 2022. Disponível em: https://www.anacao.cv/noticia/2022/01/20/manifesto-a-crioulizacao-de-mario-lucio-sousa/. Acesso em: 17 jun. 2024.).

Formação da língua portuguesa

390 a.C.- 124 d.C.
Formação da Europa Latina, com a conquista, pelos romanos, da Europa Ocidental, de parte da Europa Oriental e do norte da África. O *latim* é a língua oficial do Império Romano.

264 a.C.- 146 a.C.
Guerras Púnicas: Roma invade a península Ibérica para conter os cartaginenses. Os soldados romanos falam o *latim vulgar*, variedade popular do latim.

218 a.C.
Começo da ocupação romana na península Ibérica. Levam dois séculos para completar sua ocupação.

138 a.C.
Fundação da cidade de Felicitas Julio Olisipo (atual Lisboa) pelos lusitanos.



CORBIS/CORBIS VIA GETTY IMAGES

Lisboa em xilogravura do século XV.

411
Povos ditos bárbaros (alanos, vândalos e suevos) invadem a península Ibérica e expulsam os romanos.

711
Mouros invadem a península e fixam-se ao sul. O árabe passa a ser a língua oficial, mas os invasores permitem que se continue usando o *romance* (latim vulgar com influência das línguas regionais).



STEVE HEAP/SHUTTERSTOCK

Muralha do Castelo dos Mouros, construção árabe, em Sintra, Portugal, 2019.

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

Fase proto-histórica do português

1094
D. Henrique, conde de Borgonha, casa com D. Tareja, filha de Afonso IV, rei de Leão e Castela, e recebe o Condado Portucalense de dote.

1100-1350
O *galego-português* é a língua falada em Portugal, sendo utilizada pelos trovadores em suas cantigas.

1143
D. Afonso Henriques, filho de D. Henrique, expulsa os mouros e é coroado rei de Portugal. Durante seu reinado, incorpora ao território Santarém, Lisboa e o Alentejo.



EXPOSE/SHUTTERSTOCK

Estátua de D. Afonso Henriques, no Castelo de São Jorge, Lisboa, 2015.

Fase arcaica do português

1214
Surgem os primeiros documentos escritos em português: o *Testamento de Afonso II* e a *Notícia de Torto*.

c. 1350
Separação entre o *galego* e o *português*, que se torna a língua de Portugal.

1385
Os portugueses vencem os castelhanos em Aljubarrota, e D. João I é aclamado rei, dando início à dinastia de Avis. Durante seu reinado, começam as viagens marítimas portuguesas.



KANUS/ULLSTEIN BILD/GETTY IMAGES

Estátua de D. João I, na Praça da Figueira, Lisboa.

Língua oficial × língua falada

Em Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, embora o português seja a língua oficial, os crioulos de base portuguesa são as línguas faladas pela população em situações de uso cotidiano.

De modo geral, o que se observa nesses países é que o português é utilizado nos documentos oficiais e administrativos.

Em Cabo Verde, por exemplo, os meios de comunicação (rádios e televisões) e as escolas também fazem uso da língua oficial. Na Guiné-Bissau, o contexto de uso é ainda mais restrito: somente nas escolas e na zona comercial conhecida como Praça (correspondente à zona central da capital, Bissau) a comunicação é feita em português.

Em São Tomé e Príncipe, o uso da língua oficial está associado à condição sociocultural: o português é falado pela população culta, pela classe média e pelos donos de propriedades.

Unidade e diversidade da língua portuguesa

Presente em vários países e continentes, a língua portuguesa apresenta uma enorme diversidade em termos da maneira como é utilizada em diferentes regiões e por grupos sociais distintos. Há variações em termos fonológicos, morfossintáticos e lexicais. Apesar das muitas diferenças, os vários povos que falam português percebem-se como falantes de uma mesma língua.

Essa visão define esses países como "irmãos" linguísticos, membros da comunidade dos lusofalantes, e lhes dá identidade cultural. Por esse motivo, vários encontros mundiais têm sido promovidos pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (constituída por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste) para estreitar os laços culturais e garantir a preservação da identidade linguística de seus membros.

Amplie seu repertório

Nascida em Mindelo, em 1941, na ilha de San Vicente, **Cesária Évora** é a mais conhecida cantora de Cabo Verde. Tornou famosa a morna, gênero musical derivado do fado português, cantado em crioulo cabo-verdiano, que fala da longa história de isolamento e sofrimento do povo local.

Cesária ficou conhecida como a "diva dos pés descalços" por apresentar-se sem sapatos em solidariedade aos sem-teto e às mulheres e crianças pobres de seu país. Em 2004, ganhou o prêmio Grammy de melhor álbum de *world music* contemporânea. Faleceu em 2011, em sua cidade natal.



JORDI VIDAL/REDFERNS/GETTY IMAGES

Cesária Évora, em Barcelona, Espanha, 2010.

Conheça um pouco mais do crioulo cabo-verdiano de base portuguesa nas letras de Cesária Évora, disponível em: http://www.cesaria.info; acesso em: 11 set. 2024. Se possível, ouça a cantora interpretando a canção "Flor di nha esperança".

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

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Agora, você e seus colegas participarão de um **evento multimídia** em comemoração ao Dia Mundial da Língua Portuguesa, celebrado em 5 de maio.

Para isso, no **planejamento**, será necessário pesquisar diferentes manifestações artístico-culturais (música, literatura etc.) que tenham sido produzidas nos países lusófonos. O foco da pesquisa é a própria língua portuguesa falada ou escrita presente nessas manifestações. Reúnam-se em grupos de quatro ou cinco integrantes. Cada um dos grupos deverá coletar informações sobre um destes países: Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Um sorteio pode definir que país caberá a cada grupo.

A pesquisa, dividida em três etapas, é a base para a organização do evento multimídia para todos os estudantes do Ensino Médio da sua escola. Na 1ª etapa, serão coletados e selecionados dados para compor uma breve **apresentação oral, com o apoio de *slides*** (máximo de 5 minutos), sobre aspectos linguísticos que caracterizam o português falado e escrito em cada país lusófono. Na 2ª etapa, será feita uma seleção de canções de artistas populares desses países para montar uma ***playlist* comentada** que complementará as apresentações orais. Na 3ª etapa, será escolhido um poema representativo de cada país para ser lido em um **sarau**, que fechará o evento. A seguir, detalhamos cada etapa.

1ª etapa: Pesquisa de trechos representativos do português falado e escrito em países lusófonos

Busquem, em jornais *on-line* e em obras de artistas, trechos de textos jornalísticos, poemas, contos e canções que sejam característicos da forma como o português é falado e escrito em cada um desses países;

Selecionem aspectos linguísticos que caracterizam essas diferentes variedades do português, observando em que aspectos elas se diferenciam do português brasileiro.

2ª etapa: Seleção de canções para criação de *playlist* comentada

Pesquisem em *sites* músicas de artistas populares no país pelo qual seu grupo ficou responsável.

Escolham duas canções desses artistas e selecionem informações sobre cada um deles e sua obra para incluí-las nos comentários sobre sua importância cultural, observando itens como o tema, a melodia, o gênero musical ou o ritmo que identifiquem esses povos.

Após a seleção e a análise das canções, na **elaboração**, escrevam um roteiro para organizar a criação da *playlist* comentada: a introdução, a seleção, a ordem de apresentação das músicas e o que será informado ao público.

3ª etapa: Seleção de poemas de autores lusófonos

Pesquisem em *sites* poemas de autores do país sorteado para seu grupo, bem como informações sobre o poeta e sua obra e escolham um poema que tematize algum aspecto definidor da cultura ou do povo desse país para ser lido no sarau de poesias.

Para finalizar, façam uma **revisão** de todas as etapas.

1415
Início da expansão colonial portuguesa com a tomada de Ceuta, ao norte da África. O português começa a ser levado para fora de Portugal.

1427
Descoberta de parte do arquipélago dos Açores.

1462
Início do povoamento da ilha de Santiago, em Cabo Verde.

1470
Descobrimento das ilhas de Fernão do Pó, São Tomé, Príncipe e Ano Bom.

1484-1486
Exploração do reino de Benin (atual Nigéria).

1500
Carta de Pero Vaz de Caminha anuncia, ao rei D. Manuel, a chegada da frota de Pedro Álvares Cabral à costa brasileira.



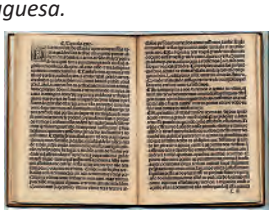
ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, PORTUGAL

Carta de Pero Vaz de Caminha, 1500.

1510-1511
O navegador Afonso de Albuquerque conquista Goa e Málaca; faz a primeira expedição portuguesa ao Pacífico.

Fase moderna do português

1536
Fernão de Oliveira publica a *Grammatica da lingoagem portuguesa.*



BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL DE LISBOA

Obra *Grammatica da lingoagem portuguesa*.

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

Proposta de produção: criação e organização de evento multimídia

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Feita a pesquisa sobre o português falado e escrito em diversos países lusófonos, vocês vão **planejar** o evento para comemorar o Dia Mundial da Língua Portuguesa.

O evento, destinado a todos os estudantes do Ensino Médio da escola, deverá ter a duração de um período (manhã ou tarde) e será dividido em dois momentos:

1. Apresentações orais, feitas por um representante de cada grupo (com duração máxima de 5 minutos), sobre aspectos linguísticos do português falado e escrito e complementadas pelas ***playlists* comentadas**.

2. Sarau com leituras expressivas de textos de autores de países que têm o português como idioma oficial.

Avaliem o uso de recursos audiovisuais para enriquecer os *slides* da apresentação (vídeos ou áudios com exemplos que enfatizem algum ponto específico da fala de vocês etc.), considerando a finalidade e o público-alvo a que se destinam.

Em seguida, cada equipe apresentará a *playlist* comentada dos artistas populares do país pelo qual ficou responsável. As músicas podem ser reproduzidas a partir de um serviço gratuito de *streaming* musical ou ser previamente gravadas.

No segundo momento, ocorrerá o sarau. Os estudantes designados para fazer a leitura dos poemas devem ter em mãos as informações básicas já organizadas sobre os autores dos textos escolhidos e sobre os temas por eles trabalhados. Na hora da leitura, é importante dar especial atenção à projeção da voz e à escolha do tom adequado para a interpretação expressiva do texto poético selecionado. Seus colegas de grupo vão se juntar ao público para ouvir atentamente a leitura dos poemas.

OBJETO DIGITAL
Infográfico clicável: Breve história da língua portuguesa

Todos os grupos ficarão responsáveis por organizar o sarau e o local onde serão feitas as apresentações e por decorá-lo com elementos que caracterizem as diferentes culturas dos vários países lusófonos.

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

Amplie seu repertório

De olho na internet

O **Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)** foi criado em 1989, quando os países de expressão portuguesa se reuniram, em São Luís (Maranhão), para pensar as bases de uma comunidade lusófona. O *blog* do IILP traz informações sobre promoção e difusão da língua portuguesa.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Compreendeu o que é lusofonia? Entendeu como a língua portuguesa foi imposta aos povos colonizados? Identificou os aspectos linguísticos que caracterizam as variedades de português faladas nos países lusófonos? Percebeu a importância da língua para a identidade cultural dos países?

Se achar necessário, procure ajuda sobre eventuais dúvidas com os colegas ou com o professor.

CAPÍTULO 5

Variação e norma

Neste capítulo, você vai:

1. Refletir sobre variação e norma linguística.
2. Reconhecer contextos de uso da língua (oral e escrita) associados a diferentes graus de formalidade e utilizar as estruturas linguísticas adequadas a contextos específicos.
3. Compreender a relação entre língua e poder.
4. Entender o que é preconceito linguístico e como ele causa a estigmatização de algumas variedades linguísticas.
5. Combater manifestações preconceituosas associadas às diferentes variedades linguísticas.
6. Realizar pesquisas referentes aos diferentes usos da língua portuguesa.

Saber o que é variedade linguística e norma linguística, reconhecer contextos associados a diferentes graus de formalidade de fala e escrita e entender o que causa a estigmatização de algumas variedades contribuem para combater posturas preconceituosas associadas a elas e auxilia a fazer um uso adequado da língua em contextos específicos.

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

LEITURA E ANÁLISE

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

Leia atentamente a tira a seguir para responder às questões de 1 a 3.



DAVIS, Jim. **Garfield 10**: o rei da preguiça. Porto Alegre: L&PM, 2010. p. 89.

1. **O primeiro quadrinho da tira registra o início de um diálogo entre Jon e seu pai.**
   - **a.** O que chama a atenção nesse diálogo?
   - **b.** Como você explicaria a reação de Jon à fala do pai?
2. **No último quadrinho, o pai de Jon explica a razão de seu comportamento inesperado. Que explicação ele dá ao filho?**
3. **O que a explicação do pai de Jon sugere a respeito de como as pessoas costumam avaliar diferentes maneiras de falar?**

1. a) O modo como o pai de Jon responde à pergunta do filho sobre o pôr do sol ("Mais bonito que um vagãozinho vermeio subino a colina").
1. b) Jon reage com estranheza ("O que significa isso?") ao ouvir o pai falando de forma caricata, simulando a forma como alguns imaginam que fale um habitante da zona rural. Pela reação da personagem, podemos imaginar que esse não é o modo como o pai usualmente fala. O último quadrinho demonstra ser correta essa suposição.
2. Quando diz "Ah, é só uma coisa parecida com o que vocês da cidade esperam que nós fazendeiros digamos", o pai de Jon chama a atenção do filho para uma representação que pessoas da zona urbana costumam fazer sobre o modo de falar das pessoas da zona rural.

A língua e seus usos

Como falante do português, você pode ter notado que há situações em que a língua é usada de forma muito diferente daquela que você está acostumado a ouvir nos meios de comunicação ou em outros espaços de convivência. Essa diferença pode manifestar-se no vocabulário, na pronúncia e na estrutura de palavras e frases.

Neste capítulo, trataremos da **variação linguística** e da modalidade denominada **norma-padrão** e discutiremos o **preconceito linguístico** associado a determinadas variedades.

3. A explicação do pai de Jon sugere que, em qualquer comunidade linguística, os falantes têm representações sobre o que consideram ser a fala característica de membros de outras comunidades ("fala da cidade" × "fala do campo"; "fala do Sul" × "fala do Nordeste"; "fala da elite" × "fala das classes populares" etc.). Ao lado dessa representação, há também uma expectativa com relação ao que seja a forma considerada "correta" de utilizar a linguagem. Os estudantes possivelmente não formularão uma resposta nesses termos. É provável, inclusive, que associem o estranhamento de Jon ao fato de ele concluir que há "erros" na fala de seu pai. Sugerimos que respostas como essa sejam aproveitadas para dar início à discussão sobre normas urbanas de prestígio e variedades linguísticas.

O imaginário sobre a língua

Você já reparou como é comum as pessoas manifestarem opiniões e certezas sobre as línguas? Quantas vezes ouvimos alguém comentar, por exemplo, que o inglês é uma língua mais "simples" do que o português? Ou que o alemão é uma língua muito "difícil"? Esse comportamento não é uma característica dos nossos tempos e essas opiniões geralmente carecem de fundamento.

As diferentes línguas sempre fascinaram os seres humanos. O interessante é que o imaginário que criamos para explicar características observadas em outras línguas revela não só o que é percebido como diferente, mas também o sistema de valores no qual baseamos nossas opiniões e nossos julgamentos.

Um exemplo disso é uma conhecida passagem da *História da Província Santa Cruz*, de Pero de Magalhães Gandavo, um viajante português que esteve no Brasil no século XVI. Na obra, escrita em 1576, Gandavo descreve, ao rei de Portugal, a língua falada pelos indígenas na costa do Brasil. Observe como, nessa descrição, Gandavo expõe seus valores a respeito do modo de vida dos povos indígenas e depois responda às questões a seguir.

> A língua de que usam, toda pela costa, é uma: ainda que em certos vocábulos difere em algumas partes; mas não de maneira que se deixem uns aos outros de entender: e isto até altura de vinte e sete graus que daí por diante há outra **gentilidade**, de que nós não temos tanta notícia, que falam já outra língua diferente. Esta de que trato, que é geral pela costa, é muito branda, e a qualquer nação fácil de tomar. Alguns vocábulos há nela de que não usam senão as fêmeas, e outros que não servem senão para os machos: carece de três letras, convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto conta, nem peso, nem medida.
>
> GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da terra do Brasil**: história da Província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008. p. 134.

Gentilidade: povos não batizados.

1. **Que elementos do trecho indicam a visão de um homem europeu que desconsidera a cultura dos indígenas que aqui viviam?**
2. **Considerando o que discutiram, você e os colegas acham que é possível explicar o processo de aculturação, isto é, de modificação da cultura, dos povos originários a partir dessa visão de mundo do colonizador? Por quê?**

A língua materna é parte da nossa identidade e, como acontece em qualquer comunidade linguística, seus falantes começam a aprendê-la muito cedo, antes de completarem o primeiro ano de vida, na interação com os familiares mais próximos ou com as pessoas por eles responsáveis. Uma importante característica precisa ser observada no processo de aquisição da linguagem. Em geral, essa aquisição se dá em um contexto familiar, o que faz com que a língua que aprendemos tenha as características da variedade falada pelas pessoas com quem convivemos.

Amplie seu repertório

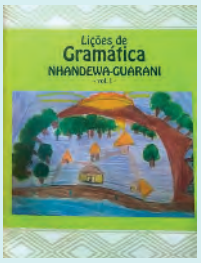
MULTICULTURALISMO

Desde a chegada dos portugueses, em 1500, ao território que viria a se chamar Brasil, os povos originários foram obrigados a falar a língua dos conquistadores de suas terras. Ao longo dos séculos, muito se perdeu em relação à identidade de vários povos indígenas, mas temos visto, recentemente, um esforço para resgatá-la por meio de diversas iniciativas. Um exemplo disso foi a elaboração do primeiro volume de *Lições de Gramática Nhandewa-Guarani*, de 2016.



ARQUIVO PESSOAL

Kaliny Akiane e sua mãe Creiles (diretora da Escola Estadual Indígena Aldeia Nimuendaju), localizada no município de Avaí, São Paulo, 2019.



REPRODUÇÃO/KAMURI/FUNAI

Capa do livro **Lições de Gramática Nhandewa-Guarani** (v. I), lançado pela Escola Estadual Indígena Aldeia Nimuendaju, em 2016.

A obra foi lançada pela Escola Estadual Indígena Aldeia Nimuendaju, localizada no município de Avaí (SP), e surgiu da iniciativa de um grupo de professores, em conjunto com os membros mais velhos da comunidade e com os estudantes da escola. Contou ainda com o apoio da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e da ONG Kamuri. O projeto visa preservar, por meio de um registro padronizado da ortografia, a língua Nhandewa-Guarani, do tronco linguístico Tupi. A gramática deverá, com o tempo, ser enriquecida com novas contribuições dos falantes.

A língua é a forma de expressão da cultura de um povo. Por meio dela, transmitem-se seus costumes, cantos e mitos. Assim, o aprendizado e a prática do Nhandewa-Guarani são maneiras de resgatar a identidade desse povo indígena brasileiro.

Se possível, sugerimos que façam uma visita guiada a um museu com temática e exposições indígenas.

1. Espera-se que os estudantes percebam que o elemento que indica a visão de um homem europeu que desconsidera as culturas dos povos indígenas é a conclusão equivocada de Gandavo de que a falta de determinados fonemas na língua indígena seria a indicação de que teriam uma vida "desordenada". É importante também estimular os estudantes a discutirem como a referência à suposta falta de crença e de organização social dos indígenas, a partir dessa constatação, sugere o que se destacou no capítulo sobre os aspectos que determinam a avaliação que os falantes fazem de uma língua diferente da que utilizam. Ao observar a ausência de alguns fonemas, o viajante português não apenas constata essa particularidade da língua indígena, mas, fundamentando sua opinião e seu julgamento sobre o modo de viver dos povos indígenas no sistema de valores da cultura europeia, conclui, equivocamente, que esses povos não teriam "nem Fé, nem Lei, nem Rei".

2. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente. Como em todo processo de aculturação, o que determina a eliminação de todos os traços da cultura dos povos colonizados, e entre eles a sua língua materna (marca identitária de todos os falantes), é a visão de superioridade daquele que coloniza. Como se viu no Brasil, e pode ser percebido no trecho, os colonizadores desconsideravam as culturas dos povos originários e achavam natural impor os valores da civilização europeia e a língua portuguesa aos indígenas que aqui viviam. Como sabemos, no Brasil, os povos originários foram submetidos aos valores culturais e religiosos de Portugal, tendo suas línguas, suas culturas, seus comportamentos e suas espiritualidades desconsiderados pelos portugueses.

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

Variedades linguísticas

A **variação linguística** é natural e decorre do fato de que as línguas são sistemas dinâmicos e extremamente sensíveis a fatores como a região geográfica, a idade, o gênero, a classe social dos falantes e o grau de formalidade do contexto.

TOME NOTA

Variedade linguística é cada um dos sistemas em que uma língua se diversifica por região, classe social, grau de formalidade e outros fatores, em função das possibilidades de variação de pronúncia, morfologia, sintaxe e vocabulário.

O fenômeno da variação linguística é natural e ocorre nas diversas línguas do mundo. Embora essa variação seja natural, os falantes de uma comunidade linguística costumam ter a expectativa de que todas as pessoas falem "corretamente". Essa expectativa, socialmente definida e difundida, pressupõe uma forma "correta" de uso da língua, o que implica a existência de formas "erradas", ou seja, cria uma hierarquia em que algumas formas de expressão linguística são vistas como "melhores" e outras como "piores".

O pressuposto equivocado de que há variedades mais corretas do que outras está na origem de uma atitude preconceituosa, que julga os falantes pelo modo como usam a língua. Essa é a base do **preconceito linguístico**.

TOME NOTA

Preconceito linguístico é o julgamento negativo acerca dos falantes com base na variedade linguística que utilizam.

As variedades constituem sistemas adequados para a expressão das necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes de uma comunidade linguística. As variedades que os falantes costumam valorizar e adotar como referência para a fala e a escrita são as chamadas normas (ou variedades) urbanas de prestígio, isto é, aquelas com maior notoriedade política, social e cultural e, por isso, ensinadas nas escolas. Porém, considerar essas variedades como as únicas "corretas" e estigmatizar as demais é, antes de tudo, emitir um juízo de valor sobre os falantes dessas outras variedades. Esse juízo é frequentemente usado como um pretexto para discriminar socialmente as pessoas e deve ser combatido.

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

As gramáticas e a padronização das línguas

As primeiras gramáticas de línguas neolatinas surgiram nos séculos XV e XVI. O espanhol Antonio de Nebrija publicou, em 1492, a sua *Gramática de la lengua castellana*. Em 1536, Fernão de Oliveira lançou a sua *Grammatica da lingoagem portuguesa*. Era o tempo das Grandes Navegações, lideradas por Portugal e Espanha.

Autor da primeira gramática de língua espanhola, Antonio de Nebrija precisou justificar à rainha Isabel de Castela, no século XV, qual seria a utilidade de uma obra como essa. Os argumentos apresentados pelo autor são bastante reveladores da mentalidade conquistadora de uma época em que os reis de Portugal e Espanha se viam no direito de submeter territórios "descobertos" pelos navegadores à sua cultura e à sua língua, como é possível observar neste trecho:

> Depois que Sua Alteza tiver subjugado povos bárbaros e nações de várias línguas, essa conquista trará a necessidade de que eles aceitem as leis que os conquistadores impõem aos conquistados, entre elas a nossa língua; com essa minha obra, eles serão capazes de aprendê-la, assim como nós agora aprendemos latim a partir da gramática latina.

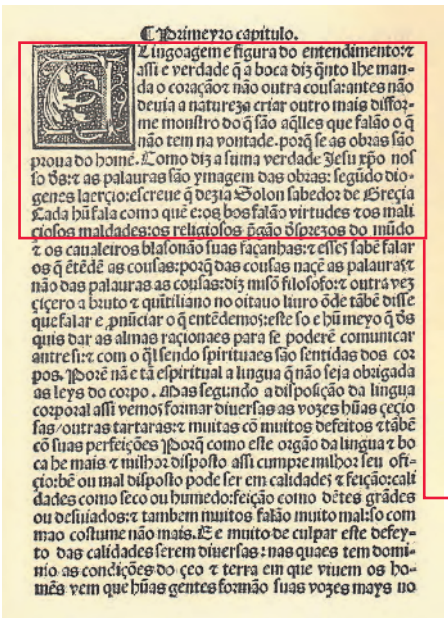
NEBRIJA, Antonio de. Gramática castellana. *In*: WIKIPEDIA. Tradução livre. 2022. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Gram%C3%A1tica_de_la_lengua_castellana. Acesso em: 23 jun. 2024.



BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA

Capa da obra **Grammatica da lingoagem portuguesa**, de Fernão de Oliveira, publicada em 1536.

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA



C Primeyro capitulo.

Linguoagem e figura do entendimento: e assi e verdade q̃ a boca diz q̃nto lhe manda o coraçaõ: e não outra cousa: antes não deuia a natureza criar outro mais disforme monstro do q̃ são aq̃lles que falão o q̃ não tem na vontade. porq̃ se as obras são proua do home. Como diz a suma verdade Jesu xp̃o nosso bẽ: as palauras são ymagem das obras: segũdo diogenes laercio: escreue q̃ dezia Solon sabedor de Grecia Cada hũ fala como q̃ é: os bos falão virtudes e os maliciosos maldades: os religiosos falão ỹpiedosos do mũdo e os caualeiros blasonão suas façanhas: e esses sabẽ falar os q̃ ẽtẽdẽ as cousas: porq̃ das cousas nacẽ as palauras e não das palauras as cousas: diz mtõ filosofo: e outra vez cicero a bruto e quitiliano no oitauo liuro õde tãbẽ disse que falar e pnũciar o q̃ entẽdemos: este so e hũ meyo q̃ os quis dar as almas racionaes para se poderẽ communicar antre si: e com o q̃l sendo spirituaes são sentidas dos corpos. Pode nã e tã espiritual a lingua q̃ não seja obrigada as leys do corpo. Mas segundo a disposição da lingua corporal assi vemos formar diuersas as vozes hũas crecio fas/outras tartaras: e muitas cõ muitos defeitos e tãbẽ cõ suas perfeições Porq̃ como este orgão da lingua e boca he mais e milhor disposto assi cumpre milhor seu officio: bẽ ou mal disposto pode ser em calidades e feição: calidades como seco ou humedo: feição como dẽtes grãdes ou desuiados: e tambem muitos falão muito mal: so com mao costume não mais. E e muito de culpar este defeyto das calidades serem diuersas: mas quaes tem domiinio as condições do ceo e terra em que vnem os homẽs vem que hũas gentes formão suas vozes mays no

Página da gramática de Fernão de Oliveira, em edição fac-similada, publicada em 1981, pela Biblioteca Nacional de Portugal. O destaque indica o trecho em que Fernão de Oliveira define linguagem.

Nas monarquias europeias do século XVI, a perspectiva autoritária associada à definição de uma forma linguística como sendo o "modelo" a ser adotado por todos, que está na base da criação das gramáticas, não era algo visto como problemático. Fazia parte do contexto de dominação cultural e linguística associado à atuação das metrópoles sobre as colônias conquistadas em além-mar.

Como línguas neolatinas, o português e o espanhol ainda buscavam uma forma de explicitar sua identidade linguística. As primeiras gramáticas dessas línguas foram fundamentais para que essa explicitação ocorresse.

Essas obras eram concebidas não só como referência para formas preferenciais da língua, mas também como textos que traziam uma reflexão filosófica sobre a linguagem. Leia o que diz o português Fernão de Oliveira na abertura do primeiro capítulo de sua *Grammatica da lingoagem portuguesa:*

> Linguagem é figura do entendimento. E assim é verdade que a boca diz quanto lhe manda o coração e não outra coisa. Antes não devia a natureza criar outro mais disforme monstro do que são aqueles que falam o que não têm na vontade, porque se as obras são prova do homem, [...] as palavras são imagem das obras. Segundo Diógenes Laércio escreve que dizia Sólon sabedor de Grécia, cada um fala como que é: os bons falam virtudes e os maliciosos maldades.
>
> OLIVEIRA, Fernão de. **Grammatica da lingoagem portuguesa**. Edição fac-similada. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1981. [s. p.].

Em um momento em que países europeus começavam a se preocupar com a gramatização das línguas nacionais, vistas como parte importante da identidade de cada um deles, ocorria também o processo de colonização de territórios conquistados por navegadores portugueses e espanhóis. Foi nesse contexto que Fernão de Oliveira escreveu a primeira gramática da língua portuguesa, obra em que busca descrever o modo de ser português como forma de perpetuar a língua e a cultura lusitanas.

Como costuma acontecer, juntamente com a escrita de uma gramática surge o discurso sobre a necessidade de normatização de uma língua, para que se crie um parâmetro, uma referência. O livro de Fernão de Oliveira não era exatamente uma gramática normativa, no sentido de definir as normas que deveriam ser seguidas na oralidade e na escrita, pois o autor faz, sobretudo, uma descrição das estruturas linguísticas. Suas observações sobre a língua, entretanto, podem ser também entendidas como favoráveis ao estabelecimento de uma norma.

1. **Desde as primeiras gramáticas da língua portuguesa aos dias atuais, percorreu-se uma longa trajetória na qual o português sofreu muitas alterações em seu léxico e em sua estrutura. Por que essa informação é importante?**
2. **Você e seus colegas provavelmente têm contato com pessoas de gerações mais velhas que a sua. Já vivenciaram situações em que a diferença no vocabulário ou mesmo na forma de pronunciar as palavras ou de construir as frases dificultou o entendimento entre vocês e essas pessoas? Compartilhem essas experiências e discutam o que pode determinar essas diferenças.**

1. Espera-se que os estudantes percebam que essa informação é importante por reforçar a ideia de que nenhuma língua é um sistema estático e homogêneo.
2. Resposta pessoal. É provável que diferentes estudantes tenham experiências para compartilhar com os colegas. O importante é que eles reflitam sobre o que percebem em relação a essas diferenças de vocabulário e de pronúncia das palavras e o que concluem a esse respeito. Embora mudanças ocorram ao longo do tempo, é importante reconhecer que há uma preocupação constante em definir o que é considerado norma-padrão em diferentes momentos dessa trajetória. Essa função ficou a cargo dos gramáticos, que, para cumpri-la, passaram a escrever as gramáticas normativas, ou seja, obras de referência para o que consideram o uso adequado da língua portuguesa e seu ensino.

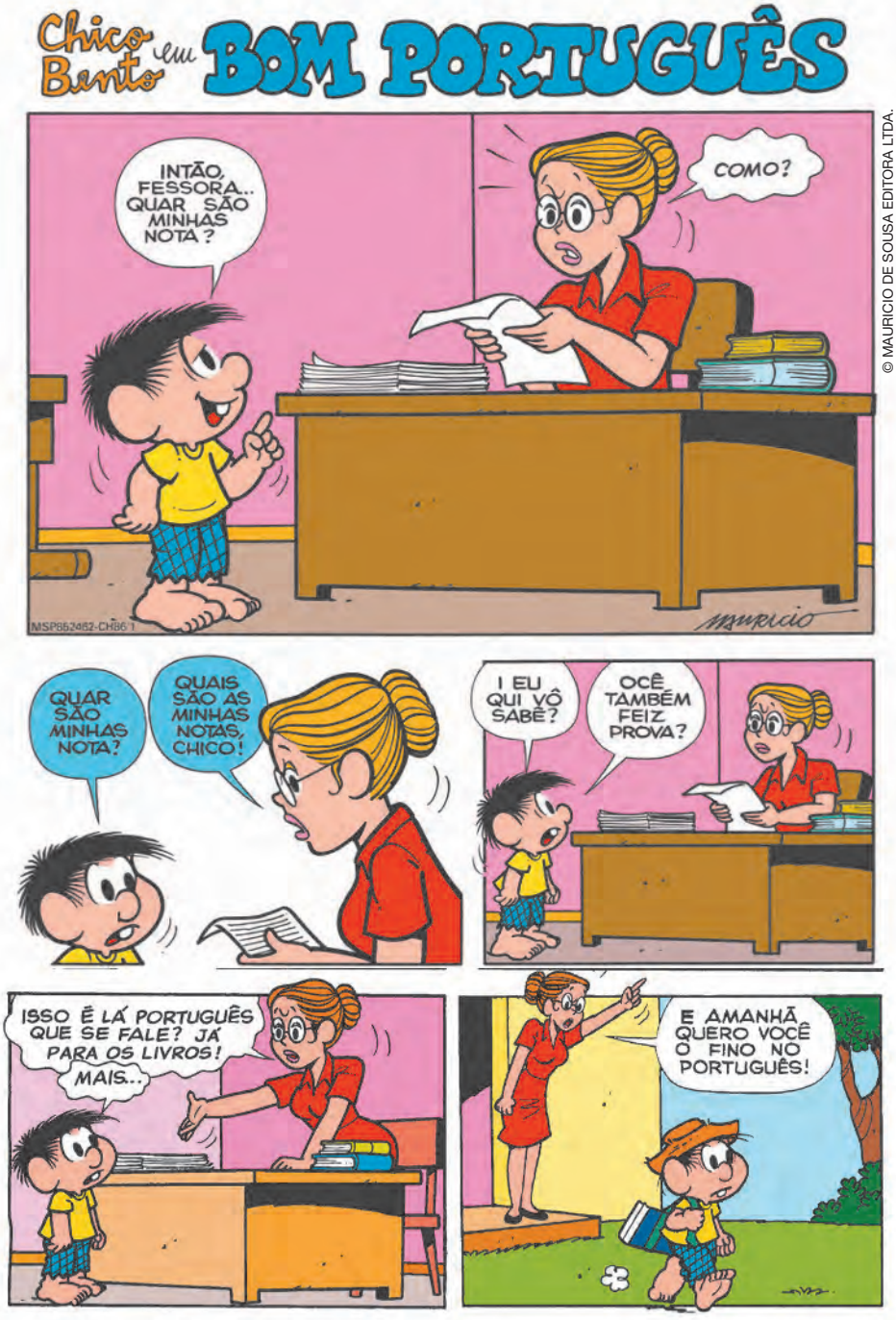
Norma linguística

Você conhece o Chico Bento, criação de Mauricio de Sousa? As histórias da personagem se passam em uma vila fictícia chamada Abobrinha, onde Chico, Rosinha, Zé Lelé e sua turma levam uma vida considerada típica de uma cidade do interior paulista.

Um tema frequentemente explorado nas histórias em quadrinhos da turma faz menção ao fato de os estudantes e a professora usarem variedades linguísticas diferentes, gerando, muitas vezes, situações inusitadas. Leia a história em quadrinhos a seguir.

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

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



© MAURICIO DE SOUSA EDITORA LTDA.

SOUSA, Mauricio de. Chico Bento em: bom português. **[Revista] Chico Bento**. São Paulo: Editora Abril, n. 86.

A conversa entre Chico Bento e sua professora é marcada por um mal-entendido, responsável pelo efeito de humor do texto. Após a leitura atenta da história em quadrinhos, converse com seus colegas sobre as seguintes questões.

1. **É evidente que o autor procura caracterizar a fala de Chico Bento como uma variedade linguística específica, o "português caipira". Que elementos presentes nesse texto exemplificam essa variedade?**
2. **Observe como são representadas as falas da professora e da personagem Chico Bento. Há diferenças na forma como são escritas? Por quê?**
3. **Se o autor da história fosse representar a fala da professora como algo dito por Chico Bento, escreveria o texto da mesma maneira?**
4. **É razoável punir o menino pelo modo como ele fala o português?**

1. Caso os estudantes tenham dificuldade para identificar os elementos do "português caipira" presentes na fala de Chico Bento, ajude-os a observar os seguintes aspectos: na primeira fala do menino, há uma representação ortográfica do pronome interrogativo *qual* como "quar" para sugerir que, na fala, os usuários dessa variedade usam o fonema /r/ em contextos em que ocorre o fonema /l/ (frequentemente pronunciado como [u]) nas variedades urbanas de prestígio (representadas pela fala da professora na história). Também há a concordância nominal não marcada por ele na expressão "minhas nota". Na quarta fala do personagem ("Ocê também feiz prova?"), há o uso de uma forma reduzida do pronome de tratamento *você* ("ocê"), característico de variedades linguísticas estigmatizadas.
2. Sim, há diferenças entre a representação da fala de cada um das personagens. A palavra *que* é grafada de forma diferente, por exemplo. Provavelmente, o menino e a professora pronunciam essa palavra da mesma maneira, mas ela só é grafada "qui" para caracterizar a fala dele, que é estigmatizada.
3. Na fala da professora, as palavras *E*, *vou* e *saber*, provavelmente, seriam pronunciadas por ela como "I", "vô" e "sabê", porque é assim na maior parte das variedades do português brasileiro. Mas o autor da história não marcaria essa pronúncia para caracterizar a fala da professora.

4. Resposta pessoal. É importante que os estudantes percebam que nenhum falante pode ser estigmatizado por fazer uso de determinada variedade linguística. As normas urbanas de prestígio são mais adequadas para contextos formais, como em contextos acadêmicos; por isso, são ensinadas na escola. Então, a depender do contexto comunicativo, pode ser necessário saber empregá-las, mas essa escolha é determinada por uma relação entre língua e poder. É fundamental que os estudantes percebam que isso é algo que deve ser considerado a fim de que eles não cometam o equívoco de achar que há razões linguísticas que justifiquem a avaliação das variedades do português como "melhores" ou "piores".

Essa história em quadrinhos ilustra algumas questões que merecem ser destacadas para nossa reflexão. Por meio das personagens, tomamos contato com diferentes variedades linguísticas: Chico Bento representa o "caipira" e a professora, alguém que usa uma variedade urbana de prestígio, que é ensinada na escola.

Na conversa entre os dois, é possível perceber que a professora, em vez de alertar o estudante para o fato de que algumas variedades são mais adequadas para determinados contextos, critica a variedade de português que ele utiliza. Isso é bem marcado pela fala dela: "Isso lá é português que se fale?".

A situação retratada ilustra um comportamento comum em relação a falantes de variedades estigmatizadas. Essas pessoas aprenderam o português usado em seus contextos familiares. Quando chegam à escola, entram em contato com uma variedade da língua bastante diferente da que estão acostumadas a ouvir e falar. E, quase sempre, são cobradas para que passem a utilizar as normas urbanas de prestígio, de que trataremos a seguir.

Uma norma ou várias normas?

Embora as variedades linguísticas existentes no Brasil sejam muitas, nem todas são valorizadas socialmente, como já dissemos. O juízo de valor negativo em relação a algumas variedades é construído com base na comparação entre elas e o que se considera a língua ou norma-padrão.

Segundo um dicionário, a definição de **língua padrão** é:

> **Língua padrão** [...] a variante de uma língua que é prestigiada pela comunidade falante e que suprarregionalmente se torna o meio unificado de comunicação, **us.** na mídia, no ensino etc. **tb.** se diz apenas padrão.
>
> **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2024. (fragmento).

Us.: forma abreviada da palavra "usada".

Tb.: forma abreviada da palavra "também".

Quando abordamos o conceito de língua ou norma-padrão, tal como costuma ser apresentado pelas gramáticas normativas, é fundamental que se entenda que a língua ali prescrita, por meio de um sem-número de regras e recomendações, é uma abstração, não é falada por nenhum brasileiro, por mais culto e escolarizado que seja.

Essa representação se aproxima mais das estruturas do português escrito do que do falado. Ainda assim, se examinarmos o modo como pessoas da elite social e intelectual do nosso país fazem uso da linguagem oral, constataremos que respeitam muitas das regras e prescrições da gramática normativa. Podemos, por essa razão, afirmar que as estruturas características dessa norma-padrão são mais próximas das variedades urbanas, também conhecidas como normas urbanas de prestígio.

TOME NOTA

Normas urbanas de prestígio são as variedades que, em países com grande diversidade linguística (como é o caso do Brasil), têm maior prestígio social e cultural. São utilizadas em contextos formais de fala e escrita.

Uma importante observação a ser feita com relação a esse conceito é que ele se refere a "normas", no plural. Isso se deve ao fato de que, embora possamos afirmar que as variedades de prestígio do português ocorrem prioritariamente em ambiente urbano, não é possível identificar uma única variedade que corresponda perfeitamente à representação de português criada pelas gramáticas normativas da língua.

Utilizadas, de modo geral, por pessoas escolarizadas, que leem muito, que estão bastante familiarizadas com estruturas da modalidade escrita da língua, essas variedades ocorrem em diferentes partes do Brasil, com algumas diferenças entre elas. Por isso, faz mais sentido falar em variedades urbanas de prestígio ou normas urbanas de prestígio, no plural.

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

Vários linguistas brasileiros têm se dedicado a descrever e estudar as características dessas variedades. Um exemplo é o trabalho realizado pelos pesquisadores do NURC, o Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta, que, a partir da década de 1970, produziram um significativo banco de dados relativo às variedades urbanas cultas faladas em Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

Outra importante observação relativa ao conceito de variedades urbanas de prestígio é que não há argumentos linguísticos para justificar o fato de elas serem consideradas "melhores" do que outras variedades linguísticas existentes no português. Como ocorreu em todas as sociedades que passaram pelo processo de normatização da língua, a variedade escolhida como padrão foi sempre aquela falada pelas elites sociais e econômicas, em razão do privilégio que tinham. Essa escolha decorre, portanto, de uma relação entre língua e poder, algo que precisa ser levado em consideração para que não se incorra no equívoco de achar que há razões linguísticas que justifiquem a avaliação das variedades do português como "melhores" ou "piores".

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Em grupos de quatro ou cinco pessoas, vocês farão uma pesquisa para comparar o modo como gramáticas normativas e gramáticas de uso do português tratam um mesmo fenômeno linguístico: a **concordância verbal**. A primeira etapa dessa pesquisa será feita:

- a partir da leitura do trecho transcrito a seguir, retirado de uma gramática que procura descrever os usos do português brasileiro contemporâneo;
- considerando a localização de informações equivalentes em uma gramática normativa.

Na segunda etapa, vocês farão entrevistas com professores e colegas para coletar dados que permitam analisar o modo como essas pessoas realizam a concordância verbal em situação de fala espontânea.

Na terceira etapa, vocês tabularão e analisarão os dados coletados, a fim de preparar um relatório com uma conclusão relacionada à abordagem do fenômeno que lhes parecer mais adequada.

1ª etapa: Pesquisa sobre um conceito

Você sabe o que é concordância verbal? É a concordância gramatical do verbo com o sujeito, em pessoa e número. Segundo o linguista Ataliba de Castilho, a concordância de pessoa parece mais forte que a de número. Leia o que ele diz a esse respeito, no trecho a seguir:

> Encontramos "discordâncias" de número, como em "eles *vinha* todo dia pedir comida", mas a discordância de pessoa parece impossível, como em "eu *perdeu* a paciência", mesmo entre falantes que produziriam a sentença anterior.
>
> Na gramática do PB [Português do Brasil], a concordância não pode ser descrita em termos de regras categóricas. A postulação de regras variáveis capta melhor o que ocorre aqui, dada a complexidade dos fatores determinantes da concordância e a instabilidade em sua execução em nossa língua.
>
> CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 273.

Após a leitura desse trecho, dirijam-se à biblioteca da escola, do bairro ou da comunidade e escolham uma ou duas gramáticas normativas para consulta. Vejam como elas definem concordância verbal e os exemplos que oferecem para ilustrar esse processo.

Comparem o tratamento dado a esse tópico gramatical nas gramáticas consultadas ao que foi feito na gramática de Ataliba de Castilho.

- Qual é a diferença no tratamento dado à questão da concordância verbal?
- Os exemplos apresentados nas gramáticas são diferentes? Por quê?

2ª etapa: Questionário e entrevista para coleta dos dados

Elaborem um questionário para identificar as pessoas que serão entrevistadas por vocês. É importante obter informações como idade, gênero, grau de escolaridade, local de nascimento e de residência.

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

Cada grupo deverá escolher quatro professores e quatro colegas para serem entrevistados.

No momento das entrevistas, certifiquem-se de que vocês têm como gravar a fala das pessoas. Tratem de modo sério e respeitoso a situação de coleta dos dados, buscando não interferir nas respostas a fim de não influenciar os resultados da pesquisa.

Além de responder às perguntas preparadas por vocês, peçam aos entrevistados que façam um relato breve de uma situação feliz que viveram.

3ª etapa: Tabulação e análise dos dados

Ouçam atentamente cada uma das gravações e façam a transcrição dos trechos em que os entrevistados apresentam estruturas sintáticas na ordem canônica, ou seja, sujeito — verbo — complemento (Exemplo: *Os meus amigos estavam enfeitando a sala* da minha casa, quando *cheguei*).

Montem uma tabela para organizar os dados em dois grupos de ocorrências: a da fala dos professores e a da fala dos estudantes.

Concluída a transcrição dos dados, analisem as ocorrências observadas.

- Algum dos grupos de entrevistados se aproxima ou se afasta mais da concordância esperada pela gramática normativa? Qual deles?
- Algum grupo realiza uma concordância semelhante à exemplificada no texto de Ataliba de Castilho ("eles *vinha* todo dia pedir comida")? Se sim, qual?
- Caso vocês constatem diferenças significativas no modo como as pessoas entrevistadas realizam a concordância verbal, a que atribuem essas diferenças?

Para finalizar o trabalho, **preparem** um **relatório** a ser entregue ao professor em que vocês devem descrever o processo de obtenção dos dados e o perfil dos entrevistados, apresentar as tabelas criadas e redigir uma conclusão que compare os dados obtidos e a maneira como a concordância verbal é tratada na gramática de Ataliba de Castilho e nas gramáticas consultadas por vocês. **Revisem** os dados e, se necessário, **reescrevam**.

Avaliem, na conclusão de seu relatório, qual abordagem do fenômeno analisado lhes pareceu mais adequada, tendo em vista os dados obtidos por vocês.

TEXTO PARA ANÁLISE

A história em quadrinhos a seguir explora, de forma divertida, o uso de diferentes variedades linguísticas em um dado contexto. Leia-a atentamente para responder às questões de 1 a 6.



FARIAS, André de. Nível do atendimento. **Vida de suporte**, [*s. l.*], 12 abr. 2013. Tira. Disponível em: https://vidadesuporte.com.br/suporte-a-serie/nivel-do-atendimento/. Acesso em: 4 jul. 2024.

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

1. **As histórias em quadrinhos publicadas na página *Vida de suporte* são uma criação do cartunista André de Farias para retratar, de maneira bem-humorada, situações vividas por quem trabalha na área de Tecnologia da Informação (TI). Considerando essas informações, descreva brevemente a situação apresentada.**

2. **Analise a linguagem utilizada pelas personagens que falam ao telefone. Considerando o seu conhecimento da língua e a sua experiência como falante, como você caracterizaria a linguagem por elas utilizada em termos do grau de formalidade?**

3. **Agora, analise a reação do homem de óculos à fala de cada um dos funcionários. O que essa reação sugere sobre a avaliação que ele faz da qualidade do atendimento? Justifique.**

4. **Compare as respostas a cada uma das ligações telefônicas, considerando o que se espera de um profissional de TI. Com base nessa comparação, formule uma hipótese para explicar por que a expressão dos dois personagens que acompanham o segundo atendimento revela avaliações diferentes com relação à competência dos funcionários.**

5. **Como você avalia a linguagem utilizada nos dois atendimentos, considerando o contexto em que se encontram?**

6. **Como você leu, embora a variação linguística seja um fenômeno natural e ocorra em todos os níveis da língua, os falantes têm uma representação do que seja a linguagem adequada a diferentes contextos de uso. Considerando a situação retratada na tira, qual uso da língua se aproximaria mais da expectativa dos falantes? Por quê?**

1. Considerando as informações, conclui-se que a pessoa que aparece de camiseta e crachá, ao telefone, no segundo quadrinho, é um profissional de TI tentando resolver o problema de um usuário. Dois homens acompanham esse atendimento: um de óculos e gravata e outro de camiseta e crachá. No terceiro quadrinho, o homem de óculos (provavelmente um supervisor ou chefe) diz ao que está à sua frente que o nível do atendimento precisa melhorar. No último quadrinho, observa-se que há um novo funcionário falando ao telefone, utilizando uma linguagem polida e mais formal para informar que não conseguirá resolver o problema de quem o contatou. O supervisor/chefe demonstra, por meio de sua fala e de sua expressão facial, satisfação com a mudança, enquanto a expressão facial do homem a seu lado sugere descontentamento.

2. Espera-se que os estudantes percebam que o rapaz do segundo quadrinho usa uma linguagem coloquial e vários termos e expressões de gíria (“tô ligado”, “cara”, “bronca aí”, “paradinha”, “sacou”), característicos de contextos informais de comunicação. O conhecimento que têm da língua deve levá-los a perceber que o rapaz do último quadrinho, no entanto, utiliza uma linguagem mais formal, com termos e expressões (“encarecidamente” e “caro senhor”, por exemplo) geralmente associados pelos falantes a variedades de prestígio, usadas em contextos formais de fala e de escrita.

3. Ao constatar a informalidade no atendimento do primeiro funcionário, o supervisor/chefe comenta que é preciso melhorar o nível do atendimento da empresa. Essa reação indica que ele faz uma avaliação negativa da linguagem informal usada pelo primeiro funcionário em um ambiente profissional. Já a sua expressão de contentamento, associada à fala “Agora sim! Bem melhor” (último quadrinho), revela que ele avalia positivamente o modo de falar mais polido e formal usado pelo outro técnico, ao atender um usuário.

4. A comparação entre as respostas dos funcionários revela que o primeiro resolve o problema do usuário e o segundo declara sua incapacidade de ajudar o cliente. Considerando que alguém com essa função deve resolver questões/problemas relacionados à tecnologia, conclui-se que, embora o homem de óculos esteja mais satisfeito com a troca de funcionário, o segundo funcionário é claramente menos competente do que o primeiro. O que parece ser mais importante para o supervisor/chefe é o modo como seus funcionários usam a linguagem. O rapaz que acompanha o atendimento, por sua vez, parece ter uma opinião diferente da do supervisor/chefe: sua expressão de descontentamento sugere que ele considera que a troca de funcionários foi inadequada.

5. Espera-se que os estudantes percebam que há dois aspectos associados ao atendimento: a capacidade de o funcionário resolver o problema dos clientes e a escolha do grau de formalidade adequado ao contexto (atuação profissional). Como se refere a uma conversa telefônica, pode-se imaginar que um certo grau de informalidade é aceitável, dentro de certos limites. É evidente que, para criar um efeito de humor, a representação da linguagem usada por cada um dos técnicos foi estereotipada pelo autor da tira. Então, os estudantes deveriam perceber que o adequado, em um atendimento desse tipo, seria usar uma linguagem simples, clara, mais próxima do coloquial, mas sem a presença excessiva de gírias ou de termos rebuscados e pouco usuais, como ocorre na tira.

Preconceito linguístico

A análise da história em quadrinhos do cartunista André de Farias nos faz pensar sobre uma relevante questão que envolve o uso de variedades linguísticas: o **preconceito linguístico**.

Ao longo do capítulo, você conheceu um pouco da história da escrita das primeiras gramáticas da língua portuguesa e aprendeu que a definição de uma norma-padrão, necessária em contextos de grande heterogeneidade nos usos da língua, não é determinada por fatores de ordem linguística. Essa é uma importante informação para a discussão do preconceito linguístico e de suas consequências sociais.

Todas as variedades constituem sistemas linguísticos adequados para a expressão das necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes. Nenhuma variedade linguística sobreviveria se não fosse adequada a um determinado contexto e a uma determinada cultura.

Considerar as variedades urbanas de prestígio como as únicas “corretas” e estigmatizar as demais é, antes de tudo, emitir um juízo de valor sobre os falantes dessas outras variedades, que, como já vimos, é por vezes usado como um pretexto para discriminar socialmente as pessoas.

A Constituição Federal e o direito à diferença

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, é conhecida como “Constituição Cidadã”, pela preocupação dos legisladores em garantir uma série de direitos fundamentais ao exercício pleno da vida democrática.



SALOMON CYTRYNOWICZ/PULSAR IMAGENS

Povos indígenas e outros cidadãos brasileiros na Assembleia Constituinte, Brasília (DF), 1988. A participação popular colaborou para a criação da nova Constituição propondo emendas populares referendadas pela assinatura de milhões de cidadãos.

6. Dado o modo estereotipado como foram representadas as falas dos funcionários nos dois atendimentos, espera-se que os estudantes percebam que os falantes, provavelmente, não escolheriam nenhum desses usos como adequado ao contexto específico retratado. O primeiro funcionário exagera no grau de informalidade, abusa do uso de gírias em uma situação profissional. O segundo utiliza uma linguagem rebuscada e artificial, também inadequada ao atendimento de clientes (além de não se mostrar capaz de resolver o problema do usuário).

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

1. Você sabe o que levou o Brasil a escrever e promulgar o texto da tão celebrada Constituição de 1988? Comente. Se necessário, faça uma pesquisa sobre o assunto.
2. Por que essa Constituição recebeu o nome de "Cidadã"?

1. Estimule os estudantes a pesquisarem sobre a Constituição de 1988. Talvez muitos não saibam que ela veio reconstituir a democracia e a cidadania no nosso país, após mais de 20 anos de sucessivas perdas de direitos dentro do regime civil-militar (1964-1985) vigente.
2. Porque a promulgação dessa Constituição foi parte fundamental do processo de reconstrução da democracia e da garantia da cidadania no país.

Com relação à língua, a Constituição informa, no Capítulo III — Da Nacionalidade, artigo 13, que "A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil". Como o texto constitucional não oferece nenhuma outra informação a respeito dessa afirmação, dá margem a diferentes interpretações sobre o que vem a ser a "língua portuguesa".

Quem defende uma obediência estrita à gramática normativa entende que a "língua portuguesa" é definida pelo conjunto de regras e prescrições presentes em obras dessa natureza.

Para quem adota uma perspectiva embasada no reconhecimento de que nenhuma língua é homogênea, a "língua portuguesa" deve ser entendida como o conjunto das variedades faladas no território nacional.

Há bons argumentos sociolinguísticos para defender essa segunda perspectiva, como vimos no capítulo, sobre variação e norma. Isso não significa, porém, negar a importância do ensino da norma-padrão nas escolas, uma vez que essa é a variedade socialmente exigida para que as pessoas acessem o ensino superior, por exemplo. É essa, também, a variedade utilizada em todas as instâncias oficiais do país. Conhecê-la e dela fazer uso adequado, portanto, é importante para o exercício pleno da cidadania.

Ponto de conexão

Uma das competências cobradas na redação do Enem é o domínio da escrita formal da língua portuguesa, ou seja, o participante deve escrever uma redação com poucos desvios gramaticais e de convenção da escrita, demonstrando que domina o uso da norma-padrão.

Ponto de conexão. No capítulo 2 do volume de Redação desta coleção, é estudado o tema do domínio da norma-padrão. Se tiver acesso a esse volume e considerar oportuno, pode-se promover uma abordagem interdisciplinar.

O respeito às diferenças linguísticas

CIDADANIA E CIVISMO

A intenção dos deputados constituintes que participaram da criação da Constituição de 1988 foi elaborar um texto explicitamente democrático, que partisse da definição de um conjunto de direitos fundamentais do cidadão brasileiro. Leia o trecho a seguir.

TÍTULO I

DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

[...]

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

Como se pode notar, além de enumerar uma série de direitos, os constituintes se preocuparam em criar um item para assegurar que os cidadãos não sofram preconceitos. Para tanto, especifica que não pode haver discriminação pela "origem, raça, sexo, cor, idade". Ao afirmar, no entanto, que não podem ocorrer "quaisquer outras formas de discriminação", a Constituição deixa em aberto a identificação de quais seriam essas outras formas.

Por não mencionar, explicitamente, que os indivíduos não podem ser vítimas de preconceito, com base na variedade linguística que utilizam, o texto não contribui para evitar a estigmatização e a discriminação dos falantes de outras variantes por aqueles que acreditam ser a norma-padrão a única variedade aceitável, reforçando, assim, a relação de poder que está na base da definição das características da norma-padrão.

É importante deixar claro, porém, que a intenção dos constituintes não foi a de autorizar esse tipo de preconceito. Daí a necessidade de reconhecer como igualmente legítimas todas as variedades em uso no país e de combater as manifestações preconceituosas sempre que elas ocorrerem.

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

Amplie seu repertório

De olho no *e-book*

Quer saber mais sobre o processo constituinte que culminou na Constituição de 1988? O *e-book Constituinte livre e soberana: charges da Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988* (Humor da Resistência, Livro 3) pode ser um bom começo. Nele, o cartunista Cláudio de Oliveira criou uma personagem feminina para representar a Assembleia Constituinte de 1987/1988.



REPRODUÇÃO/CLÁUDIO DE OLIVEIRA

Capa do *e-book* **Constituinte livre e soberana: charges da Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988** (Humor da Resistência, Livro 3).

A personagem, uma brasileira que traz a palavra *constituinte* em sua saia, foi inspirada na democracia grega clássica (como se pode ver em suas vestes e na tocha que carrega) e em Marianne, símbolo da República na Revolução Francesa (retratada na tela de Eugène Delacroix, *A Liberdade guiando o povo*, de 1830). No *e-book*, sempre que aparece, a personagem carrega a chama da liberdade, associando o conceito ao principal preceito a ser garantido pela nova Constituição.

A obra traz as charges que Cláudio publicou entre 1987 e 1988 no jornal *Tribuna do Norte*, com os momentos mais marcantes dos debates da Constituinte, assim como uma breve cartilha em quadrinhos contendo os principais direitos da Carta Magna de 1988.

A escola e o ensino da língua

ODS 4

Esta proposta estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

A ideia de que existe apenas uma variedade correta é socialmente tão forte que não é raro ouvir, dos próprios falantes de variedades estigmatizadas, que eles "não falam direito" ou "não sabem falar bem".

Mas de onde viria a expectativa ingênua de que a língua que falamos deve se apresentar sempre sob uma mesma forma? Essa expectativa é criada na escola, onde, nas aulas de gramática, recebemos uma orientação voltada para o uso de formas consideradas "certas", o que implica, necessariamente, a existência de formas "erradas".

É necessário, porém, entender aonde de fato querem chegar os nossos professores com o ensino das formas consideradas "certas". Seu objetivo, na verdade, é o de ensinar a norma-padrão da língua portuguesa, considerada adequada para uso oral nas situações públicas mais formais de interlocução e para uso escrito em textos acadêmicos, livros, jornais e revistas de grande circulação.

No entanto, é preciso enfrentar sem medo a questão do ensino e do aprendizado da norma-padrão na escola. As considerações que fizemos até aqui poderiam, equivocadamente, levar à conclusão de que ela não deveria ser ensinada, uma vez que tem servido, historicamente, como instrumento de discriminação, pois os usuários da norma seriam os que "falam e escrevem corretamente". Poderíamos imaginar que, sem a obrigatoriedade do ensino da norma-padrão, todas as variedades conviveriam pacificamente, desaparecendo, assim, a motivação para a estigmatização de determinadas variedades. Contudo, essa não é uma postura realista.

Em todas as sociedades que se caracterizam pela complexidade das relações sociais, há uma busca natural pela padronização linguística. Isso significa definir uma variedade que possa ser tomada socialmente como referência para uso em situações públicas que exigem maior formalidade na linguagem.

A variedade escolhida costuma ser aquela associada à introdução da modalidade escrita na sociedade em questão, e não é de admirar, nesse sentido, que ela corresponda à língua falada pela elite antes do processo de democratização do ensino. Esse processo ocorre, no mundo ocidental, apenas no século XIX, após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, movimentos sociais que culminaram com a chegada da burguesia ao poder.

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

MBIMAGES/ISTOCK/GETTY IMAGES



A aprendizagem da leitura e da escrita é importante em qualquer idade, porque representa, em uma sociedade letrada como a nossa, maior liberdade individual e a possibilidade de ampliar os espaços de participação social.

Pode-se afirmar, portanto, que as variedades linguísticas das classes populares chegaram aos bancos escolares com grande desvantagem histórica em relação às variedades consideradas "nobres", uma vez que constituíam, basicamente, variedades populares orais.

A postura mais realista e sensata do ensino de língua portuguesa nas escolas seria explicitar a questão da norma e das demais variedades para que seus usuários:

- percebam a importância de se dispor a aprender uma norma tomada como referência para a escrita e para as situações mais formais de uso da modalidade oral;
- entendam as demais variedades linguísticas simplesmente como diferentes da norma e não como piores;
- não admitam, em nenhuma hipótese, a discriminação social – nem consigo nem com os colegas ou outros indivíduos – por causa da variedade linguística que aprenderam espontaneamente em sua comunidade de origem;
- busquem condições de maior participação social e cidadã, o que implica, em última análise, entrar em contato com a norma, que pode ser um dos instrumentos para garantir essa participação.

O peso da discriminação no mundo

Há alguns anos, a cidade de Serra Negra, no interior de São Paulo, foi palco de um episódio lastimável de discriminação que virou manchete de jornal: um médico, que se desculpou depois, zombou de um paciente nas redes sociais. A zombaria se deu pelo fato de o paciente, um mecânico de 42 anos, ter dito duas palavras "erradas" durante sua consulta: *peleumonia* [pneumonia] e *raôxis* [raio-X]. Após ter atendido ao paciente, o médico postou em sua rede social: "Não existe *peleumonia* e nem *raôxis*". O fato levou o médico a ser demitido do hospital onde era plantonista.

A situação ilustra a que estão sujeitos os falantes de variedades socialmente estigmatizadas. O paciente procurou atendimento médico em um hospital público e o que encontrou, além do diagnóstico sobre o seu mal, foi a atitude de superioridade e o deboche de quem deveria cuidar de sua saúde.

O médico não viu problema em expor aos seus seguidores, em uma rede social, a suposta "ignorância" do mecânico. O que ficou patente, porém, foi sua atitude preconceituosa. Antes de ridicularizar o fato de o homem não falar "corretamente" os termos "pneumonia" e "raio-X", o plantonista poderia ter refletido, por exemplo, que pessoas de outras áreas não teriam a obrigação de conhecer bem a terminologia relativa a doenças e procedimentos médicos. Podemos imaginar que, em uma oficina mecânica, os conhecimentos do médico sejam bem menores do que os de seu paciente no que diz respeito a reparos de veículos.

Infelizmente, episódios de preconceito linguístico ainda são frequentes na sociedade brasileira. O fato positivo foi a reação do hospital, que identificou o comportamento preconceituoso como algo incompatível com a conduta esperada de seus profissionais.

Converse com seus colegas sobre essa situação.

1. **O que você achou da situação retratada? Pense nas ações e reações das duas pessoas envolvidas e na atitude do hospital.**
2. **Você já viveu ou presenciou uma situação semelhante à que o paciente sofreu? Compartilhe o caso com seus colegas.**

1. Espera-se que os estudantes identifiquem a atitude do médico como desrespeitosa, preconceituosa e não profissional e demonstrem empatia em relação ao paciente, que estava em busca de cuidar de sua saúde e foi vítima de preconceito.
2. Resposta pessoal. É importante que você esteja atento para que os estudantes se sintam confortáveis ao compartilharem impressões e experiências, a fim de evitar constrangimentos em eventuais divergências de opinião.

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

TEXTO PARA ANÁLISE

Leia atentamente o texto a seguir para responder às questões de 1 a 7.

Preconceito linguístico

Você já sofreu preconceito linguístico e não sabe.

Quando sua avó disse (você nem vai se lembrar porque devia ter uns quatro anos de idade) "não é 'eu fazi', meu lindo, é 'eu fiz'", a veia estava sendo linguisticamente preconceituosa.

Quando d. Terezinha, sua professora do primeiro ano, corrigiu sua redação "Minhas férias", na qual você caprichosamente escreveu "Eu fui na caza da vovo. A caza da vovo é bonita. A caza da vovo e azul", ela estava te oprimindo linguisticamente. A casa com S, a vovó com acento, tudo isso é imposição da elite dominante, que não aceita variedades linguísticas das classes mais baixas (você deveria ter, no máximo, 90 cm de altura).

O preconceito linguístico parte do pressuposto "eu sei, você não sabe". Logo, não se trata de uma questão linguística, mas social. Praticamente uma luta de classes, um caso clássico de intolerância.

A língua é parte da sua identidade. Ao fazer tsk tsk tsk para o seu "eu truce menas caixas de iorgute; é pra mim ir buscá as que falta?", o opressor linguístico está rejeitando você — não sua sintaxe — e excluindo-o da comunidade.

Para disfarçar o preconceito e **fazer a egípcia** na opressão, usa-se a grande **falácia** chamada "erro de português" — que consiste em desqualificar os usos não previstos nas gramáticas e nos dicionários.

Ora, ora, quem escreve gramáticas e dicionários é a elite. É ela que define o que é certo e errado, olhando o mundo do alto da pirâmide social, enquanto você se esfalfa lá embaixo no deserto da ortografia, suando em bicas sob o sol inclemente das concordâncias, queimando a sola do pé na areia quente das regências, sedento feito um camelo disléxico, sem entender o que seja um subjuntivo, um vocativo ou para que diabos sirva o ponto e vírgula.

Este **preâmbulo** (preâmbulo é o mesmo que **enrolation**, só que mais opressor) é para falar de uma treta que rolou ontem na minha **taimilaine**, envolvendo uma Mestra e Doutora e este cronista anêmico de títulos acadêmicos.

Só que a moça — Mestra e Doutora — fez todas as suas críticas cometendo uma dúzia de erros de português. Não acentuava proparoxítona (logo as proparoxítonas, que são meu xodó) nem oxítona terminada em A. Separava o sujeito do predicado com vírgula (e depois faltava vírgula para isolar um aposto). Desconhecia a razão de ser das maiúsculas e minúsculas, e achava que "porque" junto e "por que" separado eram a mesma coisa.

Não gosto de corrigir ninguém (mentira: gosto, mas evito), porém ela estava pedindo. E apontei esses desvios da norma-padrão, mais dois outros — que são, por sinal, a razão deste texto.

Segundo ela, tudo que eu queria era causar reboliço.

Eu gosto da palavra reboliço, que vem de "rebolo" e me lembra bolo de rolo, aquela delícia pernambucana que é uma bomba calórica — mas nada que 6 meses ininterruptos de esteira não neutralizem.

Reboliço é isso: algo arredondado, de formato cilíndrico. E também algo que rebola, que remelexe.

O bolo de rolo é um reboliço. E, se não for em quantidade suficiente, pode causar um rebuliço — que é uma confusão, um tumulto, um fuzuê, um bafafá — e vem do verbo "bulir", de "bulício".

Eu bem que gostaria de ser capaz de causar reboliços (como os rocamboles) mas só causei rebuliço (ao apontar a diferença à Doutora).

Argumentei que sempre usava de humor nos meus textos e que, se ela tivesse lido algum outro, teria entendido a ironia. A resposta foi que uma das grandes sortes da sua vida era jamais ter lido nada escrito por mim, e que se eu quisesse bloqueá-la, que o fizesse, porque ela jamais bloqueava quem discordava com ela.

Tomei fôlego. Contei até 0,5.

Será que valia a pena informar que não se "discorda com"? Discordar é divergir — literalmente, ter os corações separados. Discorda-se de, concorda-se com.

Fazer a egípcia: forma coloquial que significa "agir com indiferença", "não dar importância a algo".

Falácia: raciocínio falho ou enganoso com aparência de verdadeiro.

Preâmbulo: texto preliminar, escrito ou falado, que apresenta ou anuncia o assunto principal.

Enrolation: forma coloquial criada a partir de *enrolar* (verbo em português, com o sentido de "embromar, encher linguiça") + *tion* (sufixo do inglês); significa "fazer alguma coisa de modo improvisado, enrolação".

Taimilaine: forma aportuguesada de *timeline* (termo em inglês que significa "linha do tempo").

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

1. Segundo Eduardo Affonso, o motivo que o levou a escrever o texto foi "uma treta que rolou" em sua "taimilaine" entre ele e uma mulher não nomeada que se define como Mestra e Doutora. Conclui-se que esses títulos acadêmicos foram por ela invocados e usados como argumento de autoridade (juntamente com a afirmação de que o autor nem sequer possui currículo Lattes) para contestar ou criticar algo que ele teria dito em alguma de suas postagens. Eduardo Affonso responde, em seu texto, a esses argumentos, afirmando que "a moça – Mestra e Doutora – fez todas as suas críticas cometendo uma dúzia de erros de português".

Para a **douta** professora, minhas críticas a certa produção acadêmica na área de Humanas não passariam de recalque por eu ser um velho sem **Lattes**.

[...]

E terminou afirmando que podia ser agefóbica, sim (agefobia é um neologismo: horror a quem tem mais idade), já que eu era um opressor linguístico.

Os 7 primeiros parágrafos deste texto são, obviamente, uma piada. Opressão linguística – ou preconceito linguístico – é se julgar superior a alguém por conseguir se expressar conforme a língua culta, não reconhecendo as variações existentes no idioma.

Não há opressão em se corrigir a manchete do jornal onde se lê que "A liminar foi caçada" [...].

Jornalistas, ministros e doutores frequentaram escolas, leram (ou deveriam ter lido) vários livros e espera-se que dominem as regras da língua culta. Opressão é humilhar quem não teve acesso à educação formal, quem utiliza **formas dialetais**, quem enriquece o idioma com novas formas de expressão.

[...]

AFFONSO, Eduardo. Preconceito linguístico. **Blog Eduardo Affonso**, [*s. l.*], 5 jun. 2019. Disponível em: https://tianeysa.wordpress.com/2019/06/05/preconceito-linguistico/. Acesso em: 10 out. 2024.

Douta: feminino de *douto*. Pessoa muito instruída.

Lattes: referência aos currículos produzidos na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É nessa plataforma que todos os pesquisadores brasileiros inserem seus currículos.

Formas dialetais: plural de *forma dialetal*. Forma que ocorre em dialetos ou variedades de uma língua.

1. **A leitura atenta do texto permite identificar o motivo que levou Eduardo Affonso a escrevê-lo e publicá-lo em uma rede social.**
   a. É possível identificar, com base no texto, a acusação específica que está na origem da reação do autor? Justifique.
   b. Que tom prevalece no texto?

1. a) Sim. Ele foi acusado pela mulher, a quem chama ironicamente de "douta professora", de ter feito "críticas a certa produção acadêmica na área de Humanas" por seu "recalque por [ele] ser um velho sem [currículo] Lattes".
1. b) Um tom de ironia, deboche, zombaria.

2. **Nos parágrafos iniciais, o autor procura estabelecer uma distinção importante entre diferentes aspectos associados ao uso oral e escrito da língua portuguesa. Quais são os aspectos associados ao uso da língua discutidos pelo autor do texto? Exemplifique.**

3. **Há uma definição de preconceito linguístico no texto.**
   a. Transcreva-a.
   b. Segundo Eduardo Affonso, o que está na origem dessa atitude discriminatória? Justifique.

3. a) "Opressão linguística – ou preconceito linguístico – é se julgar superior a alguém por conseguir se expressar conforme a língua culta, não reconhecendo as variações existentes no idioma".

4. **Com base na definição de preconceito linguístico feita no texto, analise os exemplos de preconceito apresentados pelo autor nos parágrafos iniciais.**
   a. Identifique qual deles poderia, de fato, ilustrar esse conceito.
   b. Explique por que os outros exemplos não seriam casos de preconceito linguístico, segundo a definição dada.

5. **Pode-se afirmar que o autor, em seu texto, se posiciona contra o preconceito linguístico.**
   a. Quais argumentos ele utiliza para defender sua posição?
   b. Ele mantém a sua posição em relação a qualquer tipo de inadequação no uso da língua portuguesa? Explique.

5. e **6**. Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

6. **Releia a seguinte passagem do texto.**

Para a douta professora, minhas críticas a certa produção acadêmica na área de Humanas não passariam de recalque por eu ser um velho sem Lattes.

[...]

E terminou afirmando que podia ser agefóbica, sim (agefobia é um neologismo: horror a quem tem mais idade), já que eu era um opressor linguístico.

Os 7 primeiros parágrafos deste texto são, obviamente, uma piada. Opressão linguística – ou preconceito linguístico – é se julgar superior a alguém por conseguir se expressar conforme a língua culta, não reconhecendo as variações existentes no idioma.

   a. Nesse trecho, o autor relata o que teria sido uma troca de "argumentos" entre ele e a mulher com quem discutiu em uma rede social. Transcreva quais seriam os "argumentos" apresentados pela mulher.
   b. Faça o mesmo em relação à réplica de Eduardo Affonso. Considere, em sua resposta, o que ele diz no sétimo e nono parágrafos do texto.
   c. Analise o que cada um deles apresenta como sustentação da posição que defende. Você acredita que os dois apresentam argumentos válidos? Por quê?

2. Eduardo Affonso, nos parágrafos iniciais do texto, aborda diferentes aspectos do uso supostamente equivocado da língua portuguesa. Espera-se que os estudantes reconheçam que o primeiro exemplo ("não é 'eu fazi', meu lindo, é 'eu fiz'") refere-se a formas frequentemente utilizadas por crianças no processo de aquisição da linguagem; no segundo exemplo ("Eu fui na caza da vovo. A caza da vovo é bonita. A caza da vovo e azul"), há o uso de ortografia e acentuação gráfica considerado inadequado pela gramática normativa; no terceiro exemplo ("eu truce menas caixas de iorgute; é pra mim ir buscá as que falta?"), há o uso de formas linguísticas estigmatizadas.
3. b) Para o autor, o que está na origem do preconceito linguístico é uma questão social, uma "luta de classes". Isso fica evidente na afirmação: "o opressor linguístico está rejeitando você – não sua sintaxe – e excluindo-o da comunidade".
4. a) O conceito de preconceito linguístico apresentado no texto parte da premissa de que esse comportamento discriminatório tem base em uma diferença social, não tem sustentação linguística. Entre os exemplos oferecidos no início do texto, somente um deles ilustra um uso da língua característico de falantes de variedades estigmatizadas associadas a pessoas de baixa escolaridade e condição socioeconômica desfavorecida: "eu truce menas caixas de iorgute; é pra mim ir buscá as que falta?" – daí o autor comentar, na sequência, que aqueles que rejeitam falas como essa agem como "opressores linguísticos" e estão rejeitando a pessoa que as pronuncia, não "a sintaxe" dela.
4. b) O exemplo relativo à flexão equivocada do verbo *fazer* ("eu fazi") não ilustra um uso "exclusivo" de falantes de variedades estigmatizadas. Qualquer criança em fase de aquisição da linguagem enfrenta dificuldades para aprender a conjugação dos verbos irregulares. O mesmo vale para o exemplo relativo a desvios ortográficos e acentuação gráfica ("Eu fui na caza da vovo. A caza da vovo é bonita. A caza da vovo e azul"). Muitas crianças, de todas as classes sociais, e mesmo adultos, têm dúvidas com relação ao uso de *s* ou *z* para representar, na escrita, o fonema /z/, ou para acentuar corretamente as palavras. Não são equívocos, portanto, associados a pessoas que têm um perfil socioeconômico definido.

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

7. a) "você se esfalfa lá embaixo no deserto da ortografia, suando em bicas sob o sol inclemente das concordâncias, queimando a sola do pé na areia quente das regências, sedento feito um camelo disléxico, sem entender o que seja um subjuntivo, um vocativo ou para que diabos sirva o ponto e vírgula".

7. b) A metáfora criada parte da imagem da travessia de um deserto, ou seja, um local árido e inóspito, que desafia quem tenta atravessá-lo sem as condições adequadas. Por meio dela, o autor contrapõe a elite (segundo Eduardo Affonso, quem escreve gramáticas e dicionários está no alto da "pirâmide social" – termo que remete ao campo semântico da metáfora do deserto) a todos os falantes da língua durante seu aprendizado das regras da gramática normativa – em especial, aos falantes de variedades estigmatizadas. Ou seja, a metáfora revela a imensa distância que deve ser superada pelas pessoas cuja língua não foi utilizada como base para a definição da norma-padrão. É por essa razão que o autor enumera diferentes tópicos gramaticais que costumam representar grandes dificuldades de aprendizado para esses falantes: ortografia, concordância, regência, uso de subjuntivos etc.

7. **Eduardo Affonso faz uso de uma metáfora para caracterizar as dificuldades relativas ao uso da língua que são enfrentadas por todos os falantes.**

   a. Transcreva o trecho em que isso ocorre.

   b. Por que se pode afirmar que essa metáfora é adequada para representar essas dificuldades?

Proposta de produção: análise da fala de apresentadores de telejornais

Para melhor compreender o fenômeno da variação linguística, você e um colega vão analisar uma notícia apresentada por um âncora de um telejornal de abrangência nacional e por um apresentador de um telejornal local, de algum estado das diferentes regiões do Brasil.



GORODENKOFF/SHUTTERSTOCK

Profissional de jornalismo em estúdio, Estônia, 2021.

No **planejamento**, selecionem, nos *sites* das emissoras dos veículos de comunicação, um vídeo de curta duração em que fique bem caracterizada a fala de cada um dos apresentadores.

Assistam ao vídeo, ouvindo atentamente a fala de cada jornalista, e anotem informações sobre a locução, observando os seguintes aspectos: grau de formalidade da variedade usada, entoação e realização fonética de determinados fonemas (/t/, /d/, /r/, /s/, /e/ ou /o/ em final de sílaba etc.).

Organizem as anotações que fizeram e caracterizem as diferenças percebidas na locução de cada apresentador.

Na **elaboração**, criem *slides* de apoio para uma breve **apresentação oral** (de dois a três minutos) na qual vocês incluirão trechos dos vídeos que ilustrem os aspectos observados na fala dos dois apresentadores. Comentem as diferenças observadas na fala dos dois apresentadores, com base nas reflexões sobre variação e norma feitas neste capítulo.

Antes das apresentações, façam uma **revisão** dos *slides* para corrigir possíveis erros de ortografia e pontuação, bem como para melhorar a organização das informações, se necessário, a fim de garantir que o conteúdo esteja claro.

Ao final das apresentações, façam uma **avaliação** das reflexões realizadas pelas diferentes duplas e a relevância da atividade para a consolidação do que estudaram no capítulo.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem, refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Compreendeu os conceitos de variação linguística e norma-padrão? Reconheceu contextos de uso da língua associados a diferentes graus de formalidade? Compreendeu a relação entre língua e poder? Entendeu o que é preconceito linguístico e como ele causa a estigmatização de algumas variedades linguísticas?

Se achar necessário, peça ajuda a um colega ou ao professor.

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

CAPÍTULO 6

Diferentes dimensões da variação linguística

Neste capítulo, você vai:

1. Saber o que são variedades sociais e regionais, bem como variação linguística temporal e estilística.
2. Entender a diferença entre gíria e jargão.
3. Utilizar as estruturas linguísticas adequadas a contextos específicos.
4. Realizar pesquisas sobre diferentes usos da língua portuguesa.

Compreender as dimensões da variação linguística, assim como a diferença entre jargão e gíria, é fundamental para entender os diversos usos da língua portuguesa e sua utilização em contextos específicos.

LEITURA E ANÁLISE

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Leia atentamente a tira a seguir.



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

GONSALES, Fernando. Níquel Náusea. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 3 ago. 2007. Tira. Ilustrada, p. E13.

1. **O que leva a mulher a comentar que o papagaio "fala tudo errado"?**
2. **Qual é a reação da mulher após constatar o modo como o papagaio fala? Como essa reação deve ser interpretada?**
3. **A que conclusão se espera que o leitor chegue, ao ler o segundo quadrinho, sobre as características da fala desse papagaio?**
4. **O que a observação da mulher sugere a respeito da forma como as pessoas costumam avaliar diferentes maneiras de falar?**

1. A mulher identifica, na fala do papagaio, diferenças entre a maneira como ele pronuncia certas palavras e a pronúncia socialmente aceita como "correta" dessas mesmas palavras.

2. Quando constata que o papagaio fala de uma forma que ela julga "errada", a mulher decide devolver a ave ao vendedor. Essa atitude revela que a personagem trata o papagaio como um "produto" defeituoso, que, portanto, poderia ser devolvido.

3. Quando lê a fala do homem de quem a mulher comprou o papagaio, o leitor reconhece uma pronúncia igual à da ave. Espera-se, portanto, que ele conclua que provavelmente o papagaio aprendeu a falar com a pessoa que o criou, por isso imita seu modo de falar.

4. A reação da mulher, ao classificar como "errada" a fala do papagaio, revela uma expectativa comum entre os membros de qualquer comunidade linguística: a de que existe apenas *uma* forma "correta" de pronunciar as palavras, a de sua comunidade.

Variedades sociais e regionais

As tiras são textos de humor gráfico. Por esse motivo, seus autores buscam identificar situações que possam ser exploradas para provocar um efeito de humor.

Na tira observada, Fernando Gonsales usa como gatilho para o riso o modo de um papagaio pronunciar certas palavras. Muitos autores de textos humorísticos recorrem a situações que ridicularizam o modo como alguns falantes usam a língua portuguesa.

É importante reconhecer que isso colabora para reforçar um olhar preconceituoso em relação a determinadas variedades linguísticas. Nesse sentido, o preconceito linguístico é bastante danoso e tem como consequências a discriminação e a estigmatização do(s) falante(s).

Algumas variedades, geralmente aquelas utilizadas por pessoas de pouca escolaridade pertencentes a uma classe social menos privilegiada, costumam ser o alvo preferencial das atitudes discriminatórias. O conhecimento sobre as variedades linguísticas nos ajuda a enxergar a variação como um fenômeno natural que caracteriza todas as línguas do mundo.

Como falante do português, você já deve ter percebido que, em algumas situações, a língua é usada de forma bastante diferente daquela que você se habituou a ouvir nos meios de comunicação ou em outros espaços de convivência. Essa diferença pode se manifestar no vocabulário utilizado, na pronúncia, na estrutura de palavras e de frases, porque as variedades da língua são sensíveis a fatores linguísticos e extralinguísticos.

Variedades sociais

A tira de abertura deste capítulo exemplifica uma representação muito comum associada ao modo como falam pessoas com baixa escolaridade, que, geralmente, não dominam as características fonológicas e morfossintáticas da norma-padrão. No texto analisado, vemos a ocorrência de uma **variedade social**.

TOME NOTA

Variedades sociais são as variedades linguísticas determinadas pelos grupos sociais a que pertencem os falantes e que não dependem da região em que vivem.

Entre as variedades sociais encontradas no Brasil, algumas são as variedades urbanas de prestígio; muitas outras, porém, são bastante estigmatizadas. Vejamos um exemplo envolvendo a marcação de plural, para compreender melhor algumas diferenças observáveis entre as variedades que têm prestígio social e as variedades estigmatizadas.

Leia esta tira e responda às questões a seguir.



OLIVEIRA, Lucio. **Edibar da Silva**. Facebook: @edibardasilva. 17 jun. 2019. Tira.

© LUCIO OLIVEIRA

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

1. Observe a história contada na tira: o que ela retrata?
2. Que promessas o candidato faz em seu discurso no primeiro quadrinho?
3. Por que, no segundo quadrinho, o assessor interrompe o candidato?
4. O que provoca o humor na tira?

1. A história retrata um comício, no qual um candidato em seu palanque dirige-se a um público de possíveis eleitores.
2. Ele promete que, se eleito, vai construir escolas, igrejas e creches.
3. O assessor interrompe o candidato para alertá-lo de que ele não estava usando a variedade de prestígio em seu discurso, uma vez que não estava empregando o plural dos substantivos. Por isso, o candidato é aconselhado a acrescentar um **s** no final desses termos – marca indicativa do plural.
4. O humor da tira decorre do fato de o candidato interpretar, no conselho do assessor, o verbo *empregar* como "dar um emprego" – situação corriqueira na cena política, de trocar votos por cargos – e não como "usar". Por isso, o candidato segue em seu discurso fazendo promessas de campanha, agora para a família Plural ("Plurá"), e continua usando os substantivos sem a flexão de número.

Como você pôde perceber, a graça da tira é gerada pela interpretação que o político dá a determinada expressão.

Essa interpretação só faz sentido, no contexto da tira, porque a personagem criada por Lucio Oliveira é falante de uma variedade estigmatizada de português na qual o plural se manifesta de maneira diferente nos sintagmas nominais e verbais. Observe.

Como podemos observar nos exemplos, somente um dos termos dos sintagmas é flexionado no **plural**.

No caso dos sintagmas nominais, vão para o plural os determinantes do **substantivo**: pronome possessivo (*meus*) e artigos definidos (*as*).

No caso do sintagma verbal, o **pronome pessoal do caso reto** (*eis* = *eles*) fica no plural e o **verbo**, no singular.

Meu**s** **cidadão**
A**s** **escola**
A**s** **egreja**
A**s** **creche**
Eis **merece**

Muitas pessoas, quando ouvem alguém falar dessa maneira, concluem que o falante cometeu uma série de erros, porque não garantiu que todos os substantivos estivessem no plural, como seus determinantes, e que o verbo concordasse com o sujeito a que se refere, de acordo com o que estabelece a gramática normativa.

No entanto, é evidente que há uma regra sendo seguida por quem fala dessa maneira. Ela é diferente daquela prescrita pela norma-padrão, mas não pode ser considerada errada. Apenas não é adequada para uso em contextos formais.

Podemos, inclusive, argumentar que, do ponto de vista estritamente estrutural, a maneira como o plural é marcado nessa variedade do português é mais econômica. Uma vez garantida a informação sobre o plural no primeiro termo do sintagma, os demais termos ficam no singular. Assim, evita-se a redundância de flexionar todos os elementos do sintagma, como determina a gramática normativa (*meus cidadãos, as escolas, as igrejas, as creches, eles merecem*).

A economia estrutural não é, porém, o critério que determina as regras que caracterizam a norma-padrão. Essa norma, por sua vez, também não é escolhida com base em critérios estritamente linguísticos. O português considerado padrão é aquele mais próximo da variedade usada pelas elites sociais e econômicas, o que não é um mero acaso. A relação entre língua e poder sempre existiu em todas as sociedades que buscaram a normatização linguística, como já vimos no capítulo anterior.

As variedades sociais estigmatizadas também costumam apresentar diferenças significativas em termos fonológicos ("bicicreta" por *bicicleta*, "mió" por *melhor* etc.). Na tira analisada, podemos identificar outros exemplos em que a sequência de fonemas não corresponde àquela que temos nas mesmas palavras do português padrão: "egreja" por *igreja*, "plurá" por *plural*, "famía" por *família*, "eis" por *eles*.

Essas são algumas ocorrências que costumam entrar em conflito com as variedades de prestígio, tanto na fala quanto na escrita.

Zona urbana e zona rural

Quando analisamos as variedades sociais estigmatizadas, constatamos que elas estão presentes tanto no espaço urbano quanto na zona rural, uma vez que estão relacionadas à posição dos falantes na pirâmide socioeconômica e ao seu nível de escolaridade.

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

É importante observar que todas as necessidades comunicativas e cognitivas de uma comunidade podem ser expressas por qualquer variedade linguística. Na verdade, se uma variedade não fosse adequada à cultura e ao contexto social em que é utilizada, ela não sobreviveria, pois não comunicaria nada.

A existência de diferentes variedades sociais deve, portanto, ser vista como algo a ser valorizado, porque elas contribuem para a construção de uma identidade linguística multifacetada. Justamente por isso é muito importante combater o preconceito contra falantes de variedades sociais que se afastam da norma-padrão.

Ainda que o português padrão deva ser aprendido na escola, porque é exigido em vários contextos da vida pública, todos os falantes têm direito à própria identidade linguística.

Variedades regionais

A constatação de que a língua portuguesa contava com variedades relacionadas a grupos sociais e a diferentes regiões é muito antiga. Remonta à *Grammatica da lingoagem portuguesa*, escrita por Fernão de Oliveira em 1536.

Leia, a seguir, o que comenta o gramático português em determinado trecho.

> As dicções usadas são estas que servem a cada porta (como dizem). Estas, digo, que todos falam e entendem, as quais são próprias do nosso tempo e terra. [...] esta particularidade [escolha de vocábulos] ou se faz entre ofícios e tratos, como os cavaleiros que têm uns vocábulos e os lavradores outros, e os cortesãos outros, e os religiosos outros, e os mecânicos outros, e os mercadores outros.

OLIVEIRA, Fernão de. **Gramática da língua portuguesa**. Ed. fac-sim. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 1981. Capítulo XXXVIII.

5. O que Fernão de Oliveira destaca em relação à escolha de palavras?

6. De que tipo de variedade o gramático está tratando nesse trecho?

5. É importante que os estudantes percebam que Fernão de Oliveira destaca que a escolha de palavras varia a depender dos "ofícios e tratos das pessoas": a língua utilizada por cavaleiros, lavradores, cortesãos, religiosos, mecânicos e mercadores apresenta características diversas.
6. Espera-se que os estudantes concluam que, ao mencionar a diferença no uso de certos vocábulos associada aos "ofícios e tratos" das pessoas, o gramático está tratando das variedades sociais.

Mais adiante, no mesmo texto, o gramático observa que os falares variam de região para região: "os da Beira têm umas falas, os do Alentejo outras e os homens da Estremadura são diferentes dos de Entre Douro e Minho" (Oliveira, 1981, cap. XXXVIII), reconhecendo que a variação também pode ser determinada geograficamente.

Essas constatações revelam aquilo que é facilmente observado por qualquer falante nativo: o modo como as pessoas se utilizam da língua portuguesa muda em função de alguns fatores. Um dos aspectos mais conhecidos da variação linguística é a diferenciação que caracteriza as chamadas **variedades regionais**. As variedades faladas nos estados do Nordeste, por exemplo, são diferentes daquelas faladas nos estados do Sul. No interior dessas regiões geográficas, podem também ser observadas diferenças entre os estados e mesmo entre as cidades dos estados.

A maneira como a língua falada pelos brasileiros reflete aspectos regionais é algo que ainda precisa ser sistematicamente descrito e estudado. Esse trabalho já foi iniciado e tem sido realizado por linguistas e dialetólogos, que se ocupam da elaboração dos chamados mapas linguísticos.

Na origem desses estudos, um nome merece destaque, o de Antenor Nascentes. Em 1922, o filólogo e dialetólogo carioca propôs uma primeira divisão do Brasil em áreas linguísticas, mas julgou seu trabalho insuficiente. Anos mais tarde, em 1953, depois de percorrer todo o país, Nascentes divulgou uma nova divisão dialetal do território brasileiro que continua sendo até hoje a principal referência para os estudos da área.

No mapa criado pelo filólogo, baseado na observação de aspectos de pronúncia (o timbre das vogais pretônicas), há uma divisão entre os falares do Norte e os falares do Sul. Na parte oeste do mapa, Antenor Nascentes delimitou uma região que identificou como "território incaracterístico", isto é, sem traços marcantes.

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

Divisão dialetal no Brasil segundo Antenor Nascentes (1953)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: Elaboração com base no mapa de: NASCENTES, Antenor. **O linguajar carioca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Organizações Simões, [1922] 1953.

Observe o mapa e responda às questões a seguir.

7. **De acordo com o mapa, quais são os subfalares existentes no Brasil?**
8. **Observe o mapa e identifique qual é o subfalar predominante da região onde vive.**

O Atlas Linguístico do Brasil

Nenhum outro mapa dialetal brasileiro foi proposto desde então, mas, em 1996, um grupo de pesquisadores de doze universidades se reuniu para pesquisar o caráter multidialetal do nosso país e, a partir dos dados coletados, preparar o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).

No *site* dedicado a esse projeto, explicitam-se alguns objetivos da pesquisa, destacando-se este: "descrever a realidade linguística do Brasil, no que tange à língua portuguesa, com enfoque prioritário na identificação das diferenças", que são "fônicas, morfossintáticas e léxico-semânticas".

É de conhecimento geral que, nas várias regiões do país, são empregadas diferentes palavras para designar um mesmo alimento. Assim, aquilo que os nordestinos chamam de *jerimum*, os sulistas conhecem como *abóbora*; o *aipim* do Rio de Janeiro e do Espírito Santo é a *macaxeira* da Paraíba. Os exemplos são muitos.

Com relação à pronúncia, vários são os aspectos que costumam ser associados às regiões brasileiras. Os mais reconhecidos provavelmente são o timbre aberto das vogais pretônicas do Nordeste, o /s/ "chiado" dos cariocas e o /r/ retroflexo do interior de São Paulo, Minas Gerais e Goiás.

Tanto a variação regional referente ao léxico quanto aquela referente à pronúncia precisam ser estudadas de maneira mais rigorosa para que se possa chegar a um retrato mais preciso das características das variedades faladas no Brasil. Levantamentos já realizados em diferentes áreas dialetais têm permitido a criação de cartas linguísticas, como, por exemplo, a "Divisão dialetal de denominação de fruta em alguns estados brasileiros", um mapa referente à distribuição das várias denominações encontradas para uma mesma fruta.

Segundo essa carta linguística, *mexerica*, *poncã* e *tangerina* são as três variantes mais utilizadas para a mesma fruta nos estados de São Paulo, sul de Minas Gerais, sul de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Cartas como essa, elaboradas a partir da aplicação de questionários, têm fornecido dados sobre a variação fônica, morfossintática e léxico-semântica encontrada no território brasileiro.

Ainda há muito a fazer, mas os resultados já alcançados pelos pesquisadores do Projeto Atlas Linguístico do Brasil têm permitido a elaboração de mapas regionais. Concluído esse projeto, poderemos, finalmente, ter uma visão atualizada da variação em todo o território nacional.

7. De acordo com o mapa, os subfalares existentes são Amazônico, Nordestino, Baiano, Sulista, Mineiro e Fluminense.
8. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a fazer a leitura do mapa de modo a identificarem o falar predominante na região em que vivem.

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

MUNDO DO TRABALHO

Vocês conhecem as diferentes profissões relacionadas aos estudos sobre a língua e os fenômenos linguísticos? Reúnam-se em trios e façam uma pesquisa para se informar sobre os campos em que atuam gramáticos, linguistas, filólogos, dialetólogos, entre outros.

Busquem depoimentos de pessoas que se dedicam a essas profissões: qual a sua formação, quais são os empregos disponíveis, qual é o trabalho de pesquisa feito por eles e como se relaciona a essas áreas de atuação profissional.

Não se esqueçam de incluir os dados obtidos no mapa de profissões que a sua turma está construindo colaborativamente.

Representação que os falantes fazem das variedades regionais

Embora haja várias diferenças fônicas, morfossintáticas e léxico-semânticas entre as muitas variedades linguísticas faladas no país, algumas são mais facilmente percebidas pelos falantes e podem dar origem a uma série de estereótipos associados a falas regionais.

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

Amplie seu repertório

Em 2018, o jornal *Folha de S.Paulo* criou uma série documental intitulada "O tamanho da língua" – um conjunto de cinco episódios sobre a língua portuguesa falada em Portugal, no Brasil e em Moçambique.

Sugerimos que você assista a dois desses vídeos, que tratam do modo como os falantes percebem os sotaques do português, dentro e fora do Brasil, e como veem a variedade falada na cidade de São Paulo. Os episódios são:

- *O tamanho da língua: os sotaques do português* (7 minutos).
- *O tamanho da língua: como é o português falado em São Paulo* (5 minutos).

Essa série está disponível nas mídias sociais desse órgão de imprensa.

RODA DE CONVERSA — Variedades sociais e regionais

Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

CIDADANIA E CIVISMO MULTICULTURALISMO

Agora, você debaterá com seus colegas como as pessoas percebem o português falado no Brasil, os diferentes sotaques e as consequências sociais associadas ao uso de algumas variedades linguísticas. Não se esqueça de ouvir atentamente as opiniões de todos e de respeitar aquelas que diferem das suas. Caso deseje questionar algo que tenha sido dito, faça isso sempre de modo educado e com base em argumentos, dados e exemplos.

Ao longo da escolaridade básica, vocês entraram em contato com o conceito de variedades linguísticas, aprendendo sobre as variedades sociais e regionais. Vamos falar sobre isso?

1. Vocês são capazes de oferecer exemplos de variação social ou regional diferentes daqueles apresentados no capítulo? Se sim, quais?
2. Vocês reagem do mesmo modo diante de uma variedade regional e de uma variedade social estigmatizada? Por quê?
3. Vocês já testemunharam, na escola ou fora dela, alguma manifestação de preconceito linguístico associado ao uso de uma dessas variedades? Relatem o que aconteceu.
4. Com as informações que vocês têm sobre os muitos falares do Brasil, como reagiriam hoje, se fossem discriminados por causa do modo como falam o português?

Os estereótipos linguísticos criados pelos falantes vão além dos aspectos fônicos, mais frequentemente explorados para produzir efeitos de humor. Você lerá, agora, uma crônica escrita pela jornalista e publicitária pernambucana Téta Barbosa.

O sotaque do artigo

Carla, claramente, é do Nordeste. A dedução lógica se deve simplesmente ao fato de que, fosse ela carioca ou gaúcha, seria a Carla, amiga da Rê, irmã da Solange. No que falta artigo nos nossos nomes próprios, sobra nos de naturalidade sulista (que é como a gente chama todo mundo da Bahia pra baixo).

[...]

Veja bem, não que seja um crime assim, inafiançável, abusar dos artigos em nomes próprios. É até bonito. Também é bonito comer cereal com leite no café da manhã, mas a gente não é americano, não tem olho azul nem fala *Good Morning honey*, me passa o *bacon* que a Jeniffer está com fome.

Bonito mesmo, na real, é ter orgulho da sua origem. Se você é *from* Caruaru, Quebec ou Ipanema, não fique fazendo a alemã.

Ah, e quando a Carla ligar, fala que eu não estou. Porque eu sou Téta, e não **a** Téta.

BARBOSA, Téta. O sotaque do artigo. **Téta Barbosa**, [*s. l.*], 14 abr. 2013. Disponível em: http://tetabarbosa.com.br/2013/04/o-sotaque-do-artigo/. Acesso em: 25 jun. 2024.

A crônica de Téta Barbosa é baseada na percepção generalizada de que os nordestinos nunca empregam o artigo definido antes de nomes próprios, enquanto os sulistas sempre o fazem. É claro que há um exagero intencional no texto, justamente para que os leitores reconheçam essas tendências das diferentes variedades e se divirtam com a abordagem proposta pela autora.

Nesse caso, o aspecto explorado é uma diferença morfossintática entre a língua portuguesa falada na região Nordeste e nos estados do Sul e do Sudeste do Brasil. O uso do artigo definido antes de nomes próprios é, na verdade, um fenômeno variável. Estudos já feitos por linguistas confirmam que o artigo antes dos nomes próprios é menos utilizado nos estados do Nordeste, mas isso não significa que nunca seja utilizado.

Merece destaque, porém, uma afirmação feita no final da crônica: "Bonito mesmo, na real, é ter orgulho da sua origem".

9. Essa frase significa que todas as variedades linguísticas regionais devem ser respeitadas e que não há motivo para o falante de qualquer uma delas tentar "apagar" de sua fala os traços que a definem.
10. Resposta pessoal. É importante, porém, que os estudantes demonstrem que compreenderam o sentido da frase da autora: o autorrespeito em relação a traços da própria identidade, entre os quais figura a variedade linguística de cada pessoa.

9. O que a frase destacada significa, nesse contexto?

10. Você concorda com essa afirmação da autora do texto? Explique.

Universo digital: produção de *meme*

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

É possível que você já tenha visto, na internet, *memes* criados com base em representações de alguma variedade linguística regional.

Após um sorteio, realizado pelo professor, que atribuirá a cada dupla de estudantes uma região brasileira, criem um ***meme*** com alguma expressão característica da variedade falada na região sorteada para vocês.

Para começar, no **planejamento**, façam uma pesquisa na internet para conhecer melhor as características do uso da língua portuguesa nessa região. Para a **elaboração**, escolham algo típico da fala de seus habitantes e selecionem uma imagem compatível com o texto do *meme*. Tomem cuidado para não criar uma representação preconceituosa das diferentes variedades, ainda que o objetivo do *meme* seja produzir um efeito de humor; por isso, façam uma **revisão** da produção e realizem ajustes, se necessário.

Os *memes* deverão fazer parte de uma exposição digital, "O Brasil fala nos *memes*", a ser realizada no *site* da escola. Coletivamente, redijam uma apresentação breve em que vocês contextualizem, para os visitantes do *site*, o que esses *memes* pretendem ilustrar em relação às variedades regionais.

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

1. Resposta pessoal. É provável que a maior parte dos estudantes já tenha ouvido falar sobre cordéis. Estimule-os a pesquisar sobre o assunto para saber mais sobre ele. Assim, eles vão descobrir que a literatura de cordel é uma manifestação literária tradicional da cultura brasileira típica da região Nordeste. Escrita em versos, é uma criação artística de caráter popular que ilustra a linguagem e a cultura dessa região.

TEXTO PARA ANÁLISE

2. Espera-se que os estudantes concluam que o fato de a Literatura de cordel ter recebido esse título revela sua importância como símbolo da cultura brasileira. É importante também que eles percebam que, por se tratar de uma forma de expressão artístico-literária de grande valor histórico e cultural, foi considerada um bem **imaterial** que representa a cultura popular brasileira.

1. **Você vai ler o trecho de um cordel. Conhece essa manifestação artística? Se sim, comente. Se não conhecer, faça uma pesquisa sobre o assunto e compartilhe com seus colegas o que descobrir.**
2. **A Literatura de cordel recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, no ano de 2018. Considerando o que já sabiam ou o que pesquisaram sobre essa manifestação artístico-literária, formulem uma hipótese que justifique ela ter recebido esse título.**

Agora, leia o trecho do cordel do pernambucano Jairo Lima, que trata de uma variedade regional, para responder às questões 3 e 4.

Dicionário de termos nordestinos

4. O autor privilegia o vocabulário que caracteriza essa variedade, apresentando para o leitor termos de criação popular usados para designar comportamentos, seres, objetos etc.

Em singela literatura
Saúdo nosso Nordeste
Berço da arte e cultura
De gente cabra da peste
Aqui de formosura
Uma linguagem se veste.

Avante trago em versos
Alguns dos termos usados
Sendo parte do universo
Do Nordeste falado
Desde já eu confesso
Fiquei muito animado.

Encontrando uma riqueza
Num modo de se exprimir
Linguagem de rara beleza
Conforme verás a seguir
Garanto com toda certeza
Dá gosto ler, falar e ouvir.

[...]

JACÓ na padaria é pão francês.
Nossa abóbora é o JERIMUM.
Aipim come-se por MACAXEIRA.
GATO DE HOTEL come de tudo um.
Sorvete caseiro é GELADINHO.
ARRE ÉGUA é expressão comum.

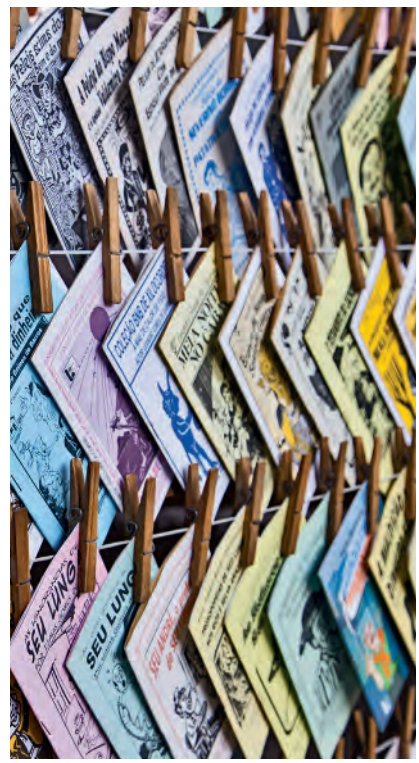
[...]

SENTINELA é o velório do defunto.
Que BATEU A BIELA, morreu!
Se foi CABRA DA PESTE era valente.
Se tava CAPIONGO triste faleceu.
Quem velou o FINADO, o falecido,
Tava comigo, tava MAIS EU.

[...]

Aqui vou terminando
Partindo agradecido
Muito mais admirando
Esse Nordeste querido
Onde vou me graduando
Num falar tão colorido.

[...]



J.L. BULCÃO/PULSAR IMAGENS

Literatura de cordel no Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas, Rio de Janeiro (RJ), 2012.

LIMA, Jairo. Dicionário de termos nordestinos. **Recanto das Letras**, [*s. l.*], 13 jul. 2008. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/cordel/1078671. Acesso em: 11 out. 2024.

3. a) Na segunda estrofe, o autor do cordel declara sua intenção: oferecer ao leitor uma compilação de alguns dos termos e das expressões populares que caracterizam as variedades faladas na região Nordeste e revelam a riqueza de seu vocabulário.

3. b) Ao apresentar uma compilação dos "termos nordestinos" em seu cordel, Jairo Lima leva os leitores a tomarem contato com um dos aspectos característicos da cultura popular nordestina: elementos lexicais que singularizam as variedades faladas na região. Quando afirma, se referindo ao Nordeste, que "Aqui de formosura / Uma linguagem se veste", o cordelista revela a importância associada a essa manifestação linguística que carrega a herança cultural de determinado grupo, identificada, nesse caso, pelas palavras que utiliza.

3. **Na primeira estrofe, Jairo saúda o Nordeste e apresenta o cordel como uma manifestação da cultura popular nordestina.**
   a. O que a leitura da segunda estrofe revela para o leitor sobre a intenção de seu autor ao criá-lo?
   b. Que relação pode ser estabelecida entre essa intenção e a definição do cordel como uma manifestação da cultura popular nordestina? Explique.
4. **O título e o tema do cordel fazem referência a uma variedade regional. Que aspecto dessa variedade Jairo Lima privilegia em seus versos? Justifique.**
   a. O título do cordel indica que se trata de um "dicionário". A definição dos termos apresentados segue a lógica dos dicionários? Explique.
   b. Por que a forma como os termos são apresentados contribui para que pessoas pouco familiarizadas com essa variedade compreendam os "termos nordestinos"?

4. a) Em grande parte das vezes, sim. Porém, em alguns momentos, para apresentar ao leitor alguns termos populares usados por falantes nordestinos, o cordelista inverte a ordem de apresentação de informações que é característica dos verbetes de dicionário: termo, seguido do seu significado e das diferentes acepções em que é utilizado. Em seu "dicionário de termos nordestinos", Jairo por vezes identifica um determinado comportamento, ser ou objeto para, em seguida, apresentar o(s) vocábulo(s) que o nomeiam, como se vê nestes exemplos: "Nossa abóbora é o JERIMUM. Aipim come-se por MACAXEIRA. [...] Sorvete caseiro é GELADINHO".

4. b) O fato de o autor variar a ordem em que os "termos nordestinos" são apresentados favorece a compreensão do significado de cada um, quando oferece primeiro a palavra conhecida para, em seguida, identificar os termos que os falantes dessa variedade utilizam para fazer referência à mesma ideia.

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

Em um dos capítulos de seu livro *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*, a linguista Irandé Antunes trata da relação entre língua e léxico (vocabulário). Leia o trecho a seguir para responder às questões 5 e 6.

> [...] o léxico é mais do que uma lista de palavras à disposição dos falantes. É mais do que um repertório de unidades. É um depositário de recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo. Por isso é que o léxico expressa, magistralmente, a função da língua como elemento que confere às pessoas identidade: como indivíduo e como membro pertencente a um grupo. [...]
>
> O componente lexical também conta significativamente para se definir e reconhecer os usos socialmente prestigiados da língua. Talvez conte mais do que o padrão gramatical. De fato, comumente, as variações lexicais estigmatizadas (por exemplo, "muié", "trabaiá", "estauta", "ceuveja", "sastifação") causam mais impacto do que outras de natureza gramatical, algumas das quais até passam despercebidas. [...]

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 42-43.

5. **Para a autora, o léxico revela uma das mais importantes funções da língua.**

a. Qual é essa função?

b. É possível estabelecer uma relação entre essa função explicitada por Irandé Antunes e o tema do cordel de Jairo Lima. Explique essa relação.

6. **Em seu texto, Irandé Antunes trata também de um outro aspecto associado ao léxico. Qual é ele e que tipo de variedade caracteriza?**

5. a) Segundo Irandé, o léxico (vocabulário) de uma língua expressa os valores e a visão de mundo de seus falantes. É por meio das palavras que os membros de qualquer comunidade linguística revelam e marcam a sua identidade, como indivíduos e como integrantes de um grupo.
5. b) O tema do cordel de Jairo Lima exemplifica, de forma evidente, a função atribuída ao léxico por Irandé Antunes. Nos versos, os vários termos característicos da fala nordestina identificam não só as variedades faladas pelas pessoas dessa região, mas também elementos de sua identidade e sua cultura.
6. Irandé se refere a vocábulos que caracterizam variedades sociais estigmatizadas. Segundo a linguista, as variações na forma das palavras dadas como exemplo são reconhecidas como usos não prestigiados social e culturalmente por apresentarem diferenças significativas em termos fonológicos.

Variação linguística temporal e estilística

Em tempos passados, era comum usar a forma *Vossa Mercê* para se referir a alguém de forma respeitosa, mas é possível que você já tenha ouvido esse pronome de tratamento em filmes ou novelas de época.

O texto a seguir conta um pouco das transformações por que passou *Vossa Mercê*. Leia-o com atenção.

De vossa mercê a você?

Você já se deu conta, leitor, do modo como nós chamamos aqueles que são íntimos a nós?

O uso do pronome de tratamento *você* é uma dessas formas. Mas a história desse pronome é muito interessante e mostra como a língua é viva na boca do povo.

Para o tratamento ao rei de Portugal nos séculos XIV e XV se utilizava Vossa Mercê, que indicava respeito e deferência, sendo usada apenas para falar com o próprio rei português. *Mercê* significa "graça", "misericórdia", e apenas o rei podia ser misericordioso.

A banalização desse pronome ocorre por ocasião da colonização. Longe da corte, sem conhecer a língua e a palavra que fazia reverência ao rei, o pronome começou a ser usado para outras autoridades já na sua forma *vossancê*, *vossecê* e *vossemecê*.

Ainda durante o Brasil Colônia, diferentes valores culturais são compartilhados durante o período em que a mão de obra escrava era utilizada nessas terras. Assim, em outros contextos, os [escravizados] popularizaram o *vosmecê*. A agilidade na comunicação e aspectos relacionados à pronúncia também colaboraram para essa transformação: *mecê*, *suncê*, *sucê*, *vassuncê*, *vacê*, *vosmincê*, *vance* e, finalmente, *você*, *cê*, *vc*, que hoje são formas popularizadas que mostram a língua viva atuando na vida dos falantes...

A armadilha é assim: *cê* pensa, *vc* sugere e *você* vive a língua... Vossa Mercê compreendeu?

ZÍLIO, Kátia. De vossa mercê a você? **A semana *online***, [*s. l.*], 2 abr. 2019. Disponível em: https://asemanacuritibanos.com.br/opiniao/armadilhas-da-lingua/de-vossa-merce-a-voce-1-2133168/#google_vignette. Acesso em: 11 out. 2024.

O texto explica como *Vossa Mercê* deu origem a *você*, identificando todas as mudanças pelas quais aquela forma de tratamento passou até dar origem ao pronome utilizado por nós.

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

1. Você conhecia a história do uso da forma de tratamento *Vossa Mercê* e sua relação com o pronome *você*? Explique.
2. O que as alterações por que passou o termo *Vossa Mercê* revelam sobre a língua?

1. Resposta pessoal. É provável que alguns estudantes conhecessem o termo e sua relação com o uso do pronome *você*, mas talvez não soubessem que ela era usado originalmente apenas para se referir ao rei nem o significado de *mercê*.
2. É importante que os estudantes percebam que as mudanças ocorridas na forma de tratamento *Vossa Mercê* até chegar ao pronome *você* exemplificam como as línguas são vivas e sofrem alterações ao longo do tempo.

Variação linguística e mudança no tempo

O processo pelo qual a forma *Vossa Mercê* passou é conhecido como **mudança linguística** e ilustra uma característica comum a todas as línguas: elas sofrem transformações ao longo do tempo. As mudanças linguísticas ocorrem nos vários níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico) porque as línguas são dinâmicas e sofrem a influência do uso que delas fazem seus falantes, nos mais variados contextos sociais.

As mudanças que ocorrem nas línguas ao longo do tempo estão relacionadas, portanto, ao fenômeno geral da variação linguística. Não existe língua na qual não se percebam diferenças, quando se comparam duas épocas. Em princípio, as diferenças serão maiores quanto mais distantes no tempo estiverem.

Muitas vezes, podemos observar variações na língua que levarão a mudanças na fala de gerações futuras. Esses processos são estudados por linguistas, que procuram detectar tendências de mudança a partir de usos recorrentes de formas não previstas na norma-padrão.

Um fenômeno que pode ser observado no português brasileiro atual é a omissão da **preposição** exigida por certos verbos antes do pronome relativo *que*. É cada vez mais frequente ouvirmos enunciados como: *Trouxe o sorvete que você gosta.* (Segundo a norma-padrão, a forma correta esperada seria: *Trouxe o sorvete de que você gosta*.)

Estruturas como essas são muito frequentes na fala. O que faz com que sejam consideradas indícios fortes de uma mudança linguística futura é o fato de começarem a ser utilizadas de modo recorrente na escrita de jornais, revistas e portais de notícias na internet.

Como se espera um uso mais formal e adequado às regras da língua-padrão em textos publicados, o fato de as pessoas não se darem conta de que não estão seguindo a norma-padrão é sinal de que podem estar redefinindo a exigência relativa à regência do verbo *gostar* (uso da preposição *de* antecedendo o objeto indireto) no contexto específico de orações adjetivas. Quando formas não padrão (como o exemplo da ausência de preposição antes do pronome relativo) começam a aparecer com certa frequência em textos escritos, pode-se estar diante de uma mudança linguística em curso.

Por isso, formas que em uma época são consideradas "erradas" e/ou "feias" podem vir a ser consideradas "corretas" com o passar dos anos. Esse fato linguístico ocorre com certa frequência em todas as línguas.

Gêneros discursivos e a variação no tempo

A mudança linguística manifesta-se também no nível da organização textual. Assim, em diferentes **gêneros discursivos**, podem ser observadas mudanças tanto do ponto de vista das escolhas temáticas quanto da escolha de palavras e da organização e apresentação das ideias no texto.

TOME NOTA

Gêneros discursivos correspondem a certos padrões de composição de texto determinados pelo contexto em que são produzidos, pelo público a que se destinam, por sua finalidade, por seu contexto de circulação etc. São exemplos de gêneros discursivos o conto, a história em quadrinhos (HQ), a carta, o bilhete, a receita, o anúncio, o ensaio, o editorial, entre outros.

Tradicionalmente, costuma-se fazer uma abordagem especial dos **gêneros literários** (épico, lírico e dramático), mas eles também são gêneros discursivos e podem assim ser chamados.

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

Os anúncios publicitários são um gênero em que se pode facilmente observar significativas alterações com o passar dos anos.

Quanto maior a distância de tempo entre os anúncios de um mesmo produto, maior será a diferença entre eles, o que indica que o gênero se modificou bastante ao longo do tempo. Embora a finalidade dos textos desse gênero seja a mesma – convencer os consumidores a adquirirem um produto específico –, será possível observar alterações significativas se compararmos anúncios de um produto produzidos no início do século XX, por exemplo, a outros, desse mesmo produto, veiculados nos dias atuais.

Alguns aspectos costumam chamar a atenção quando fazemos essa comparação. Os anúncios antigos, em geral, apresentam mais texto que os atuais, cuja tendência é a da concisão. A linguagem utilizada pode diferir bastante quanto maior for a distância de tempo que separa esses anúncios, especialmente na forma de tratamento dirigida ao seu interlocutor preferencial, que costuma ser mais formal em textos publicitários mais antigos.

Você já tinha pensado nessas questões? Em algum momento, teve a oportunidade de analisar anúncios de épocas diferentes e avaliar de que forma a comparação entre eles pode revelar como textos publicitários sofreram grandes mudanças ao longo do tempo? Você vai fazer isso na pesquisa proposta a seguir.

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Reúnam-se em duplas e pesquisem anúncios publicitários de um mesmo produto produzidos em diferentes épocas: um anúncio antigo (se possível, da primeira metade do século XX) e um atual.

Feita a pesquisa, no **planejamento**, selecionem dois anúncios e analisem os seguintes aspectos em cada um, fazendo anotações sobre as diferenças entre eles quanto: à quantidade de texto; à linguagem utilizada e seu grau de formalidade; às formas de tratamento usadas para se dirigir ao interlocutor; às escolhas lexicais e o que revelam sobre a época em que o anúncio foi criado. Organizem, de forma sintética, as informações obtidas. Vocês vão utilizá-las em um cartaz criado com uma ferramenta digital.

Selecionem a ferramenta digital que melhor atender aos objetivos de vocês. Na **elaboração**, criem cartazes em que vão comparar os dois anúncios selecionados, mostrando as diferenças entre eles. Utilizem diferentes recursos gráficos (setas, cores, lupa, caixas de texto etc.) para destacar os elementos que os distinguem. Informem qual o produto anunciado e a data em que cada anúncio foi criado.

Para finalizar, façam uma **revisão** do texto dos cartazes e **avaliem** se os recursos utilizados contribuem para destacar de forma clara, para os colegas, os aspectos que diferenciam os dois anúncios. Em dia e horário previamente combinados com o professor, cada dupla fará uma breve **apresentação oral**, explicando o cartaz que produziu e a análise feita.

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

Variação estilística

Os enunciados linguísticos podem também variar dependendo dos diferentes graus de formalidade determinados pelos contextos de uso da língua. O maior ou menor conhecimento e a proximidade entre os falantes faz com que se usem variedades mais ou menos formais. **Variações de estilo** ou **registros linguísticos** são as denominações comumente dadas a esse tipo de variação.

A linguagem é usada de modo informal em situações familiares, conversas entre amigos. Nesses casos, diz-se que o falante está fazendo uso da **linguagem coloquial**.

Nas situações formais de uso da linguagem (por exemplo, uma palestra em um congresso científico), o falante procura fazer uso de uma **linguagem** mais **formal**.

A variação estilística pode ser observada também na escrita e é importante lembrar que o grau de formalidade está diretamente relacionado ao contexto de uso e aos gêneros discursivos. Assim, artigos acadêmicos, por exemplo, são marcados pelo uso de uma linguagem mais formal do que as crônicas.

Gíria e jargão

A gíria ou jargão, ao mesmo tempo que contribui para definir a identidade do grupo que a utiliza, pode funcionar como meio de distinção, determinando quem faz ou não parte do grupo. Por vezes, seu uso resulta em uma linguagem característica, que pode acabar, em alguns momentos, sendo incompreendida por aqueles que não pertencem ao grupo.

TOME NOTA

A **gíria** e o **jargão** são formas de linguagem baseadas em um vocabulário especialmente criado por um determinado grupo social com o objetivo de servir de emblema para os seus membros, distinguindo-os dos demais falantes da língua. Podemos dizer que são diferentes facetas do mesmo fenômeno linguístico que se manifestam de forma específica em campos diversos.

Gíria costuma designar a forma de linguagem utilizada por grupos, em geral, de jovens de diferentes gerações e associados, muitas vezes, a interesses específicos. Exemplos: surfistas, *skatistas, geeks* etc.

O termo **jargão**, por sua vez, quase sempre identifica um uso específico da linguagem associado a um grupo profissional. Exemplos: economistas, médicos, juristas etc.

Observe as falas, na tira a seguir, que exemplificam o uso da gíria por adolescentes e jovens.



© ALLAN SIEBER/FOLHAPRESS

SIEBER, Allan. Preto no branco. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 14 out. 2011. Tira. Ilustrada, p. E11.

Leia, agora, o texto a seguir, extraído de um *site* especializado em tecnologia da informação (TI).

Segurança no celular: identifique golpe *phishing* no *e-mail* e mensagens

Quem usa o celular para navegar na internet precisa ficar atento aos diversos tipos de golpes *on-line*. O ataque *phishing* tem como característica enganar o usuário, com uma mensagem prometendo um prêmio ou cadastro de nova senha no banco, para roubar informações importantes. [...] Para evitar que isso aconteça, veja a lista com os temas mais comuns aplicados nesse tipo de golpe e se proteja.

[...]

Aplicativos

Caso você receba alguma mensagem, mesmo de amigos, com o *link* de um aplicativo para baixar, antes de clicar, pergunte do que se trata e se ele realmente te enviou esse recado. [...] Mesmo um amigo pode estar infectado por um vírus que dissemina *links* contaminados.

Com isso, o *malware* se instala no celular, registrando dados pessoais e informações financeiras utilizadas no *smart*.

SEGURANÇA no celular: identifique golpe *phishing* no *e-mail* e mensagens. **TechTudo**, [*s. l.*], 9 abr. 2015. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/noticias/2015/04/seguranca-no-celular-identifique-golpe-phishing-no-e-mail-e-mensagens.ghtml. Acesso em: 11 out. 2024.

O texto contém termos que fazem parte do jargão da área de TI. Seu autor procura explicar a um leitor comum o sentido de alguns desses termos. Sem essa explicação, ele provavelmente tropeçará em termos como *phishing* ou *malware*. É por esse motivo que, ao mesmo tempo que garante identidade a um grupo, o uso do jargão também pode apresentar um efeito isolador. Todas as pessoas que não compreendem os termos empregados podem não se sentir pertencentes ao grupo que os utiliza.

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

1. Caramelo faz uso de um jargão que identifica um uso específico da linguagem associado a determinado grupo profissional, o "economês", caracterizado por termos e expressões referentes ao campo da economia e das finanças.

TEXTO PARA ANÁLISE

2. Como se vê no último quadrinho, Caramelo e seu amigo Mauro (a minhoca) desejam investir uma moedinha. Caramelo recorre ao jargão dos economistas para explicar ao amigo o funcionamento do mercado financeiro e, assim, insinuar ao Mauro que entende de investimentos.

A tira a seguir serve de base para as questões de 1 a 4.



© CLARA GOMES

GOMES, Clara. Economês. **Bichinhos de Jardim**, [*s. l.*], 3 fev. 2012. Tira. Disponível em: https://bichinhosdejardim.com/economes/. Acesso em: 4 jul. 2024.

1. **Nos três primeiros quadrinhos, o caramujo Caramelo faz uso de termos provavelmente desconhecidos por muitos leitores, próprios do "economês". O que caracteriza esse tipo de linguagem?**
2. **Considerando a situação apresentada na tira, explique por que Caramelo recorreu a essa linguagem.**
3. **A linguagem usada por Caramelo causa estranhamento. Explique por que isso ocorre, considerando a situação retratada na tira.**
4. **Considere o contexto discursivo sugerido pela fala de Caramelo e o contexto no qual o diálogo entre ele e Mauro ocorre, no último quadrinho. Explique por que a compreensão do efeito de humor da tira depende do confronto criado pela autora da tira entre esses dois contextos.**

3. Espera-se que os estudantes concluam que o estranhamento é provocado pelo contraste entre a fala de Caramelo nos três primeiros quadrinhos, quando usa o jargão da economia ("fundo direto de monetarização", "percentual inflacionário do período", "oscilação indexada do valor de venda") para explicar o funcionamento dos investimentos no mercado financeiro, e a situação trivial apresentada no último: ele e Mauro desejam investir uma simples moedinha.

4. A linguagem usada por Caramelo remete a um contexto discursivo relacionado ao comportamento dos grandes investidores do mercado financeiro, enquanto o contexto revelado no último quadrinho deixa claro que as personagens dispõem somente de uma moedinha. Em se tratando de um investimento pequeno, não seria necessário que Caramelo empregasse um "economês" tão avançado. A compreensão do efeito de humor depende da identificação desses dois contextos, porque é isso que revela o caráter inusitado do diálogo. O fato de Mauro responder à fala rebuscada de Caramelo com uma gíria ("Maneiro!") também contribui para a criação desse efeito de humor, porque reforça a inadequação do jargão utilizado pelo caramujo naquele contexto.

No texto a seguir, o linguista Sírio Possenti discute aspectos importantes associados à mudança linguística. Leia-o para responder às questões de 5 a 7.

Evolução? Mudança!

Durante algum tempo (no século 19, basicamente, mas é incrível como o tempo ideológico não passa!) acreditou-se que as línguas evoluem. Segundo o sentido mais comum da palavra, defendeu-se que haveria línguas primitivas, precárias (crença que ainda persiste em muitos domínios). Elas seriam faladas por sociedades também primitivas. Ambas evoluiriam, tornar-se-iam mais sofisticadas, adquiririam mais recursos, capazes de permitir a expressão de formas de pensamento mais complexas.

[...]

Curiosamente, a tese de que as línguas evoluem, acompanhando a evolução (progresso, complexidade?) das sociedades, convive com a tese de sua decadência. Uma das afirmações mais repetidas é que as línguas estão empobrecendo, são cada vez mais mal faladas, que as regras "que aprendi na escola com minha professora" não são mais seguidas, que se introduzem novas formas desnecessárias, que o patrimônio linguístico está sendo destruído, que as escolas não podem despejar analfabetos com diplomas (nem ensinar regras erradas!) etc.

As queixas podem ser legítimas, mas são externas à língua. São de cunho social. De fato, são da ordem da etiqueta, que tem valor cultural, é óbvio, mas exatamente como tal.

Pode lá, mas não cá

É evidente que a língua é um patrimônio cultural importante. Mas é evidente também que as línguas não pioram. Elas só mudam. Ou evoluem, mas em outro sentido da palavra: adaptam-se às circunstâncias, às necessidades da sociedade que as fala/escreve. As mudanças são maneiras alternativas de expressar conteúdos, de significar, e também de organizar uma língua.

Muito frequentemente, variedades menos valorizadas de uma língua seguem aspectos da gramática valorizados (ou nunca criticados) de outra. Dou dois exemplos: o português "caipira" adota uma conjugação verbal muito semelhante à do inglês, com pouquíssimas flexões.

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

As mudanças são maneiras alternativas de expressar conteúdos, de significar, e também de organizar uma língua.

Analisando canções ou causos que têm essa origem, pode-se depreender uma conjugação como "eu **faço**, você/ele/a gente/vocês/eles **faz**". O fato pode chocar pessoas letradas, mas pouco curiosas. Se forem mesmo letradas, saberão um pouco de inglês, e este pouco inclui uma conjugação "simplificada" (e também ***you*** tanto para **você** quanto para **vocês** e **senhor/senhora**!).

Além disso, saberão da regra (a lei, o fato) segundo a qual os verbos são sempre precedidos pelo sujeito. Ora, esta segunda característica (uma regra sintática) é seguida também pelos falantes "caipiras", que nunca iniciam uma frase com algo como "faz" (exceto para responder a uma pergunta ou dirigir-se diretamente ao interlocutor, como os falantes de inglês), sempre usam "nós/vocês faz". Ou seja: a maior ou menor presença do sujeito é condicionada pelo menor ou maior número de flexões verbais.

Outro exemplo são construções como "sair para fora/entrar para dentro; subir para cima/descer para baixo", condenadas como exemplos de ignorância. Ora, o inglês está cheio de verbos seguidos de preposições (*come* ***in***, *sit* ***down***, *take* ***off***, *pack* ***on*** / ***in*** / ***off*** etc.). A 'regra' é a mesma. Diferente é só a avaliação social.

Isso significa que se "deve" aceitar essas construções em português? Provavelmente não, pelo menos no jornal culto, na revista de classe média e na literatura não regionalista. Mas esta é uma decisão de ordem social, de classe, que leva em conta valores associados à elegância e à cultura "de salão".

É uma decisão mais ligada ao campo cultural do que à estrutura da língua. É uma questão de gêneros textuais mais que de gramática. Uma decisão mais editorial do que gramatical ou factual.

Dir-se-á que as construções são redundantes. É claro. Mas a redundância não é bem-vinda em construções como "Talvez chova" (com duas marcas de possibilidade) ou "os livros estão caros" (com quatro marcas de plural)?

O fato é que uma língua (culta ou não) pode seguir critérios diferentes numa e noutra época, numa e noutra latitude. O que indica a fortíssima **imbricação** do sistema da língua (na verdade, dos sistemas que convivem na língua) e dos valores sociais e históricos.

[...]

Sírio Possenti
Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas

POSSENTI, Sírio. Evolução? Mudança! **Ciência Hoje**, [*s. l.*], [20--]. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/coluna/evolucao-mudanca/. Acesso em: 27 jun. 2024.

Imbricação: ligação estreita.

5. Sírio Possenti afirma que durante algum tempo (mais precisamente, no século XIX) defendeu-se a ideia de que "haveria línguas primitivas, precárias" faladas em sociedades também pouco desenvolvidas. Segundo essa tese, essas sociedades e as línguas por elas utilizadas evoluiriam, permitindo a expressão de "formas de pensamento mais complexas".

5. a) Espera-se que os estudantes percebam que o linguista não acredita na ideia de que as alterações sofridas pelas línguas possam ser definidas no sentido mais comum do termo "evolução", que opõe progresso/complexidade a primitivismo/precariedade. Essa sua opinião é marcada, em primeiro lugar, pelo comentário entre parênteses em que Possenti destaca que, embora essa tese seja ultrapassada (século XIX), a perspectiva ideológica a ela associada pouco se modificou. Em seguida, o autor reforça essa avaliação com outro comentário entre parênteses, definindo a perspectiva que defende a existência de "línguas primitivas, precárias" como uma "**crença** que ainda persiste em muitos domínios".

5. b) Sírio Possenti afirma que a tese da evolução das línguas convive com a de que também entram em decadência em função do uso ("correto" ou não) que delas fazem seus falantes. O autor lembra que são frequentemente repetidas as afirmações de que as línguas estão empobrecendo, de que as regras de "bem falar e escrever" não são mais seguidas e de "que o patrimônio linguístico está sendo destruído". Segundo ele, embora essas queixas possam até ser legítimas, não dizem respeito à estrutura da língua, mas à avaliação social que se faz de seu uso por alguns falantes, sugerindo, com isso, que as duas teses são equivocadas.

6. a) Sírio Possenti diz que as línguas não pioram: elas apenas mudam, adaptando-se às circunstâncias e "às necessidades da sociedade que as fala/escreve". Destaca ainda que as alterações ocorridas durante esse processo são maneiras alternativas de organizar a língua a partir do uso que delas fazem seus falantes, deixando claro que esse é um fenômeno presente em qualquer língua.

6. b) Para demonstrar que as línguas não pioram e que a mudança linguística é um fato natural, Sírio Possenti discute como variedades menos prestigiadas em uma língua seguem aspectos gramaticais "valorizados ou não criticados" em outra, exemplificando sua análise com a comparação entre o uso das flexões verbais no português "caipira" e no inglês. Segundo ele, essa variedade linguística do português adota uma conjugação verbal com poucas flexões ("eu *faço*; você/ele/a gente/vocês/eles *faz*"), assim como ocorre na língua inglesa. Justamente por isso, nos dois casos, os falantes seguem a regra geral de indicar o sujeito antes do verbo (salvo quando respondem a uma pergunta ou se dirigem diretamente ao seu interlocutor), o que indicaria que a explicitação maior ou menor do sujeito em enunciados desse tipo está associada ao número de flexões verbais. Quanto mais flexões houver, menor a necessidade de marcar o sujeito por meio de pronomes, como acontece, por exemplo, com verbos flexionados na 1ª pessoa do plural: podemos usar ou não o pronome *nós* antes da forma *fazemos*.

7. a) A regra geral de concordância verbal define que a concordância deve ser feita entre o verbo (em suas flexões de número e pessoa) e o sujeito da oração. Como no exemplo dado por Sírio Possenti essa regra não é "respeitada", as pessoas letradas podem considerar essa construção como "errada" e, por isso, ficariam chocadas.

5. No primeiro parágrafo do trecho, Sírio Possenti trata de determinada ideia a respeito da evolução das línguas. Que ideia é essa?

a. Nesse mesmo parágrafo, o linguista fornece pistas sobre sua opinião a respeito dessa ideia. Que opinião é essa? De que recurso o autor se vale para começar a marcar a sua opinião?

b. De acordo com Possenti, há outra tese que convive com a de que as línguas evoluem. Diga que tese é essa e como o autor a avalia.

6. Na segunda seção do trecho transcrito, Sírio Possenti procura demonstrar a inadequação dessas teses a respeito da evolução da língua.

a. Segundo o linguista, como deve ser definido o fenômeno que ocorre com as línguas no decorrer do tempo a partir do uso que delas fazem seus falantes?

b. Qual é a estratégia usada pelo linguista para comprovar sua opinião sobre esse fenômeno?

7. Sírio Possenti afirma que o fato linguístico analisado por ele (as poucas flexões verbais de pessoa no português "caipira") "pode chocar pessoas letradas".

a. Considerando a regra geral de concordância verbal apresentada em gramáticas normativas e o exemplo dado no texto ("você/ele/a gente/vocês/eles ***faz***"), explique a afirmação feita pelo autor sobre a reação de pessoas letradas a esse tipo de construção.

b. Qual é a opinião do autor sobre o uso dessas formas em português e como ela se relaciona com o fenômeno da mudança linguística? **7. b)** e **7. c)** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

c. Por que podemos afirmar que o título do texto antecipa a opinião de Possenti sobre as alterações que sofrem as línguas ao longo do tempo?

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

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Considere o seguinte trecho de uma crônica humorística de Ricardo Freire.

> Hoje a *Nova Gramática Xongas* vai analisar outro tempo verbal que não consta dos livros didáticos. Trata-se do subjuntivo paulista, também conhecido como subsubjuntivo. [...]
>
> [...]
>
> **Quer que eu jogue fora?** Sim, de vez em quando o paulista escorrega e acaba usando o presente do subjuntivo corretamente. [...] "Quer que eu jogue fora?" é uma pergunta que demonstra que a ação de jogar fora é mecânica, feita em nome da eficiência. A relação entre os interlocutores é fria, talvez estritamente profissional.
>
> [...]
>
> **Quer que joga fora?** Cuidado. Quando o subjuntivo é usado na terceira pessoa, é sinal de má vontade, desprezo e até mesmo indignação. Se a pessoa diz "quer que joga fora?" com certeza se acha muito superior à tarefa de jogar qualquer coisa fora. Ou seja: já está pensando em alguém para jogar aquilo fora por ela. [...] Se você prestar atenção, "quer que limpa a sua mesa?" demora muito mais do que "quer que eu limpo a sua mesa?", porque no primeiro caso o serviço evidentemente vai ser repassado a outro departamento. Olho vivo: subsubjuntivo na terceira pessoa é terceirização na certa.
>
> [...]

FREIRE, Ricardo. **The best of Xongas**. São Paulo: Mandarim, 2001. p. 30-32.



PEOPLEIMAGES/ISTOCK/GETTY IMAGES

A biblioteca escolar desempenha um papel essencial na pesquisa em grupo ao proporcionar acesso a informações que complementam os assuntos discutidos em sala de aula.

Reúna-se com quatro colegas para fazer uma pesquisa sobre os usos do modo Subjuntivo. Na etapa de **planejamento**, observem, em gramáticas disponíveis na biblioteca da escola, como a norma-padrão define os contextos em que deve ser usado o presente do Subjuntivo.

Para a etapa de **elaboração**, montem uma lista com dez enunciados nos quais o presente do Subjuntivo de diferentes verbos seja utilizado de acordo com o padrão e nos quais tenha sido usado o presente do Indicativo, como nos exemplos do texto de Ricardo Freire. Cada enunciado deverá ter, portanto, duas formas diferentes.

Submetam a lista de exemplos a 20 pessoas próximas a vocês. Peçam que escolham, para cada conjunto, o enunciado que reflete o uso que costumam fazer. Registrem informações sobre as pessoas (idade, grau de escolaridade, cidade onde mora). Concluída a pesquisa, façam uma **tabulação dos resultados obtidos**, procurando identificar correlações possíveis entre o uso ou não do Subjuntivo e as informações coletadas sobre os sujeitos da pesquisa.

Por fim, preparem uma **apresentação com apoio de *slides*** na qual vocês resumam, para os colegas de turma, o resultado da pesquisa. Analisem se os dados obtidos refletem uma predominância do uso prescrito pela gramática normativa ou se sugerem que a gramática de uso dos falantes opta por formas do modo Indicativo. Lembrem-se de fazer uma **revisão** dos *slides* antes de apresentá-los, a fim de corrigir possíveis erros e fazer melhorias, se necessário. Concluam a apresentação sugerindo uma **regra** que auxilie os colegas a identificarem contextos em que a norma-padrão determina o uso do presente do Subjuntivo.

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

Usos da gíria

Nem sempre textos publicados em revistas de grande circulação fazem uso de um mesmo vocabulário, que se supõe ser de conhecimento de todos os usuários da língua. Muitas vezes, o texto dirige-se a interlocutores muito específicos e a presença de gírias desempenha, nesse caso, um importante papel junto ao público-leitor. O texto a seguir é um relato de Fábio Gouveia, considerado um dos maiores surfistas brasileiros de todos os tempos, sobre sua viagem à Indonésia em busca de altas ondas.

MENTAWAI

[...]

O roteiro da barca foi de uma semana em **Nias** e mais 12 dias em Mentawai a bordo do barco *Moon Palikir*. Em Nias pegamos apenas dois dias de ondas de 3 a 5 pés e os outros de marola. Já em Mentawai foram dois *swells* sólidos durante a *trip* do barco, onde os melhores picos foram **Hideaways** com esquerdas tubulares de 6 pés, **Telescopes** com esquerdas de 6 pés e mais, **HT's** de 6 a 8 pés e **Malakopa** com direitas de 3 pés parecendo uma máquina de ondas, exatamente uma igual a outra, ideal para manobras e aéreos [...]

Nias: ilha da Indonésia.

Hideaways, Telescopes, HT's, Malakopa, Burger's World, Macaronis: nomes dos locais das ilhas Mentawai com as melhores ondas para surfar.

CLEMENTE COUTINHO/ARQUIVO DO FOTÓGRAFO



O autor da matéria, Fábio Gouveia, mostrando intimidade com as ondas em Hideways, Indonésia, 2016.

Chegar em uma *trip* com marolas pode ser até um bom sinal se analisarmos bem. Pois, se está pequeno, o *swell* vai entrar, né? Então, foram dois dias usando apenas "maroleiras" e, se o mar estava pequeno e o tempo cinzento, fomos agraciados com bons ventos. Aliás, outro agravante do meio para o final da temporada foram os ventos maral para a grande maioria dos picos. Mas nosso terceiro fim de tarde em **Burger's World** foi muito legal. Vento parando e com séries longas de até um metrinho foi a pedida. Saímos de "bucho" cheio e a expectativa era grande para o dia seguinte. *Surf* clássico em Hideways. Maré cheia e um crowdzinho que, em muitas ocasiões, mais atrapalhava por ter um surfista na frente do percurso do que em disputas por ondas propriamente ditas. Foram duas quedas, uma longa pela manhã e outra após o almoço. O sol raiou e brilhou durante o dia, aliás, creio que tenha sido o dia mais claro até então, onde [*sic*] os coqueiros apresentavam mais o verde, pois desde a nossa chegada eles estavam cinzentos.

[...]

PRÓXIMA PARADA: MACARONIS

Mentawai sem Macaronis fica incompleto. Nem me lembro onde dormimos, só sei que quando acordei ao som do motor da âncora o Rato Fernandes já estava junto com Bruno Veiga remando para o *outside*. De fora e um pouco distante parecia pequeno. As "bichas" vinham quadradas, cada *double up* da "bixiga"! Constatei isso logo após ter pegado umas duas ondas. [...]

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

SECRET SPOT

O *swell* ainda bombava, porém a turma quis mudar o palco e fomos parar em uma pista de testes para voos. Navegamos um pouco durante o dia, mas no fim de tarde já estávamos em Snóbis. Bom, esse não é o real nome do pico, pois não dá para ficar dando todas as dicas. Vale a imaginação de quem um dia for às Mentawai. [...]

GOUVEIA, Fábio. **Surfar**, Rio de Janeiro, Forever Surf Editorial, ed. 46, dez./jan. 2016. p. 74-84.

Percebemos que o relato de Fábio Gouveia é um texto escrito por um surfista para outros surfistas pelo uso que ele faz de alguns termos e expressões que parecem estranhos para um leitor comum: o que seria um "*swell* sólido", um "crowdzinho" ou um "*double up* da 'bixiga'"? Fábio Gouveia não parece temer que seu leitor tenha dificuldades para compreender o texto.

O vocabulário escolhido pelo autor é compartilhado pelo público-leitor do veículo em que o relato é publicado: uma revista destinada a apreciadores do surfe. Os leitores de Gouveia dividem com ele o conhecimento de que os "*swells*" são ondas formadas no meio do oceano e que, quando chegam à costa, estão alinhadas, sendo, por isso, desejadas pelos surfistas; sabem também que "*crowd*" (ou "crowdzinho") é o termo usado para se referir ao mar quando ele está cheio de surfistas; entendem que um "*double up*" é uma onda formada pela fusão de duas outras e que, apesar de perigosa, pode gerar um tubo promissor, espetacular, ou "da 'bixiga'".

Quando lido por um surfista ou por um apreciador do surfe, o texto é perfeitamente compreensível. Para esse público não são necessárias maiores explicações sobre as ondas e as manobras ou a apresentação de um glossário. As gírias utilizadas por Gouveia cumprem um papel persuasivo bastante importante: a linguagem compartilhada leva o leitor a se identificar com o relato produzido e com a revista que o veicula. Essa identificação permite que ele se sinta parte da aventura de Gouveia, mesmo que não tenha surfado as mesmas ondas ou conhecido Mentawai.

A "tribo" do surfe, como a do *skate*, tem gírias específicas, que contribuem para a construção de sua identidade. Espera-se que uma revista de surfe possa se comunicar com essas pessoas utilizando uma linguagem adequada. Por isso, as mesmas gírias que tornam passagens do texto incompreensíveis para um leitor comum fazem com que ele seja visto como confiável por um surfista.

PRATIQUE

O relato de Fábio Gouveia mostra como o uso de gírias pode contribuir para o caráter persuasivo de um texto, promovendo identificação do leitor com um grupo específico e com o conteúdo apresentado.

No **planejamento**, você deverá pesquisar um texto em que o autor também use gírias para se aproximar de seu leitor, buscando a criação de uma identidade. Em seguida, na **elaboração**, identifique quais são as gírias presentes nesse texto, explique o significado de cada uma delas e comente qual é o interlocutor esperado para o texto. Ao final, faça uma **revisão** de seu texto e, se necessário, corrija-o.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Conseguiu entender os conceitos de variedade social e regional e de variação linguística temporal e estilística? Percebeu a diferença entre gíria e jargão? Sabe como utilizar as estruturas linguísticas adequadas a contextos específicos? Realizou pesquisas sobre diferentes usos da língua portuguesa?

Se achar necessário, peça ajuda a um colega ou ao professor.

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

UNIDADE 3

Esfera artística: a literatura e os vários olhares para a realidade

Em todos os tempos, em todos os lugares, pessoas de diferentes culturas, costumes, credos e etnias produziram arte e, entre as diferentes linguagens artísticas, a criação literária sempre esteve presente. Por quê? O que explica esse impulso de criação, essa necessidade humana de inventar mundos, despertar nossas lembranças, desencadear sensações, compartilhar emoções, provocar reflexão sobre os mais diferentes aspectos da existência?

A literatura nos revela como viveram e o que pensaram as pessoas em épocas e sociedades distintas. Essas informações, que ficam registradas nos textos literários e sobrevivem à passagem do tempo, ajudam a entender quem fomos e a avaliar quem somos. Como a linguagem literária adquire o poder de manifestar simbolicamente a vida? O que a literatura nos ensina? De que modo ela reproduz ideologias e expressa os valores de uma época, amplifica ou cala diferentes vozes? Como os diferentes gêneros literários (lírico, épico e dramático) revelam paixões, ações e comportamentos humanos? Ao longo dos capítulos desta unidade, refletiremos sobre essas e outras importantes questões.



CAUÊ MAIA/COLETIVO TRANSVERSO

Poema em estêncil produzido pelo Coletivo Transverso. São Caetano do Sul, São Paulo, 2015.

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

CAPÍTULO 7

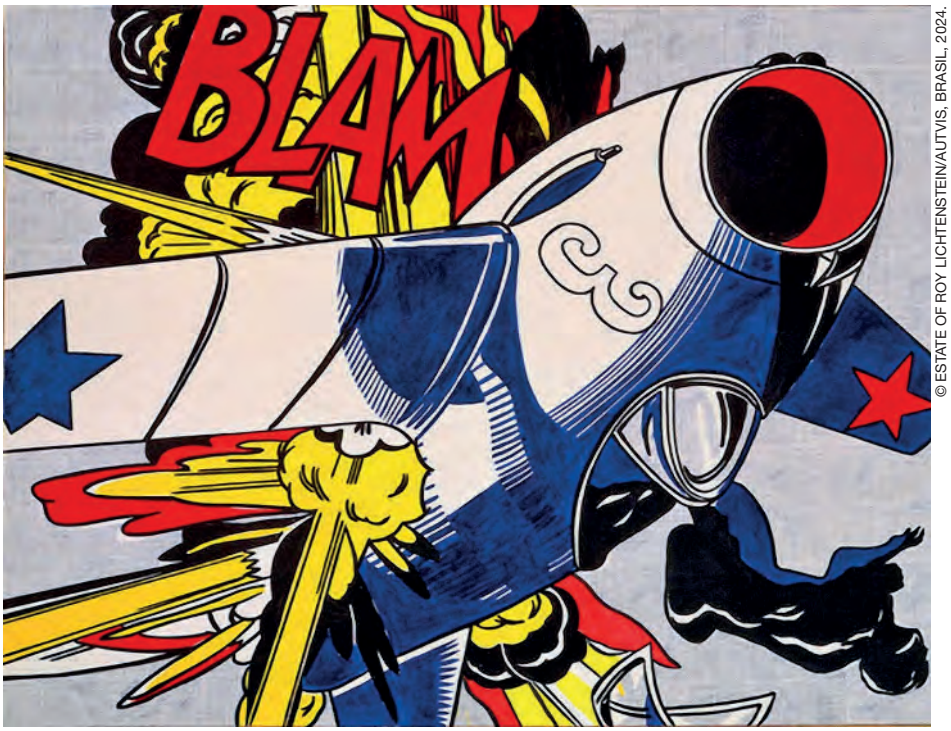
A literatura é expressão de uma época

Neste capítulo, você vai:

1. Identificar os elementos de um texto que revelam informações sobre o momento em que foi escrito.
2. Entender o que são os estilos de época e como se relacionam com o contexto discursivo.
3. Conhecer um panorama dos diferentes movimentos estéticos e entender o que é a historiografia literária.
4. Compreender por que as sociedades humanas, em diferentes momentos da história, promovem a releitura de alguns temas literários básicos.
5. Reconhecer relações de intertextualidade em textos da literatura brasileira.

Identificar os elementos que revelam informações sobre o momento em que obras de arte e textos literários foram produzidos e compreender de que modo o contexto discursivo participa da definição das características e temas que marcam as diferentes estéticas nos ajudam a perceber como a literatura é expressão de uma época.

LEITURA DA IMAGEM



© ESTATE OF ROY LICHTENSTEIN/AUTVIS, BRASIL, 2024. GALERIA DE ARTE DA UNIVERSIDADE DE YALE, NEW HAVEN

LICHTENSTEIN, Roy. **BLAM**. 1962. Acrílico e óleo sobre tela, 172,7 centímetros × 203,2 centímetros. Galeria de Arte da Universidade de Yale, New Haven, EUA. A imagem usa recursos da linguagem dos quadrinhos para tratar do tema da guerra.

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

1. **Que elementos compõem a tela do artista Roy Lichtenstein, criada em 1962?**
2. **Alguns elementos da linguagem dessa obra permitem aproximá-la da linguagem das histórias em quadrinhos. Identifique esses elementos.**

Amplie seu repertório

A *Pop art* foi um movimento que surgiu na década de 1950 na Inglaterra e teve seu auge nos Estados Unidos, na década de 1960. Pretendia promover a popularização da arte, substituindo os temas grandiosos por elementos da vida cotidiana, aproximando, assim, a cultura de elite e a popular.

Artistas desse movimento, como Roy Lichtenstein (1923-1997) e Andy Warhol (1928-1987), nos Estados Unidos, e Richard Hamilton (1922-2011), na Inglaterra, incorporaram à pintura elementos de outras linguagens (publicidade, televisão, história em quadrinhos, cinema, fotografia) como forma de tornar a arte acessível às massas.

3. **Que imagem da guerra sugere o quadro de Lichtenstein? Justifique sua resposta.**
4. **O fato de Lichtenstein explorar elementos das HQs é uma informação que nos ajuda a fazer uma hipótese sobre a época em que a tela foi pintada.**
   a. Que outros elementos sobre esse quadro revelam o contexto em que foi produzido? Por quê?
   b. Esses elementos sugerem também um perfil de público imaginado pelo artista? Comente.

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

1. A tela apresenta um avião de ponta-cabeça atingido por um míssil, o piloto sendo lançado fora da cabine, o teto da cabine caindo, a fumaça negra misturada com o fogo e a onomatopeia que indica a explosão com o choque do míssil no avião.
2. A presença de cores fortes (amarelo, vermelho, azul e preto); o traço preto utilizado no desenho para delimitar áreas preenchidas por cores brilhantes e uniformes; o uso de uma onomatopeia para indicar a explosão do avião atingido pelo míssil; os sinais gráficos (feixes de linhas retas paralelas), que representam o lançamento do míssil e a explosão do avião; todos esses elementos permitem aproximar a linguagem da obra de Roy Lichtenstein à das histórias em quadrinhos.
3. A obra sugere uma imagem de guerra violenta, mas distante, em certa medida. Essa interpretação é consistente com as imagens retratadas no quadro, já que a batalha é travada no céu e não em terra. Ainda assim, outros elementos do quadro sugerem a agressividade da guerra: o fato de o avião atingido aparecer em primeiro plano, destacado de modo exagerado, as chamas e a fumaça ocuparem grande parte da imagem e de o piloto estar sendo arremessado para fora da cabine do avião.
4. a) Espera-se que os estudantes percebam que, além dos elementos das HQs, na legenda e na questão 1, é apresentada a data em que o quadro foi pintado (1962). Assim, eles podem refletir sobre o uso da linguagem das HQs, marcada pelas cores fortes e onomatopeias, e concluir que esse uso é característico da estética dos anos 1960, em que os elementos da cultura popular foram incorporados à arte. A presença desses elementos no quadro de Lichtenstein, associada à data em que foi produzido, é uma evidência do contexto em que a obra foi criada.
   b) Como a obra explora fortemente a linguagem das histórias em quadrinhos, pode-se supor que o artista, no momento da criação, pens[illegible] em um público familiarizado com essa linguagem.

5. Agora, observe um dos três painéis do pintor italiano do século XV Paolo Uccello, que formam um conjunto que retrata a batalha de São Romano (*c.* 1438), travada entre as cidades italianas de Florença e Pisa. Na obra, reproduzida a seguir, vemos Niccolò da Tolentino montado em seu cavalo branco e ordenando o ataque de seus cavaleiros. Que imagem de guerra é transmitida nessa cena?



PAOLO UCCELLO - GALERIA NACIONAL, LONDRES

UCCELLO, Paolo. **A batalha de São Romano**. *c.* 1438. Têmpera sobre painel, 182 centímetros × 317 centímetros. Galeria Nacional, Londres.

6. A comparação entre o quadro de Lichtenstein e o painel de Uccello revela duas visões muito diferentes da guerra.
   a. Quais são essas visões?
   b. O momento em que as obras foram produzidas influencia o tratamento que os artistas deram ao tema? Explique.

Amplie seu repertório

Pouco tempo depois da eleição democrática de um governo republicano, em 1936, a Espanha enfrentou uma guerra civil: a Guerra Civil Espanhola. As forças de extrema-direita da época (nacionalistas, religiosos e monarquistas), apoiadas pelos governos da Alemanha e da Itália (fascistas), lutavam para derrubar o governo republicano, considerado de esquerda e apoiado pela polícia, pelos carabineiros e pelas milícias operárias. Como aliados dos republicanos, apareciam ainda a União Soviética, a Grã-Bretanha, o México, a França e as Brigadas Internacionais, formadas por 35 mil voluntários de 50 países. O conflito armado durou até 1939, com vitória dos fascistas, que ficaram no poder sob o ditador Francisco Franco até sua morte, em 1975.



KEYSTONE-FRANCE/GAMMA-KEYSTONE/GETTY IMAGES

A cidade espanhola de Guernica foi bombardeada em abril de 1937.

DA PINTURA PARA A LITERATURA

1. Você vai ler o fragmento do romance *A esperança*, de André Malraux, que tem como pano de fundo a Guerra Civil Espanhola de 1936. Considerando o título e as informações sobre esse conflito apresentadas no boxe **Amplie seu repertório**, como você imagina que esse tema será tratado na obra?
2. O escritor francês André Malraux participou da Guerra Civil Espanhola como chefe da esquadrilha España, constituída por aviadores estrangeiros que se juntaram à luta pela defesa dos valores democráticos. Com base nessa informação, discuta com seus colegas: De que forma essa participação pode ter influenciado a criação desse romance e como o autor decidiu retratar esse conflito numa obra de ficção? 2. Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

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

5. É possível reconhecer na composição da imagem uma ordem formal para o enfrentamento: o nobre Niccolò da Tolentino comanda o ataque em primeiro plano, montado em seu cavalo branco – corajosamente, sem a proteção de um elmo (espécie de capacete que protege o rosto); com longas lanças, os combatentes que o seguem esperam o momento de atacar. Do lado direito da tela, já se nota o início do confronto entre quatro cavaleiros de armadura. No solo, percebem-se sinais de outros confrontos pontuais anteriores, como a presença de um cavaleiro caído e de armas espalhadas pelo chão. Essa organização da batalha faz com que o observador perceba uma certa "ética" da guerra e reconheça, na cena, o respeito dos guerreiros às regras que constroem essa ética.

6. **a)** No painel de Uccello, a guerra aparece como o registro de uma cena histórica. O artista registra o modo como as batalhas travadas naquele momento da história da humanidade eram organizadas e como os combatentes respeitavam as regras de engajamento, que determinavam de que forma o combate campal ocorreria e quando, onde e como a força seria utilizada (ataques de arqueiros, uso da cavalaria, combate corpo a corpo). Nesse sentido, pode-se até reconhecer um tratamento positivo ao tema da guerra, porque era nesses momentos que se reconheciam a bravura e a nobreza dos cavaleiros. No caso de Lichtenstein, o tratamento dado à guerra é negativo: a imagem do avião atingido e de sua explosão ilustra o poder destrutivo das máquinas modernas e evidencia o horror da guerra.

b) Sim. No século XV, a guerra era vista como uma forma legítima de expansão territorial ou de defesa. O poder de destruição das armas era infinitamente mais limitado. Na segunda metade do século XX, o ser humano já havia presenciado a explosão de duas bombas atômicas e reconhecido que havia criado condições para extinguir a vida na Terra. As guerras deixaram de ser vistas como necessárias ou justificadas, tornando-se objeto de crítica ou de temor. É de se esperar, portanto, que as duas obras revelem a visão de guerra característica do momento em que os artistas viveram e pintaram. Também há diferenças na linguagem utilizada para representar a guerra. O painel de Uccello representa as figuras de modo mais estático, buscando realismo no detalhamento da imagem. O quadro de Lichtenstein usa recursos de linguagem modernos, fazendo do enquadramento da imagem, das cores e do traço recursos importantes para cumprir sua intenção de ressaltar a crueldade e o absurdo da guerra.

1. Resposta pessoal. Os estudantes podem fazer hipóteses variadas, mas é provável que respondam que a obra tratará das consequências desse conflito para os espanhóis, pois uma guerra é sempre algo a ser lamentado e traz sofrimento e perdas irreparáveis. Além disso, alguns podem supor que, embora a obra fale da Guerra Civil Espanhola, pode adotar um tom esperançoso, como sugere o título do romance.

3. O acontecimento central é o bombardeio que está prestes a ocorrer em uma cidade.
4. Guernico corre para a Central Sanitária, onde é o responsável pela organização do socorro aos feridos. Ele corre, portanto, para socorrer aqueles que serão atingidos pelas explosões.
5. Os aviões, os carros, as armas (bombas, metralhadora, fuzil), a lanterna elétrica, as ambulâncias, todos esses elementos são indicadores de que a ação se passa no século XX. Além disso, a alusão aos "fascistas" faz referência ao regime político (e à ideologia a ele associada) estabelecido por Benito Mussolini, na Itália, em 1922.
6. O adjetivo **implacável** sugere que o avanço dos aviões não pode ser evitado. Como esse avanço será sinônimo de destruição, o adjetivo pode também ser ampliado para indicar que o bombardeio e a destruição não têm como ser evitados. O segundo adjetivo, **mecânico**, destaca o aspecto desumano da ação.
7. a) A audição: o barulho dos aviões e das explosões. A visão: a escuridão da noite. O tato: a vibração provocada pelos aviões.
7. b) A referência constante ao barulho dos aviões e à escuridão da noite faz com que o leitor perceba melhor os diferentes estados de espírito de Guernico: a expectativa pelo início do ataque, a irritação pela demora, a urgência para chegar ao local de socorro.
8. Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

Leia agora o fragmento de *A esperança* e responda às questões a seguir.

O silêncio, já profundo, aprofundou-se ainda mais: Guernico teve a impressão de que, daquela vez, o céu estava cheio. Não era aquele barulho de carro de corrida que, em geral, identifica um avião; era uma vibração muito ampla, cada vez mais profunda, sustentada como uma nota grave. O barulho dos aviões que ele tinha ouvido até então era como que alternado, subia e descia; dessa vez, os motores eram numerosos o suficiente para que tudo se misturasse, em um avanço implacável e mecânico.

A cidade estava quase sem luzes; como os aviões de caça governistas, ou o que restava deles, poderiam encontrar os fascistas naquela escuridão? E aquela vibração profunda e grave que enchia o céu e a cidade como se enchesse a noite, irritando Guernico e percorrendo seus cabelos, tornava-se intolerável, pois as bombas não caíam.

Por fim, uma explosão abafada veio da terra, como uma mina distante e, de repente, três explosões de extrema violência. Outra explosão surda; mais nada. Mais uma: acima de Guernico e todas ao mesmo tempo, as janelas de um grande apartamento se abriram.

Ele não acendeu sua lanterna elétrica; os milicianos estavam sempre prontos a acreditar em sinais luminosos. Sempre o barulho dos motores, mas nada de bombas. Naquela escuridão completa, a cidade não via os fascistas, e os fascistas mal viam a cidade.

Guernico tentou correr. As pedras acumuladas o faziam tropeçar sem parar, e a escuridão muito densa tornava impossível seguir a calçada. Um carro passou em velocidade, os faróis azulados. Cinco novas explosões, alguns tiros de fuzil, uma vaga rajada de metralhadora. As explosões pareciam vir da terra, e os estrondos, de uma dezena de metros acima dela. Nenhum raio de luz: janelas se abriam, empurradas de dentro. Numa explosão mais próxima, vidros se espatifaram, caíram de muito alto no asfalto. Com o barulho, Guernico se deu conta de que só enxergava até o primeiro andar. Como um eco do vidro quebrado, um som de sirene tornou-se perceptível, aproximou-se, passou diante dele, perdeu-se no negror: a primeira de suas ambulâncias. Chegou finalmente à Central Sanitária; a rua se encheu de gente na escuridão.

Médicos, enfermeiras, organizadores, cirurgiões se juntavam, ao mesmo tempo que ele, a seus colegas de serviço. Finalmente havia ambulâncias. Um médico era o responsável pela parte sanitária do trabalho, Guernico, pela organização do socorro.

MALRAUX, André. **A esperança**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 317-318.

Amplie seu repertório

André Malraux (1901-1976), escritor e político francês, desde jovem se interessou pelos movimentos revolucionários. O livro *A esperança* evoca o início da Guerra Civil Espanhola, da qual participou, lutando contra os governistas.

3. **Qual é o acontecimento central da cena descrita no texto?**
4. **No início, parece que Guernico está fugindo dos aviões, mas sua intenção é outra. Para onde ele corre e por quê?**
5. **Quais são as referências feitas no texto que podem ajudar o leitor a identificar que o episódio narrado ocorreu no século XX?**
6. **Releia o trecho a seguir e explique por que os adjetivos implacável e mecânico levam o leitor a refletir sobre a violência da guerra.**

   [...] dessa vez, os motores eram numerosos o suficiente para que tudo se misturasse, em um avanço *implacável* e *mecânico*.

7. **A descrição do ataque noturno explora diferentes elementos sensoriais.**
   a. Destaque alguns deles.
   b. De que modo o uso desses elementos contribui para transmitir ao leitor as sensações que tomam conta de Guernico?
8. **Nas obras de Lichtenstein, Uccello e Malraux, você tomou contato com diferentes visões de mundo relacionadas a um mesmo tema. Você diria que a imagem de guerra criada no texto de Malraux se assemelha mais com a da obra de Lichtenstein ou com a da obra de Uccello? Por quê? (Sugestão: leve em consideração sua resposta à questão 6 da seção Leitura da imagem.)**

Um mesmo tema: diferentes olhares, diferentes linguagens

Uma forma de estudar a literatura através dos tempos é acompanhar como um mesmo tema foi trabalhado em momentos diversos. Alguns dos temas mais abordados pela literatura são o amor, a natureza, a mulher, a morte, a pátria e o fazer literário.

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

1. Espera-se que os estudantes reconheçam que, na obra *Rio Araguaia*, da série "Afluentes", Hal Wildson preenche um mapa do Brasil com o rosto de um homem com traços indígenas. Esse rosto é formado pelo contraste entre linhas pretas e vermelhas.

O tema da pátria, por exemplo, já foi cantado em verso por diferentes autores e teve sua tradição inaugurada pelo romântico Gonçalves Dias, que deu forma poética à saudade dos exilados, com a sua "Canção do exílio". A simplicidade do poema chama a atenção do leitor. A força do texto nasce da presença constante das comparações que, em todas as estrofes, reforçam a mesma ideia: não há país tão acolhedor como o Brasil. Inspirados por seus versos, inúmeros escritores brasileiros, como Casimiro de Abreu e Murilo Mendes, revisitaram o tema, dialogando com o poema original.

Acompanharemos, agora, como dois artistas brasileiros do século XXI trataram o tema da pátria. Quando analisamos uma obra contemporânea, como *Rio Araguaia* (reproduzida na postagem), da série "Afluentes", de Hal Wildson, poeta e artista multimídia, encontramos um olhar que desafia os observadores a refletirem sobre que Brasil é esse no qual vivemos. Observe atentamente a obra e leia o texto publicado pelo autor sobre ela em uma rede social.



© HAL WILDSON

WILDSON, Hal. **Afluentes**. Instagram: @halwildson, 30 jun. 2022. Postagem.

2. Resposta pessoal. Como se trata de uma pergunta sobre o impacto da obra em cada um dos estudantes, não há uma resposta "correta" esperada. Sugerimos que seja dado o espaço para que várias pessoas se manifestem e comparem essas reações.

1. **Como você descreveria, de modo resumido, a obra *Rio Araguaia*, de Hal Wildson?**
2. **Como você se sentiu ao tomar contato com essa obra? Por quê?**
3. **Comente como você interpreta o uso das cores nessa obra.**
4. **Na postagem, o texto que acompanha a obra *Rio Araguaia* ajuda a compreender a visão do artista sobre o Brasil.**
   a. Qual reflexão Hal Wildson busca provocar no espectador com essa obra?
   b. De que modo a leitura do texto afeta a apreciação da obra? Quais associações você fez a respeito da obra após a leitura do texto?

A obra de Hal Wildson, artista nascido no Vale do Araguaia (entre Goiás e Mato Grosso), e o texto que a acompanha em seu perfil em uma rede social permitem afirmar que ele percebe o Brasil como um país constituído pelo sofrimento e pelos sonhos dos muitos povos que nele vivem, como resultado dos incontáveis "afluentes" de "rios de resistência".

Note como essa obra ilustra a forma como contextos diferentes favorecem a emergência de intenções e olhares distintos, que funcionam como "janelas" por meio das quais observadores presentes e futuros podem entrar em contato com símbolos, práticas, costumes, valores do tecido sociocultural no qual os artistas estavam inseridos no momento da criação de suas obras, como você já estudou anteriormente. É por essa razão que devemos considerar a **natureza discursiva** associada ao uso das diferentes linguagens (pintura, música, literatura, dança etc.) em **práticas** específicas.

TOME NOTA

O **contexto discursivo** é definido pelas várias circunstâncias (ideologia dominante, cultura, história, religião, classe social, idade etc.) que existem quando se realiza uma prática de linguagem.

A **prática de linguagem**, por sua vez, é o uso da língua ou de qualquer outra linguagem em situação de interlocução para interagir com a realidade e produzir sentidos coletivos. Por meio das práticas de linguagem, criamos referências e entendimentos comuns, necessários para a vida em sociedade. Elas têm o potencial de expandir o mundo em que se vive, ampliando nossos modos de atuação e de relacionamento uns com os outros.

3. O uso das cores preta e vermelha para criar o rosto e o território brasileiro cria uma imagem forte e altamente simbólica. O vermelho é associado ao urucum e o preto, ao jenipapo, frutos e sementes que costumam ser utilizados pelos povos indígenas para fazer pinturas corporais. Na obra, essas cores são utilizadas para pintar o "corpo" do Brasil, ou seja, seu território. A sugestão imediata, que se dá nessa leitura da obra, é a de que esse seria um território indígena. O vermelho no rosto também pode ser interpretado como sangue, permitindo concluir que muito sangue indígena foi derramado no solo brasileiro.

4. a) Espera-se que os estudantes reflitam sobre a associação entre "Rios de resistência" e "aldeias, Quilombos, quintais": Wildson parece sugerir que esses são os espaços onde a maior resistência vem ocorrendo ao longo dos séculos. Se ninguém falar sobre isso, chame atenção para o trecho "lugar-corpo-terra banhado de luta, sangue, sonhos", no qual o artista declara a percepção do Brasil como um país em cujas veias, além de sangue e vida, "pulsa vontade de justiça". Na obra, os rios estão relacionados, simbolicamente, às veias repletas de sangue representando, assim, a vida, a resistência e a luta desses povos por liberdade e justiça social.

4. b) Resposta pessoal. Estimule os estudantes a compartilharem suas impressões e conclusões a esse respeito, discutindo se a leitura do texto altera a apreciação inicial que fizeram da obra e por quê.

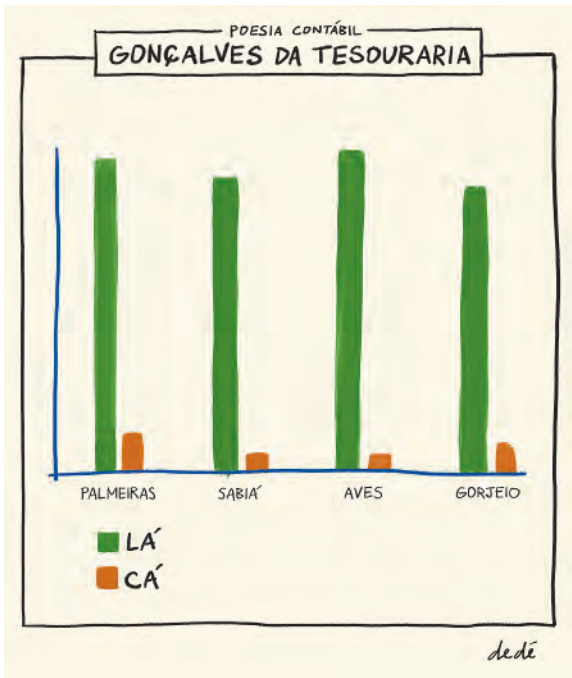
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

5. Espera-se que os estudantes reconheçam a postura ufanista adotada pelo eu lírico do poema de Gonçalves Dias: tudo no Brasil é melhor e superior a outros países.
6. a) Os versos da primeira estrofe da "Canção do exílio" foram relidos por Dedé Laurentino. Na legenda, é possível identificar as palavras "lá" (Brasil) e "cá" (Portugal). Nas barras do eixo horizontal do "gráfico poético", há as palavras: "palmeiras", "sabiá", "aves" e "gorjeio".

Por serem influenciadas pela natureza discursiva das linguagens, a apreciação e a análise de obras artísticas são muito beneficiadas pelo conhecimento de seu contexto de produção, com os vários indícios que, uma vez interpretados, nos ajudam a construir seu sentido, possibilitando assim reconhecer a arte e a literatura como fenômenos culturais, históricos e sociais que manifestam valores e ideologias. Essa rede de relações presentes nas obras de arte também nos ajuda a reconhecer a intenção com que foram criadas.

O conhecido poema "Canção do exílio", do autor romântico Gonçalves Dias, teve uma releitura criada pelo pernambucano Dedé Laurentino. Analise essa "poesia contábil" do escritor para perceber o uso que ele faz da linguagem e como dialoga com o poema romântico.

© DEDÉ LAURENTINO



LAURENTINO, Dedé. **Gonçalves da tesouraria**. Série Poesia contábil. Instagram: @dedelaurentino, 1º maio 2021. Postagem.

5. **Você provavelmente já ouviu alguns versos do poema "Canção do exílio", mas agora vai analisá-lo. Para isso, pesquise o poema em coletâneas da biblioteca da escola ou busque-o na internet. Feita a leitura, diga como o eu lírico do poema de Gonçalves Dias vê o Brasil.**

6. **Agora observe atentamente o poema visual "Gonçalves da tesouraria" de Dedé Laurentino.**
   - **a.** Que partes do texto de Gonçalves Dias são relidos por Laurentino?
   - **b.** Qual reação essa releitura pode desencadear nos leitores que reconhecem a intertextualidade proposta por Laurentino?
   - **c.** O momento em que Gonçalves Dias escreveu seu poema e o momento em que Dedé Laurentino fez sua releitura devem ser considerados na interpretação dessas obras. Explique.

Em uma empresa, quem trabalha na tesouraria, cuidando da contabilidade, domina a linguagem dos gráficos e das tabelas. O que Dedé Laurentino faz, nesse caso, é criar representações gráficas – atribuídas ao "Gonçalves da tesouraria" – que promovem uma comparação entre a fartura de elementos brasileiros ("lá": palmeiras, sabiá, aves, gorjeio) e que não existem no estrangeiro (o "cá" identificado na legenda).

A cor verde é mais uma evocação do Brasil. A disparidade entre as colunas propõe uma representação visual para o sentimento predominante no poema de Gonçalves Dias: tudo em seu país natal é superior ao que ele via em Portugal, onde escreveu sua "Canção do exílio". A representação gráfica tem certo tom de humor, levando o observador contemporâneo a reconhecer o exagero do poeta romântico.

Quando consideramos textos literários produzidos ao longo dos séculos, temos de levar em consideração que seus autores faziam um uso da língua considerado adequado para seus leitores. É isso que explica, por exemplo, nosso estranhamento em relação a algumas palavras e estruturas sintáticas que definem o estilo de determinados autores ou estilos de época. Também não podemos nos esquecer de que o uso artístico da língua é uma das camadas que conferem à literatura seu *status* como obra de arte.

Além disso, textos literários que investem em elementos não verbais, como a disposição gráfica dos versos em uma página na poesia visual dos poetas concretos ou os textos criados para circular em meio digital, que exploram som e movimento, revelam uma ampliação dos recursos à disposição de autores no momento de criação. Nesse caso, elementos de diferentes linguagens se somam ao uso da língua na definição da materialidade da criação literária.

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

6. b) Resposta pessoal. O modo como cada leitor reage a um texto pode variar, mas é provável que os estudantes reconheçam que há um tom de humor na maneira como Dedé Laurentino organiza seu poema "Gonçalves da tesouraria" para dialogar com o texto de Gonçalves Dias.

Estéticas ou movimentos literários

Os artistas revelam em suas obras um olhar marcado pelo contexto em que viveram. O quadro de Lichtenstein, na abertura deste capítulo, permite ao observador fazer algumas hipóteses sobre a visão que o artista tinha da guerra. O painel de Paolo Uccello retrata uma batalha em que um nobre lidera seus cavaleiros no embate com os cavaleiros de outro nobre. O texto de Malraux revela o impacto da guerra nos seres humanos. Embora tenham um tema em comum – a guerra –, cada uma das três obras o trata de modo bem distinto.

6. c) O contexto (e o estilo de época, conceito apresentado a seguir) tem relação direta com a produção das obras. Um autor romântico do século XIX, como Gonçalves Dias, não adotaria uma postura jocosa com a pátria. Já a adoção do ufanismo dos românticos não condiz com os valores e gostos do século XXI, contexto de produção de Laurentino.Também deve-se considerar que este publica sua obra em uma rede social, que prioriza o elemento visual. Assim, compreende-se sua opção por criar relação intertextual com base em elementos não verbais.

Na tela de Lichtenstein, as cores utilizadas, a onomatopeia e o tipo de letra caracterizam um uso específico da linguagem que definiu a *Pop art.* O quadro de Uccello deixa evidente a intenção de garantir um registro de natureza mais histórica. No texto de Malraux, a linguagem direta revela um estilo que caracterizou a literatura do pós-guerra.

O mesmo ocorre no tratamento dado ao tema da pátria nas obras de Hal Wildson, Gonçalves Dias e Dedé Laurentino. Cada uma delas revela o olhar que seus autores têm do próprio país e dos elementos que o definem.

Ao longo da história, foi possível identificar uma predominância de aspectos semelhantes na produção artística associada a momentos específicos; constatou-se a emergência de um **estilo de época** por oposição ao **estilo individual**.

TOME NOTA

Estilo de época é definido pelas recorrências temáticas e por determinados usos das linguagens na produção artística de um dado período. Para a literatura, identificamos um estilo de época quando reconhecemos temas e padrões na produção dos escritores de um mesmo momento. Um estilo de época pode ser associado a uma escola literária ou movimento literário.

Estilo individual são os traços autorais, aqueles definidos pela abordagem específica que cada autor faz dos temas de um período, bem como pelo modo como utiliza os recursos linguísticos que marcam as tendências de uma estética literária.

Outro conceito importante é o de **estética**, do grego *aisthētiké*, que significa "perceptível pelos sentidos". Na Grécia Antiga, a estética era a parte da filosofia dedicada ao estudo da natureza, da beleza e da arte.

No contexto das artes, porém, o substantivo **estética** passou a ser utilizado como sinônimo de **estilo de época**, em expressões como "estética renascentista", "estética romântica", "estética realista". No contexto da literatura, é comum fazer referência aos diferentes movimentos literários como **estéticas** ou **escolas literárias**.

História e literatura: panorama temporal

A leitura frequente de textos literários permite constatar que há um número limitado de temas e recursos expressivos que, de tempos em tempos, são retomados por autores de diferentes épocas. Essa retomada, algumas vezes, serve para questionar abordagens anteriores; outras vezes, para reafirmar determinados temas. O mesmo ocorre com as formas literárias: uma novela de televisão pode ser uma releitura de um folhetim do século XIX. Ou um poema pode ganhar uma "forma" visual, como você viu na releitura que Dedé Laurentino fez de "Canção do exílio".

A cada vez que uma forma é recuperada, sofre as adaptações para expressar as características do momento em que é produzida. Essas retomadas e recorrências estabelecem importantes diálogos entre autores de momentos diversos, criando uma **tradição** no interior da produção literária local e mundial.

TOME NOTA

O estudo e a descrição das **características estéticas** de diferentes escolas ou movimentos literários, ao longo do tempo, são denominados **historiografia literária**.

Observe, no quadro seguinte, as características básicas das diferentes estéticas artísticas e literárias tradicionalmente estudadas e os escritores que nelas se destacaram. Além dessas estéticas, a produção literária contemporânea tem sido associada a um novo estilo de época: o **Pós-modernismo**, caracterizado pela multiplicidade de caminhos estéticos da produção artística.

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

Estética	Trovadorismo	Classicismo	Barroco	Neoclassicismo	Romantismo	Realismo/ Naturalismo	Simbolismo	Modernismo	Pós-modernismo
Início	Século XII	Século XVI	Meados do século XVI	Século XVIII	Século XIX	Meados do século XIX	Fim do século XIX	Século XX	Século XX
Características	Teocentrismo, arte gótica, ambiente palaciano, produção oral (para ser acompanhada de instrumentos musicais), cantigas trovadorescas, novelas de cavalaria e hagiografias (biografias de santos).	Antropocentrismo, arte renascentista, recuperação de modelos da Antiguidade, separação entre literatura e música, clareza, harmonia e equilíbrio.	Retomada dos valores cristãos, tensão, angústia, instabilidade, arte das formas, rebuscamento, cultismo (jogos de palavras, de construções e imagens), conceptismo (valorização dos conceitos, ideias e argumentos).	Iluminismo, retomada de uma postura racional, equilíbrio entre razão e sentimento, arte como imitação da Natureza, recuperação dos modelos clássicos, simplicidade formal.	Arte romântica, predomínio da emoção e do subjetivismo, nacionalismo, evocação da Idade Média, gosto pelo exótico, idealização amorosa, fascínio pela morte.	Arte realista, predomínio da razão, objetividade, cientificismo, denúncia dos vícios e corrupções sociais, determinismo, análise minuciosa.	Arte simbolista e impressionista, predomínio da subjetividade, fascínio pela morte e pelo sonho, valorização das sensações, vaguidão.	Arte moderna, retomada das questões sociais, visão crítica da realidade, originalidade, humor, ruptura com o passado, liberdade formal e expressiva.	*Pop art*, Guerra Fria, crise de valores ideológicos e estéticos, multiculturalismo, intertextualidade, experimentações com a linguagem, denúncia social, paródia, humor.
Alguns autores	Arnault Daniel, Raimbaut d'Aurenga, Bernart de Ventadorn, Chrétien de Troyes.	Petrarca, Miguel de Cervantes, William Shakespeare, Luís de Camões.	John Donne, John Milton, Luis de Góngora, Lope de Vega, Quevedo, Padre Antônio Vieira.	Jean Racine, Voltaire, Molière, Jonathan Swift.	Jean-Jacques Rousseau, Goethe, William Blake, Emily Dickinson, Charles Dickens, Alexandre Dumas, Victor Hugo, Honoré de Balzac, José de Alencar, Castro Alves.	Gustave Flaubert, Fiódor Dostoiévsky, Leon Tolstoi, Émile Zola, Machado de Assis.	Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, Paul Verlaine, Stéphane Mallarmé.	Marcel Proust, Rainer Maria Rilke, Franz Kafka, Fernando Pessoa, Pablo Neruda, Ernest Hemingway.	Virginia Woolf, James Joyce, João Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Gabriel García Márquez, Italo Calvino, José Saramago, Jorge Luis Borges, Ferreira Gullar.
Obras representativas	 GIOTTO DI BONDONE. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA – GALERIA UFFIZI, FLORENÇA BONDONE, Giotto di. **Madonna di Ognissanti**. *c.* 1300-1310. Têmpera sobre painel, 325 centímetros × 204 centímetros. Galeria Uffizi, Florença.	 LEONARDO DA VINCI - MUSEU CZARTORYSKI, CRACÓVIA DA VINCI, Leonardo. **Dama com arminho**. 1496. Óleo sobre painel, 53,4 centímetros × 39,3 centímetros. Museu Czartoryski, Cracóvia.	 BARTOLOMÉ ESTEBAN MURILLO. FOTO: SHEFFIELD MUSEUMS TRUST/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA - GALERIAS E MUSEUS DE SHEFFIELD, SHEFFIELD MURILLO, Bartolomé Esteban. **Menino Jesus adormecido sobre a cruz**. *c.* 1658. Óleo sobre tela, 198,8 centímetros × 143,5 centímetros. Galerias e Museus de Sheffield, Sheffield.	 JOHANNES VERMEER - RIJKSMUSEUM, AMSTERDÃ VERMEER, Johannes. **A leiteira**. *c.* 1660. Óleo sobre tela, 45,5 centímetros × 41 centímetros. Rijksmuseum, Amsterdã.	 HENRY FUSELI. FOTO: WOLVERHAMPTON ART GALLERY/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA - GALERIA DE ARTE WOLVERHAMPTON, WEST MIDLANDS FUSELI, Henry. **A apoteose de Penélope Boothby**. 1792. Óleo sobre tela, 214 centímetros × 128 centímetros. Galeria de Arte Wolverhampton, West Midlands.	 JEAN-FRANÇOIS MILLET. FOTO: CHRISTIE'S IMAGES/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR MILLET, Jean-François. **Mulher carregando lenha e um balde**. *c.* 1858-1860. Óleo sobre painel, 39,5 centímetros × 30 centímetros. Coleção particular.	 GUSTAVE MOREAU. FOTO: DEA PICTURE LIBRARY/DEAGOSTINI/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR MOREAU, Gustave. **Safo**. 1871-1872. Óleo sobre tela. Coleção particular.	 PAUL KLEE. FOTO: CHRISTIE'S IMAGES/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR KLEE, Paul. **Uma vista compacta de Tegernsee**. 1919. Aquarela e guache sobre papel, 31,8 centímetros × 24 centímetros. Coleção particular.	 © THE ESTATE OF JEAN-MICHEL BASQUIAT. FOTO: CHRISTIE'S IMAGES/BRIDGEMAN/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR BASQUIAT, Jean-Michel. [**Sem título**]. 1981. Óleo, acrílico e esmalte sobre tela, 198,1 centímetros × 172,7 centímetros. Coleção particular.

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

TEXTO PARA ANÁLISE

1. **Que tema você esperaria ver desenvolvido em um poema intitulado "No meio do caminho"?**
2. **Você já leu poemas ou histórias, escutou canções ou apreciou obras visuais que tratassem do tema identificado por você na questão 1? Se sim, quais?**

O poema a seguir, do modernista Carlos Drummond de Andrade, é bastante conhecido e ecoa, até hoje, na produção de poetas contemporâneos. Leia-o.

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas **retinas** tão **fatigadas**
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética** (organizada pelo autor). Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 267.

Retinas: plural de *retina*. Membrana que reveste o globo ocular e contém células que captam os sinais luminosos.

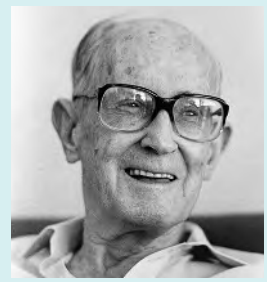
Fatigadas: plural de *fatigada*. Que se fatigou; cansada, exausta.

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

Amplie seu repertório

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) nasceu em Itabira do Mato Dentro, Minas Gerais. Nono filho de um fazendeiro, foi expulso de um colégio de jesuítas em Friburgo, acusado de "insubordinação mental". Farmacêutico de formação, foi chefe do gabinete do Ministro da Educação entre 1934 e 1945, ano em que passou a trabalhar no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Em 1987, a vida de Drummond foi abalada pela morte da filha, Maria Julieta. No velório, comentou com amigos que começava ali a destruição da família Andrade. Exatos 12 dias mais tarde, seu coração enfraquecido parou de bater. Calava-se a voz de um dos maiores poetas brasileiros de todos os tempos.



CÉSAR LOUREIRO/AGÊNCIA O GLOBO

Carlos Drummond de Andrade, em 1985.

3. **Que sentimentos o poema despertou em você? Por quê?**
4. **Como você explicaria o tema do poema a um colega? Quais elementos do texto levam a essa interpretação?**
5. **O poema foi criado a partir da repetição, com variações, de uma mesma estrutura linguística. Como essas variações são produzidas?**
   a. Que efeito de sentido essa repetição produz, considerando o tema do poema?
   b. Os dois primeiros versos da segunda estrofe trazem novos elementos para a compreensão do sentido do poema. Quais são eles e como podem ser compreendidos?

Amplie seu repertório

A Semana de Arte Moderna de 1922, realizada no Theatro Municipal de São Paulo, foi um marco na história cultural do Brasil, representando uma ruptura com tradições artísticas do passado e a introdução de novas formas de expressão nas artes plásticas, na literatura e na música. Protagonizada por artistas e intelectuais que buscavam renovar a linguagem artística e refletir sobre a identidade brasileira, a Semana de 22 ficou conhecida por estabelecer princípios para a vanguarda modernista: obras marcadas pela liberdade criativa, pelo uso de técnicas inovadoras e pela busca de uma linguagem genuinamente nacional, livre das influências europeias dominantes na época. Entre os participantes estavam nomes como Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral, que mais tarde se tornariam ícones do movimento modernista no Brasil.

1. Resposta pessoal. É provável que os estudantes digam que o poema vai tratar de obstáculos ou dificuldades, ou de algo inesperado que impede a trajetória do eu lírico.

2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilhem eventuais obras de que se lembrem sobre a temática levantada na questão 1; assim, poderão compartilhar gostos pessoais e ampliar o repertório.

3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a atentarem aos diferentes sentimentos que as imagens do poema possam ter suscitado neles. Assim, além da análise literária e da fruição, a abordagem pode favorecer o autoconhecimento e o gerenciamento de emoções.

4. Espera-se que os estudantes digam que o poema tematiza as dificuldades que os indivíduos enfrentam na vida. O uso do termo "pedras" em sentido figurado faz referência aos obstáculos que as pessoas encontram em sua trajetória, simbolizada, por sua vez, pela expressão "meio do caminho".

5. A estrutura linguística que se repete ao longo do poema, com inversões na ordenação dos termos que a constituem é: "No meio do caminho tinha uma pedra/tinha uma pedra no meio do caminho".

5. a) Há diferentes possibilidades de resposta. No entanto, é importante que os estudantes entendam que a repetição dessa estrutura sugere que o obstáculo ou o acontecimento simbolizado pela "pedra no meio do caminho" foi marcante na vida do eu lírico. Alguns podem ponderar que esse acontecimento foi tão significativo que pode ter paralisado o eu lírico. Qualquer que seja a resposta, deve-se perceber que o efeito de sentido produzido é enfatizar, para o leitor, a presença de obstáculos desafiadores na vida das pessoas, representadas pelo eu lírico do poema.

5. b) Os versos "Nunca me esquecerei desse acontecimento/na vida de minhas retinas tão fatigadas" sugerem um certo desalento do eu lírico diante do desafio representado pela "pedra no caminho" e dão a entender que essa experiência foi tão impactante que ficará para sempre em sua memória.

6. a) Espera-se que os estudantes percebam que a aparente simplicidade estrutural, a linguagem utilizada e a repetição de um dos versos contrastam com a imagem, ainda comum para algumas pessoas, sobre o que seria a "boa" poesia: composições elaboradas, com linguagem rebuscada e de difícil compreensão.
6. b) Resposta pessoal. Mesmo que com poucas informações sobre o contexto da época e sobre o movimento modernista, o que viram no quadro deve levar os estudantes a fazer a hipótese de que o poema de Drummond provavelmente causou polêmica e foi criticado por ter sido considerado muito simples, monótono, pela linguagem coloquial e pela repetição enfática de um dos versos. É importante que eles reflitam sobre o estranhamento do público da época diante de um poema como esse, muito diferente da poesia que admiravam.
7. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a atentarem aos diferentes sentimentos que as imagens do poema possam ter suscitado neles. Assim, além da análise literária e da fruição, a abordagem pode favorecer o autoconhecimento e o gerenciamento de emoções.

6. **Publicado pela primeira vez em 1928, na *Revista de Antropofagia*, que tinha a intenção de divulgar as ideias dos modernistas expostas na Semana de Arte Moderna de 1922, o poema provocou polêmica e foi muito criticado.**
   a. Analise com os colegas a estrutura e a linguagem utilizadas no poema e discutam a imagem que, em geral, é associada aos textos poéticos, especialmente os escritos antes do século XX. Registrem as conclusões.
   b. Com base no quadro apresentado no capítulo, no boxe **Amplie seu repertório** sobre a Semana de 22 e no que sabem sobre o movimento modernista, façam uma hipótese para explicar por que o poema de Drummond provocou polêmica e foi criticado na época. Se necessário, pesquisem em fontes confiáveis sobre a Semana e seus desdobramentos.

No poema a seguir, a autora brasileira contemporânea Conceição Evaristo evoca o poema de Drummond para criar novos sentidos e trilhar outros caminhos. Leia-o.

Pedra, pau, espinho e grade

"No meio do caminho tinha uma pedra",
mas a ousada esperança
de quem marcha cordilheiras
triturando todas as pedras
da primeira à derradeira
de quem banha a vida toda
no **unguento** da coragem
e da luta cotidiana
faz do **sumo beberagem**
topa a pedra-pesadelo
é ali que faz parada
para o salto e não recuo
não estanca os seus sonhos
lá no fundo da memória,
pedra, pau, espinho e grade
são da vida desafio.
E se cai, nunca se perdem
os seus sonhos esparramados
adubam a vida, multiplicam
são motivos de viagem.

Unguento: emplastro usado para aliviar dores e curar feridas.

Sumo: caldo ou substância associada à casca de algumas plantas ou frutas cítricas, como o limão.

Beberagem: garrafada, remédio caseiro preparado com ervas.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021. p. 60.

8. a) A relação intertextual é estabelecida, em primeiro lugar, pela citação literal (entre aspas) do primeiro verso do poema de Drummond. Além disso, o eu lírico se refere, em diferentes momentos, ao termo "pedra" e a outras palavras associadas à ideia de obstáculos (*pedra-pesadelo*, *pau*, *espinho*, *grade*) em sua existência, o que remete à experiência relatada no poema de Drummond.

Amplie seu repertório

Conceição Evaristo (1946-), escritora e linguista mineira, é uma das mais importantes vozes de autoria negra e feminina da atualidade. Formada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é também professora universitária. Em sua obra, destacam-se temas como a força da mulher (especialmente da mulher negra), o preconceito, a discriminação racial, o resgate da memória e da ancestralidade e a esperança. Na série *Cadernos Negros*, organizada por jovens escritores negros na cidade de São Paulo, publicou seus primeiros contos e poemas; em 2003, estreou como romancista, com a publicação da obra *Ponciá Vicêncio*. Em 2023, foi escolhida como intelectual do ano pelo júri do prêmio Juca Pato por sua contribuição para a literatura brasileira.


SALTY VIE/ALAMY/FOTOARENA

Conceição Evaristo, em 2023.

8. b) Com relação ao tema, os poemas se aproximam em parte, pois embora ambos abordem as dificuldades ou obstáculos que os indivíduos enfrentam na vida, o eu lírico de cada texto não adota a mesma atitude diante dos empecilhos. Em certa medida, o segundo poema trata dos desafios e obstáculos como força que impulsiona para a frente, por serem "motivos de viagem". Com relação à forma, distanciam-se: ainda que os dois poetas façam uso da linguagem coloquial, Conceição Evaristo não explora a repetição de forma intencional como faz Drummond e mantém uma regularidade maior na extensão dos versos.
9. O eu lírico pode ser caracterizado como alguém com uma vida difícil, marcada pela luta cotidiana, mas demonstra ser resiliente: não desiste diante das dificuldades.
9. a) Algumas passagens que comprovam essa caracterização são: "de quem *marcha cordilheiras/triturando* todas as pedras"; "de quem *banha a vida* toda/no *unguento da coragem*/e da *luta cotidiana*"; "é ali que faz parada/*para o salto e não recuo*"; "*não estanca* os seus sonhos"; "pedra, pau, espinho e grade/*são da vida desafio*.".
9. b) O eu lírico adota uma perspectiva corajosa diante das adversidades. Ousa ter esperança e enfrenta os obstáculos com força e determinação.

7. **O poema de Conceição Evaristo dialoga com o de Drummond. A leitura desse texto despertou em você sentimentos semelhantes ou não? Por quê?**
8. **Conceição Evaristo estabelece uma relação intertextual entre seu poema e o de Drummond.**
   a. De que forma isso pode ser percebido no texto? Justifique.
   b. Com relação ao tema e à forma, o poema de Conceição se aproxima ou se distancia do de Drummond? Explique.
9. **Como o eu lírico de "Pedra, pau, espinho e grade" pode ser caracterizado?**
   a. Identifique algumas passagens do poema que justifiquem essa caracterização.
   b. Qual é a perspectiva adotada pelo eu lírico diante das adversidades?
   c. Ela é semelhante à do eu lírico do poema de Drummond? Por quê?
10. **Conceição Evaristo é uma escritora negra que trata, em suas obras, de aspectos associados à sua identidade e à luta de pessoas negras contra a violência e a discriminação de que foram e são vítimas. Ela cunhou o termo "escrevivência" para definir essa perspectiva.**

9. c) Sua atitude diante das dificuldades não se assemelha à do eu lírico do poema de Drummond, que parece ficar imobilizado diante da "pedra no seu caminho", sendo incapaz de enfrentar o obstáculo que a vida coloca diante dele.

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

10. a) Espera-se que os estudantes percebam, com base nas informações apresentadas no enunciado sobre a autora e sua obra, que a caracterização do eu lírico do poema de Conceição Evaristo ecoa as questões identitárias e as dificuldades enfrentadas por pessoas negras na luta contra a violência e a discriminação. Isso pode ser percebido nas imagens que a autora usa em seu texto para caracterizar o eu lírico: alguém acostumado a "marchar cordilheiras" e "triturar pedras", enfrentando a luta cotidiana banhando "a vida toda no unguento da coragem".

10. b) Espera-se que os estudantes percebam que a pedra a que Conceição Evaristo se refere em seu poema não pode ser comparada à do texto drummondiano, pois, além de os contextos de produção dos dois textos serem muito diferentes, as experiências de vida de cada um também determinarão olhares muitos diversos para a realidade que retratam em seus textos.

a. Considerando essas informações sobre a autora e o que aprendeu sobre contexto discursivo, como você avalia o tratamento dado por ela ao tema abordado no poema?

b. A "pedra" a que o eu lírico do poema de Evaristo se refere seria semelhante à do poema de Drummond? Por quê?

Diálogos literários: as releituras da pedra no meio do caminho

Alguns textos literários ficaram tão conhecidos que acabaram sendo objeto de relações intertextuais e releituras em obras de diferentes manifestações artísticas. Para conhecer obras de linguagens que dialoguem com o poema "No meio do caminho", em trios, vocês vão pesquisar textos em diferentes gêneros (cartuns, anúncios publicitários etc.) que estabeleçam uma relação intertextual com esse poema.

Feita a pesquisa no **planejamento**, preparem uma breve **apresentação oral** sobre as obras escolhidas por vocês para compartilhar com os colegas. Na **elaboração**, utilizem recursos digitais para organizar textos verbais e não verbais, explicando de que forma os exemplos encontrados dialogam com o poema de Drummond. Lembrem-se de identificar o contexto de produção da obra selecionada. Ao final, façam uma **avaliação** das apresentações.

Proposta de produção: *slam* com poemas sobre a pátria

CIDADANIA E CIVISMO

Esta produção pode compor a revista permanente da **Proposta integradora** deste volume.

Agora, você e um colega vão elaborar um **poema** em que revelem a visão que têm do nosso país, para ser apresentado em um ***slam*** (campeonato de poesia falada), organizado pela turma.

No **planejamento**, pensem nos aspectos (naturais, culturais, sociais etc.) que caracterizam o Brasil e como eles definem nossa identidade individual e coletiva. Na **elaboração** do poema, inspirem-se nesses aspectos para criar representações que revelem a imagem que vocês têm do país. Lembrem-se de fazer uma **revisão** do texto e reescrevê-lo com os ajustes finais.

Pesquisem informações sobre *slams* e assistam a *performances* de *slammers*, para preparar a apresentação. Vocês serão avaliados por uma comissão julgadora, formada por colegas escolhidos pela turma, que vai selecionar os cincos melhores trabalhos. Se desejarem, submetam o poema criado ao grupo editorial da revista permanente para posterior publicação.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Entendeu o que são estilos de época? Compreendeu a importância do contexto discursivo para a definição de características da produção artística? Percebeu como a literatura expressa os valores de uma época?

Sobre eventuais dúvidas, busque a ajuda dos colegas ou do professor.

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

CAPÍTULO 8

A literatura é gênero: a lírica, a épica e o drama

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender o que são gêneros literários (lírico, épico e dramático) e reconhecer suas características estruturais, bem como entender as limitações desse conceito.

2. Saber como se caracterizaram as primeiras manifestações do gênero lírico, reconhecer as funções associadas à lírica e identificar suas principais formas e recursos.

3. Entender como o gênero épico se estrutura e reconhecer a função dos poemas épicos na Antiguidade.

4. Conhecer as principais formas e recursos do gênero dramático e reconhecer as funções desempenhadas por textos desse gênero.

5. Reconhecer processos literários de assimilação, ruptura e permanência em diálogos entre formas teatrais das literaturas portuguesa e brasileira.

Saber o que são os gêneros literários, suas características e funções contribui para a construção do sentido dos textos. Além disso, é importante perceber as limitações desse conceito, já que a diversificação da produção literária ao longo dos séculos rompeu as fronteiras entre os gêneros, dificultando a identificação de diferentes textos como pertencentes a um deles.

LEITURA DA IMAGEM



AP PHOTO/IMAGEPLUS

Escoltada por delegados federais, Ruby Bridges, com 6 anos de idade, desce as escadas da Escola Elementar William Frantz, em Nova Orleans, Louisiana (EUA), em 1960.

1. **Observe atentamente a foto apresentada e analise sua legenda. Faça uma apresentação concisa da cena retratada nessa imagem.**
2. **Considerando os elementos da cena, da legenda da foto e do que se sabe sobre a segregação racial nos Estados Unidos nessa época, é possível inferir por que essa criança aparece cercada por delegados federais. O que pode ter provocado a necessidade dessa proteção?**
3. **A foto deixa evidente que a menina é ainda uma criança bem pequena.**
   a. Quais circunstâncias podem explicar a necessidade de Ruby andar escoltada por delegados federais? Leia este boxe antes de redigir a sua resposta.

Amplie seu repertório

Na primavera de 1960, os Estados Unidos aprovaram uma lei que determinava a integração escolar entre crianças brancas e negras, segregadas até então. Em Nova Orleans (Louisiana), onde vivia Ruby Bridges, o início da integração ocorreu em novembro. Somente seis crianças negras foram aprovadas no teste para frequentar uma escola integrada. Delas, apenas Ruby Bridges ingressou na Escola Elementar William Frantz.

Protegida por delegados federais, Ruby foi levada ao primeiro dia de aula. O vice-diretor dos delegados afirmou sobre Ruby Bridges: "Ela mostrou muita coragem. [...] Ela só marchava como um pequeno soldado, e nós estamos todos muito, muito orgulhosos dela". Nas ruas, centenas de pessoas protestavam contra a integração.

   b. Que tipo de emoção uma cena como essa desperta em você? Por quê? Se desejar, compartilhe suas impressões e sentimentos com seus colegas. TEXTO E SENTIMENTO

4. **O modo como as pessoas estão dispostas na cena chama a atenção do observador. O que provoca essa sensação?**
5. **Retome, no boxe Amplie seu repertório, o que o vice-diretor dos delegados federais disse a respeito de Ruby e levante uma hipótese sobre que tipo de reflexão a imagem dessa garota negra caminhando resoluta pode provocar em quem vê a foto.**

1. Espera-se que os estudantes informem que a cena apresenta quatro pessoas que descem as escadas da Escola Elementar William Frantz, em Nova Orleans, Estados Unidos, como informa a legenda da foto. Ao fundo, por trás das portas da escola, vemos dois homens observando a cena. O que está ao lado direito parece ser um policial fardado. Na escadaria, vemos três homens de terno e uma menina carregando uma maleta de escola. Os cinco homens são brancos, a menina é negra. Um deles caminha à frente dela e outros dois, com braçadeiras próximas aos cotovelos, seguem a menina. Pela legenda, sabemos que esses homens são delegados federais que escoltam Ruby Bridges, uma garotinha de 6 anos de idade, na saída da escola. Ela está de vestido escuro, blusa e casacos claros e tem um laço no cabelo.

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

2. Espera-se que os estudantes, ao considerarem que a menina está cercada por três homens da lei e que em 1960 a segregação social ainda existia, infiram que a cena sugere que a menina havia sofrido alguma ameaça ocasionada por algum tipo de manifestação violenta.

3. **a)** Com base nas informações dadas no boxe, os estudantes devem concluir que a pequena Ruby Bridges foi alvo de violência racial por parte daqueles que não aceitavam a ideia de uma criança negra frequentar uma escola que, até novembro de 1960, era destinada somente à formação de crianças brancas.

b) Espera-se que os estudantes reajam de modos diferentes à cena. Tanto é possível sentir tristeza como indignação e revolta. Aliás, todas essas emoções podem se manifestar simultaneamente, já que a cena retrata um acontecimento real e transmite o clima de opressão e ameaça contra uma criança indefesa só por ela ser negra e estar indo para a escola.

Amplie seu repertório é uma fala do delegado federal Charles Burks e pode ser encontrada, com outras informações, no texto a seguir: DE MATTEO, Giovanna. Há exatos 60 anos, a jovem Ruby Bridges enfrentava uma multidão racista, publicado em 14 nov. 2020. Disponível em: https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/ruby-bridges-a-menina-que-enfrentou-uma-multidao-racista.phtml. Acesso em: 31 out. 2024.

4. Espera-se que estudantes percebam que pode causar estranhamento no observador o fato de uma menina tão pequena estar cercada por homens adultos que se sabe serem delegados federais. Isso pode levar quem observa a foto a pensar que tipo de ameaça essa criança pode representar para precisar ser protegida ao ir para a escola.

5. Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

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

1. Espera-se que os estudantes levantem a hipótese de que o poema vai tratar de algum aspecto relacionado ao racismo, como a foto de Ruby Bridges escoltada por delegados federais, já que essa seção propõe um diálogo entre texto não verbal e texto verbal. Além disso, o título do poema reforça essa hipótese. É interessante estimular os estudantes a observarem o uso da primeira pessoa nesse título, pensarem em quem seria o eu lírico desse poema e qual poderia ser o significado da frase *Ainda assim, eu me levanto*.

DA FOTOGRAFIA PARA A LITERATURA

1. **Você vai ler um poema intitulado "Ainda assim, eu me levanto", de uma conhecida escritora negra dos Estados Unidos. Considerando a função da seção Da fotografia para a literatura, as informações sobre a autora no boxe Amplie seu repertório (no final desta página) e o título do poema, levante uma hipótese sobre o assunto que será abordado nele.**
2. **Considerando as informações sobre Ruby Bridges, a observação da foto que abre este capítulo e outras manifestações de discriminação racial que continuam a ocorrer no Brasil e no mundo, discuta com seus colegas: Como enfrentar situações como essas e atuar no combate ao racismo?**

Com base nos versos de Maya Angelou, sugerimos que converse com os estudantes sobre a necropolítica e seus impactos na vida de pessoas pretas.

No poema a seguir, Maya Angelou aborda a questão da resistência da negritude frente às opressões e violências raciais. Leia-o para responder às questões de 3 a 9.

CIDADANIA E CIVISMO

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: Movimento negro no Brasil**

Ainda assim, eu me levanto

Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me
[levantar.

Minha presença o incomoda?
Por que meu brilho o intimida?
Porque eu caminho como quem possui
Riquezas dignas do grego **Midas**.

Como a lua e como o sol no céu,
Com a certeza da onda no mar,
Como a esperança emergindo na desgraça,
Assim eu vou me levantar.

Você não queria me ver quebrada?
Cabeça curvada e olhos para o chão?
Ombros caídos como as lágrimas,
Minh'alma enfraquecida pela solidão?

Meu orgulho o ofende?
Tenho certeza que sim
Porque eu rio como quem possui
Ouros escondidos em mim.

Pode me atirar palavras afiadas,
Dilacerar-me com seu olhar,
Você pode me matar em nome do ódio,
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.

[...]

Da favela, da humilhação imposta pela cor
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.

Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem
[escravizado.
E assim, eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto.

Midas: rei da Frígia (região situada na antiga Anatólia – Ásia Menor –, na atual Turquia) que, na mitologia grega, transformava em ouro tudo o que tocava.

ANGELOU, Maya. *Still I rise*. Tradução de Mauro Catopodis. **Poesias Preferidas**, [*s. l.*], 27 fev. 2014. Disponível em: https://poesiaspreferidas.wordpress.com/2014/02/27/ainda-assim-eu-me-levanto-maya-angelou/. Acesso em: 29 jun. 2024.

2. Resposta pessoal. Os estudantes dispõem de elementos informativos suficientes para perceber que o racismo é uma questão séria e estrutural no Brasil. É importante que, como sociedade, tenhamos consciência de que não podemos ver o racismo como um problema somente da população negra (ou da menina Ruby Bridges): ele deve ser reconhecido como uma questão que envolve todos os cidadãos, que devem combatê-lo, porque afeta o tecido social, na medida em que pretende justificar a violência contra seres humanos e aceitar a negação de direitos básicos. O impacto do racismo não atinge somente as pessoas que são vítimas dessa conduta, mas também a sociedade que admite esse tipo de violência. Assim, toda a humanidade fica empobrecida. Por isso, é preciso denunciar e combater comportamentos e ações racistas.

Amplie seu repertório

Marguerite Ann Johnson, conhecida como **Maya Angelou** (1928-2014), nasceu em Saint Louis, Missouri. Além de uma das mais populares e conhecidas poetas dos Estados Unidos, Maya foi produtora, diretora, apresentadora, atriz, cantora, militante dos direitos civis, entre muitas outras atividades relacionadas ao meio cultural. Amiga de Martin Luther King Jr. e Malcolm X, participou ao lado deles na luta pelos direitos dos negros nos Estados Unidos. Foi agraciada com a Medalha Nacional de Artes, em 2000, e com a Medalha Presidencial da Liberdade, em 2011.



GARY MILLER/FILMMAGIC/GETTY IMAGES

Maya Angelou, em Austin, Texas, Estados Unidos, 2009.

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

3. Identifique os versos em que o tema do poema esteja explicitado. Depois, explique como o eu lírico aborda esse tema, justificando sua resposta.

4. Como o eu lírico reage às diferentes formas de opressão?

   a. Que qualidades podem ser identificadas no comportamento do eu lírico?

   b. Associe as qualidades que você identificou a alguns versos do poema.

5. É possível, a partir da leitura do poema, construir uma imagem do eu lírico. Quais experiências você imagina que ele tenha vivido? Explique como você formou tal imagem.

6. Identifique recursos de linguagem presentes no poema que marcam a resistência do eu lírico diante de seu interlocutor.

7. Releia estes versos: "Sou um oceano negro, profundo na fé," e "Em direção a um novo dia de intensa claridade". Explique por que esses versos podem ser interpretados como um manifesto de esperança no futuro e de orgulho pela própria identidade.

8. Considere a cena retratada na fotografia da menina Ruby Bridges e a postura do eu lírico no poema de Maya Angelou. É possível identificar semelhanças entre a postura de Ruby Bridges e a do eu lírico? Por quê?

9. Retome sua hipótese sobre o assunto abordado no poema no início desta seção.

   a. Ela se confirmou depois da leitura e da análise dos versos de Maya Angelou?

   b. Qual é a sua opinião sobre o poema depois dessa leitura? O que sentiu ao analisá-lo?

6, **7**, **8** e **9**. Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

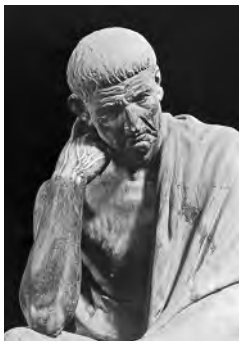
Os gêneros literários

1. Na seção anterior, você leu o poema de Maya Angelou. Levante uma hipótese: ele pertence ao gênero lírico, épico ou dramático? Por quê?
2. Como você descreveria os aspectos formais desse texto? Em que ele é semelhante a outros poemas que você já leu?

a organização em versos e estrofes, bem como a voz poética na primeira pessoa.

O termo **gênero** (do latim *genus-eris*) significa, entre outras possibilidades, "origem, classe, espécie". A teoria dos gêneros literários remonta à Antiguidade greco-romana e, em geral, é usada para indicar a classificação ou categorização das obras literárias a partir de determinados elementos que as caracterizam. Esse termo costuma ser utilizado, ainda hoje, para fazer referência a alguns aspectos de composição artística que, ao longo do tempo, têm sido utilizados para dar forma ao imaginário humano. O contato permanente com a literatura nos permite reconhecer esses aspectos que se inserem em determinadas categorias e fazer com que tenhamos expectativas em relação ao modo como recriam artisticamente o mundo.

Aristóteles, na Antiguidade Clássica, foi o primeiro a tentar organizar a produção literária em gêneros a partir de dois critérios fundamentais: a forma e o conteúdo (termos modernos que se relacionam ao conceito de ***mimese***, apresentado no boxe a seguir). Com relação ao conteúdo, ele destaca três focos de atenção: as paixões, as ações e os comportamentos humanos. Com relação à forma, considera dramático o texto no qual há somente a atuação das personagens, sem a presença de um narrador; e épico, o texto no qual o poeta narrador fala por meio de uma personagem, como nos poemas de Homero. Aristóteles não trata especificamente da produção lírica.



BETTMANN/GETTY IMAGES - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL, NÁPOLES

Detalhe de escultura de Aristóteles, sem data, Museu Arqueológico Nacional, Nápoles, Itália.

TOME NOTA

Mimese (em grego, significa "imitação") é um conceito muito importante para Aristóteles. Em sua obra *Poética*, o filósofo desenvolve a ideia de que a função da literatura, principalmente a do teatro, é criar representações (imitações) das ações e dos comportamentos humanos, das paixões e forças que nos levam a agir. Segundo ele, quando observamos as representações criadas nos textos literários, vivemos experiências semelhantes às das personagens e aprendemos com isso.

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

1. O poema pertence ao gênero lírico. O objetivo desta questão é levantar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito desse conceito. Aproveite para explorar o significado das palavras "lírico", "épico" e "dramático" e avaliar o que os estudantes sabem sobre elas.

2. Espera-se que os estudantes relacionem o poema de Angelou com outros poemas que tenham lido, comparando a imagem do eu lírico, o que é afirmado no próprio poema sobre as diferentes formas de opressão sofridas pela população negra. Podem considerar também o conhecimento de mundo que têm sobre a escravidão e o racismo, que ainda hoje ocorre em inúmeras sociedades.

3. Os versos que, explicitamente, tratam da violência racial são: "Da favela, da humilhação imposta pela cor"; "Trazendo comigo o dom de meus antepassados, / Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado." O eu lírico manifesta, no poema, o seu "canto" de resistência. Nas estrofes em que responde às tentativas de ser dominado, aprisionado, pode-se identificar sua determinação em resistir às diferentes formas de opressão que vão sendo enumeradas ao longo dos versos. Isso fica evidente em: "Como a lua e como o sol no céu, / Com a certeza da onda no mar, / Como a esperança emergindo na desgraça, / Assim eu vou me levantar"; "Pode me atirar palavras afiadas, / Dilacerar-me com seu olhar, / Você pode me matar em nome do ódio, / Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar."; "Da favela, da humilhação imposta pela cor / Eu me levanto / De um passado enraizado na dor / Eu me levanto / Sou um oceano negro, profundo na fé, / Crescendo e expandindo-se como a maré.". Em todos esses versos, é importante notar que o eu lírico compara a força da sua resistência aos elementos da natureza (sol, ondas do mar, ar, oceano), como se dissesse que, assim como os seres humanos não têm o poder de conter as forças da natureza, também a sua vontade de resistência à opressão é algo incontrolável.

4. a) Podemos associar o comportamento do eu lírico a uma série de qualidades positivas: força, resistência, perseverança. Na última estrofe, surgem duas outras marcas do seu comportamento: o orgulho por ser negro e a esperança de alcançar "um novo dia de intensa claridade".

4. b) O título do poema e a expressão "eu me levanto" (e suas variações), repetida ao longo dele, podem ser associados diretamente aos sentimentos de força, resistência e perseverança do eu lírico. O sentimento de esperança (e também de orgulho por sua identidade e por sua herança ancestral) poderia ser associado a alguns versos da última estrofe do poema ("Em direção a um novo dia de intensa claridade", "Trazendo comigo o dom de meus antepassados", "Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado").

5. Espera-se que os estudantes concluam tratar-se de alguém que deve ter sofrido diferentes formas de opressão relacionadas ao racismo. A voz do eu lírico representa a voz do negro que teve seus antepassados escravizados e que carrega, hoje, o "sonho e a esperança" do povo negro. Os estudantes podem considerar, para construir

No Renascimento, a grande valorização da poesia lírica, desencadeada pela produção do poeta italiano Petrarca e seus seguidores, consolidou o reconhecimento dos três **gêneros literários** básicos: o **épico**, o **lírico** e o **dramático**. Essa classificação, embora redutora, continua sendo usada até hoje. De forma bastante concisa, os gêneros podem ser assim definidos:

- **Épico:** narrativas (em prosa ou verso) em que se relatam os feitos heroicos de um indivíduo ou de um povo.
- **Lírico:** textos em verso que buscam expressar os sentimentos e as emoções de um eu lírico (a voz que fala no poema).
- **Dramático:** obras especialmente criadas para serem encenadas e que se caracterizam por representar as ações e os comportamentos humanos.

Neste capítulo, vamos conhecer os três gêneros, suas características estruturais e suas funções, bem como as limitações do conceito de gênero literário.

O gênero lírico

Na Grécia Antiga – referência para a cultura ocidental –, as epopeias ou poemas épicos cumpriram a importante função de divulgar os ideais e valores que organizavam a vida na *polis* (em grego, "cidade" ou "estado"). Os poemas épicos, porém, não respondiam ao anseio humano de **expressão individual** e **subjetiva**.

A **poesia lírica** surge como uma forma de atender a esse anseio. Ela se define pela expressão de sentimentos e emoções pessoais. Outra marca característica de sua estrutura é o fato de dar voz a um **sujeito lírico**, diferente da narração impessoal própria da épica.

Em uma tentativa de explicar a relação entre a poesia e a expressão de sentimentos, o poeta Robert Frost dizia que o poema nasce de um nó na garganta, de um sentimento de que algo está errado, das saudades de casa, das amarguras do amor, para ganhar forma no pensamento, que encontra as palavras exatas para expressá-lo.

TOME NOTA

O **gênero lírico** define-se como aquele em que uma voz particular — o **eu lírico** (ou **eu poemático**) — manifesta a expressão do mundo interior, ou seja, fala de sentimentos, emoções e estados de espírito.

As primeiras manifestações da lírica

No início, os poemas líricos eram cantados, geralmente acompanhados pela lira, um instrumento musical de cordas. Foi do nome desse instrumento que derivou a denominação do gênero literário como **lírico**.

A separação entre poesia e música só aconteceu depois da invenção da imprensa, no século XV, quando a cultura escrita passou a prevalecer sobre a cultura oral. Foi somente no Renascimento italiano que a poesia de expressão subjetiva ganhou o reconhecimento equivalente ao dos demais gêneros. Isso aconteceu quando o gosto do público leitor foi conquistado pela poesia amorosa de Petrarca e de seus seguidores. Desse momento em diante, consolidou-se, no Ocidente, a identificação da lírica como um dos três grandes gêneros literários.

Formas da lírica

Desde o nascimento da lírica, várias foram as estruturas utilizadas na composição de poemas. Algumas se tornaram mais conhecidas, uma vez que permaneceram em uso ao longo dos séculos. São elas: a **elegia** (poema que trata de acontecimentos tristes, muitas vezes enfocando a morte de um ente querido ou de alguma personalidade pública); a **écloga** (poema pastoril que retrata a vida bucólica dos pastores, em um ambiente campestre; muito desenvolvido entre os séculos XVI e XVIII); a **ode** (poema que exalta valores nobres, caracterizando-se pelo tom de louvação); o **soneto** (poema de 14 versos, organizados em duas estrofes de quatro versos, os quartetos, e duas estrofes de três versos, os tercetos).

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



BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA

A poeta Florbela Espanca, um dos nomes mais importantes da literatura portuguesa, trouxe a figura feminina para sua obra, de forte teor emocional. Foto sem data.

Soneto

A mais conhecida das formas líricas, o soneto apresenta, nas duas primeiras estrofes, o desenvolvimento do tema e, nas duas últimas, sua conclusão. Essa estrutura revela forte influência do Renascimento, pois a literatura dessa época é marcada pelo desejo de solucionar o embate entre razão e emoção. A forma do soneto ilustra uma tentativa de conciliar essas duas manifestações humanas aparentemente tão conflitantes, porque procura submeter os sentimentos e as emoções humanas a uma exposição mais lógica ou racional.

Com base neste poema de Florbela Espanca, vamos analisar a estrutura do soneto.

Ódio?

A Aurora Aboim

Ódio por ele? Não... Se o amei tanto,
Se tanto bem lhe quis no meu passado,
Se o encontrei depois de o ter sonhado,
Se à vida assim roubei todo o encanto...

Que importa se mentiu? E se hoje o pranto
Turva o meu triste olhar, marmorizado,
Olhar de monja, trágico, gelado
Como um soturno e enorme **Campo Santo!**

Ah! nunca mais amá-lo é já bastante!
Quero senti-lo d'outra, bem distante,
Como se fora meu, calma e serena!

Ódio seria em mim saudade infinda,
Mágoa de o ter perdido, amor ainda,
Ódio por ele? Não... não vale a pena...

ESPANCA, Florbela. Ódio?. *In:* FARRA, Maria Lúcia Dal (org.). **Poemas de Florbela Espanca**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 193.

Campo Santo: cemitério.

Desenvolvimento do tema

Nos dois primeiros quartetos, o eu lírico (feminino) fala dos sentimentos desencadeados pelo abandono do amado. Deve-se observar que a possibilidade de odiar esse amante que partiu é descartada por meio de um raciocínio analítico baseado em uma sequência de estruturas condicionais (iniciadas pela conjunção *se*). Essa análise obriga o eu lírico a reconhecer tudo o que sentiu e que foi perdido com o fim do relacionamento.

A questão que abre o segundo quarteto prepara o encaminhamento da conclusão que será apresentada nos tercetos finais. Mas, antes de concluir sua análise, o eu lírico deve reconhecer o tamanho de seu sofrimento: a perda desse amor matou sua alegria.

Conclusão

Os tercetos mostram o esforço do eu lírico para enfrentar a perda. O primeiro terceto cria um cenário de superação da dor. O segundo apresenta a conclusão de que sentir ódio por esse homem significaria reconhecer que continua a amá-lo, que sofreu demais com o fim do relacionamento. Quem teve a coragem de abandonar não merece, na visão do eu lírico, nem mesmo ódio.

Depois de analisar o poema, é possível perceber que o título propõe uma indagação: a possibilidade de odiar quem provocou a dor do abandono, possibilidade esta que é analisada e descartada ao longo dos versos. Para o eu lírico, odiar quem causou tanta dor e sofrimento seria um reconhecimento da permanência de um amor que foi desprezado.

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

RETOMADA DE CONHECIMENTOS

Quando lemos um texto, a nossa atenção costuma se voltar para o sentido das palavras. Ao fazer isso, analisamos seu aspecto **semântico**. As palavras, porém, também têm uma sonoridade muito explorada pela literatura. Essa sonoridade é a base para a construção de recursos poéticos, como o **ritmo**, o **metro** e a **rima**.

Ao longo do Ensino Fundamental, você e seus colegas, provavelmente, estudaram esses recursos, ou alguns deles, e os aspectos estruturais da poesia. Para que retomem esses conhecimentos, em grupos de cinco pessoas, vocês deverão fazer, no **planejamento**, uma coleta e sistematização de informações a fim de montar uma **apresentação oral com apoio visual** (*slides* e/ou cartazes) para a turma. As apresentações devem tratar das definições de **ritmo**, **metro** e **rima** com exemplos. Além disso, devem abordar os seguintes aspectos estruturais do poema, também com exemplos: definição e tipos de **estrofes**, conceito de **sílabas métricas** e **metrificação**, classificação de **rimas** quanto à sua **natureza** e quanto à sua **colocação**.

Façam um sorteio para decidir sobre qual conteúdo cada grupo vai pesquisar as informações em livros didáticos e em *sites* confiáveis. Depois, na **elaboração**, vocês devem selecionar as informações e organizá-las de modo atrativo, utilizando elementos visuais: por exemplo, o uso de cores para indicar os tipos de rimas nos poemas apresentados ou efeitos de transição nos *slides* para exemplificar esse aspecto. Ao final, façam uma **revisão** e corrijam possíveis erros antes da apresentação.

TEXTO PARA ANÁLISE

1. **Você vai ler um soneto de Olavo Bilac, o principal nome do Parnasianismo brasileiro, cujo título é "Um beijo". O que imagina que será abordado nele?**

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes levantem a hipótese de que o poema vai tratar de algum aspecto relacionado a beijo e ao que ele pode representar.

2. **Você já ouviu falar sobre Olavo Bilac e sua obra? Se sim, comente. Se não, faça uma breve pesquisa e compartilhe o que descobriu sobre o autor com os colegas.**

Leia o poema a seguir, de Bilac, para responder às questões de 3 a 7.

Texto 1

Um beijo

Foste o beijo melhor da minha vida,
Ou talvez o pior... Glória e tormento,
Contigo à luz subi do firmamento,
Contigo fui pela infernal descida!

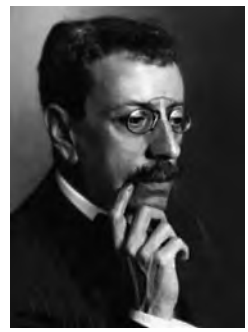
2. O objetivo dessa questão é levar os estudantes a compartilharem com os colegas os conhecimentos prévios sobre Olavo Bilac e sua obra ou as informações obtidas sobre o assunto com a breve pesquisa proposta. Assim, podem fazer a leitura e a análise do poema apresentado na seção conhecendo um pouco sobre esse autor e seus poemas.

Morreste, e o meu desejo não te **olvida**:
Queimas-me o sangue, enches-me o pensamento,
E do teu gosto amargo me alimento,
E rolo-te na boca malferida.

Beijo extremo, meu prêmio e meu castigo,
Batismo e **extrema-unção**, naquele instante
Por que, feliz, eu não morri contigo?

Sinto-te o ardor, e o **crepitar** te escuto,
Beijo divino! e anseio, delirante,
Na perpétua saudade de um minuto...

BILAC, Olavo. Um beijo. *In*: BILAC, Olavo. **Poesias** [1888] 25. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1954.



COLEÇÃO PARTICULAR

O poeta Olavo Bilac.

Olvida: verbo *olvidar*. Esquece.

Extrema-unção: sacramento católico que consiste na unção (aplicação) de óleos em pessoas prestes a morrer.

Crepitar: estalar, estourar.

3. **Na primeira estrofe, como o eu lírico descreve a experiência do beijo? Ela foi positiva ou negativa? Justifique com trechos do poema.**

3. A experiência do beijo é descrita através de sentimentos opostos, tanto positivos como negativos. A experiência é marcada por dualidades: o eu lírico diz que o beijo pode ter sido o "melhor" de sua vida e "talvez o pior", foi ao mesmo tempo "Glória e tormento", levou o eu lírico tanto ao "firmamento" como a uma "infernal descida".

4. **Releia a segunda estrofe do poema.**

4. a) O eu lírico sente-se cheio de desejo mesmo diante da ausência da amada.

a. Que sentimentos o ser amado continua provocando no eu lírico mesmo após sua morte?

b. O eu lírico demonstra ter esquecido sua amada? Que verso comprova sua resposta?

4. b) Espera-se que os estudantes respondam negativamente. É importante que percebam que a amada é muito presente na mente e no corpo do eu lírico. O verso que comprova a resposta é "Queimas-me o sangue, enches-me o pensamento,".

5. **A terceira estrofe continua a destacar os sentimentos contraditórios do eu lírico.**

a. Que termos reforçam tal oposição?

5. a) Os termos são "prêmio" e "castigo" e "batismo" e "extrema-unção".

b. Que vontade o eu lírico expressa com relação à amada? Por que ele se sente dessa forma?

c. Discuta com os colegas: O que a escolha de termos do campo religioso como "batismo" e "extrema-unção" podem sugerir no contexto do poema?

5. b) O eu lírico gostaria de ter morrido com sua amada. Isso ocorre, pois ele se sentia feliz ao seu lado.

5. c) Resposta pessoal. É importante que os estudantes percebam que nessa estrofe o eu lírico lamenta não ter morrido com sua amada. A utilização desses termos são referências ao início e ao fim da vida cristã. O batismo é o primeiro sacramento do Cristianismo e a extrema-unção é o último. Com essas referências opostas, o eu lírico aproxima nascimento e morte conferindo ao beijo uma experiência intensa e transcendente.

6. **Como você sabe, o soneto é um poema estruturado em dois quartetos e dois tercetos. Esses dois tipos de estrofe desempenham funções específicas nessa composição.**

a. Considerando suas respostas às questões anteriores, explique como essas funções se manifestam no soneto de Bilac.

6. a) Os dois quartetos promovem o desenvolvimento do tema do soneto: a intensidade do beijo e os sentimentos contraditórios que ele provocou no eu lírico, além da forte presença da amada mesmo após sua morte; os dois tercetos trazem a conclusão do poema, a vontade de ter morrido com a amada que lhe proporcionou o beijo intenso pelo qual ele continua ansiando.

b. O que, na estrutura do texto e no tratamento dado ao tema abordado, permite associá-lo ao gênero lírico?

6. b) Os estudantes devem reconhecer que o soneto é uma forma lírica por definição. Outros aspectos que evidenciam se tratar de um texto lírico são o tema abordado (manifestação de sentimentos intrinsecamente pessoais e subjetivos) e o tratamento dado a esse tema (a subjetividade na escolha das imagens, a valorização das sensações, a aproximação entre o eu lírico e o objeto de seu amor).

7. **Discuta com os colegas: Como vocês avaliam o modo como o eu lírico caracteriza o beijo da amada?**

7. Resposta pessoal. É possível que os estudantes mencionem um certo exagero no tratamento que o eu lírico confere ao beijo, por conta das manifestações de intenso sofrimento e prazer concomitantes.

O poema a seguir, da escritora contemporânea Adélia Prado, também trata do sentimento amoroso. Leia-o para responder às questões de 8 a 10.

Texto 2

Um jeito

Meu amor é assim, sem nenhum pudor.
Quando aperta eu grito da janela
– ouve quem estiver passando –
ô fulano, vem depressa.

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

8. a) O eu lírico caracteriza o amor que sente como um sentimento urgente, que não se contém e não se envergonha da sua livre manifestação. Além disso, os versos sugerem que esse amor é marcado pelo desejo quase incontrolável de estar com a pessoa amada.

LEONARDO LARA/OTEMPO/FOLHAPRESS



Adélia Prado, em São João del-Rei, Minas Gerais, 2001.

Tem urgência, medo de encanto quebrado,
é duro como osso duro.
Ideal eu tenho de amar como quem diz coisas:
quero é dormir com você, alisar seu cabelo,
espremer de suas costas as montanhas
[pequenininhas
de matéria branca. Por hora dou é grito e susto.
Pouca gente gosta.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 92.

8. Esse poema também trata do sentimento do eu lírico pela pessoa amada.

a. Como esse eu lírico caracteriza o amor que sente?

b. Identifique os versos que revelam para o leitor a natureza desse sentimento.

8. b) Possibilidades: "sem nenhum pudor"; "Quando aperta eu grito da janela"; "Tem urgência, medo de encanto quebrado".

c. O tratamento dado ao sentimento amoroso nesse poema pode ser comparado àquele dado ao beijo no soneto de Bilac? Explique.

8. c) Apesar de caracterizados de forma distinta, espera-se que os estudantes respondam que o tratamento dado ao tema sugere a intensidade do sentimento do eu lírico pelo ser amado, assim como no poema de Bilac.

9. Nesse poema, há uma oposição entre diferentes formas de amar.

a. Em que consiste essa oposição?

9. Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

b. O que ela revela sobre a imagem que o eu lírico tem do amor?

c. E você e os colegas, com qual dessas formas de amor se identificam mais? Por quê?

10. Embora os textos 1 e 2 tratem de temas semelhantes, diferenciam-se em alguns aspectos formais. Diga quais são essas diferenças.

10. Embora os dois poemas tratem da intensidade do amor que o eu lírico devota à pessoa amada, no de Bilac esse eu lírico é masculino e, no de Adélia Prado, feminino. Além disso, Bilac usa uma forma fixa (soneto) e uma linguagem mais sofisticada, enquanto Adélia recorre a versos livres e utiliza uma linguagem mais coloquial.

Universo digital: produção de áudio e criação de *playlist* comentada de canções de amor

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Você e os colegas analisaram como o sentimento amoroso é abordado em um soneto de Olavo Bilac e em um poema de Adélia Prado. Agora, reunidos em trios, na etapa de **planejamento**, vocês vão selecionar uma canção de um compositor ou grupo musical contemporâneo em que um eu lírico (masculino ou feminino) expresse seu amor por alguém. Além do tema e do tratamento pessoal e subjetivo dado a esse sentimento, a música selecionada deve explorar elementos que se associam aos recursos poéticos (rima e/ou ritmo) que caracterizam o gênero lírico.

Feita essa seleção, na etapa de **elaboração**, cada trio vai produzir um **áudio recriando a canção** a partir da exploração de elementos sonoros (marcação rítmica, por exemplo), por meio de *remixagem* ou *sampleamento*, que enfatizem aspectos associados ao tratamento dado a esse sentimento amoroso (intensidade, idealização, arrebatamento, sofrimento etc.). As canções recriadas serão compiladas em uma *playlist* comentada, organizada por dois estudantes indicados pelos colegas.

Pesquisem, na internet, programas e aplicativos gratuitos que permitam modificações nas canções originais por meio de elementos sonoros variados. Selecionem o que oferece os melhores recursos para produzir os efeitos de sentido que desejam, considerando a música escolhida por seu grupo.

A dupla responsável pela criação da *playlist* deve reunir as canções recriadas e gravá-las previamente para reproduzir o conteúdo em sala, em data combinada com o professor. Para essa reprodução, pode ser usado um aparelho celular, um *notebook* ou um *tablet*.

Também é função da dupla fazer um **roteiro** para organizar a criação da *playlist*, decidindo o que deverá ser dito como introdução à seleção feita, qual será a ordem de apresentação das músicas e o que será informado aos colegas sobre o processo de recriação de cada uma delas. É importante destacar como a letra, o refrão, a melodia, o gênero musical ou o ritmo de cada música foram explorados na *remixagem* ou no *sampleamento* para produzir efeitos expressivos. Ao final, façam uma **revisão** da produção e, em caso de ajustes, realizem uma edição final da *playlist* antes de compartilhá-la com a turma.

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

TOME NOTA

Remixagem é o ato ou efeito de modificar a orquestração ou o andamento de uma música ou melodia (já gravada e mixada) com finalidades e efeitos diversos. **Sampleamento** é a utilização e o processamento de sons previamente gravados, usando um aparelho ou um programa chamado *sampler* ("sampleador", em português). Em geral, esse recurso é utilizado para (re)criar composições musicais a partir da combinação de trechos de canções ou melodias de diferentes gêneros.

O gênero épico

Todos os povos têm as suas narrativas. A forma como as organizam pode variar, os meios pelos quais circulam podem ser diferentes, mas o fato é que contar histórias parece ser uma atividade própria da natureza humana. As narrativas mais antigas apresentam uma característica comum: todas contam os feitos extraordinários de um herói.

1. **Por que você acha que o ato de contar histórias é tão caro aos seres humanos?**
2. **Dos poemas orais ao romance contemporâneo, em sua opinião, qual é a relevância do estudo das narrativas?**

1. Espera-se que os estudantes levantem hipóteses relacionadas à preservação da memória dos povos, compartilhamento de lições, geração de entretenimento, difusão de conhecimento e cultura; entre outras possibilidades.
2. O estudo das narrativas nos ajuda a compreender as mudanças formais e de conteúdo por que passaram.

TOME NOTA

Os longos poemas narrativos, em que um acontecimento histórico protagonizado por um herói é celebrado em estilo solene, grandioso, são chamados de **épicos** ou **epopeias**. O termo deriva do grego ***épos***, que, entre os seus significados, quer dizer "palavra, verso, discurso".

Na cena de abertura da *Odisseia*, poema épico do grego Homero, podemos identificar algumas das características típicas da épica. Observe.

> Musa, reconta-me os feitos do herói astucioso que muito
> peregrinou, **dês** que **esfez** as muralhas sagradas de Troia;
> muitas cidades dos homens viajou, conheceu seus costumes,
> como no mar padeceu sofrimentos inúmeros na alma,
> para que a vida salvasse e de seus companheiros a volta.
>
> HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. p. 23. (Coleção Universidade).

Dês: desde (pouco usado).

Esfez: desfez (pouco usado).

O poeta pede inspiração à Musa – entidade mitológica feminina ligada às artes – para contar a história de um herói, Odisseu (ou Ulisses, forma latina e mais conhecida), que peregrinou por muitas cidades e sofreu terríveis provações desde que desfez as muralhas sagradas de Troia e venceu a guerra. Aí estão delineados a voz narrativa (o poeta que contará a história), o herói e sua superioridade diante de outros homens.

As epopeias clássicas ou primárias

Provavelmente, a narrativa mais antiga de que se tem notícia é a que conta, em versos, a história de Gilgamesh, rei de Uruk, na Babilônia, que viveu por volta de 2700 a.C. É também a primeira epopeia a narrar os feitos de um herói pátrio. Apesar disso, considera-se que as obras épicas mais importantes para a literatura ocidental são a *Ilíada* e a *Odisseia*, que surgiram bem depois, por volta do século VIII a.C., e cuja autoria é atribuída a Homero.

Supõe-se que tanto a *Ilíada* quanto a *Odisseia* tenham se originado de cantos populares e declamações em festivais religiosos. A estrutura desses poemas homéricos serviu de base para outros épicos, como a *Eneida*, de Virgílio, e *Os lusíadas*, de Camões. Por esse motivo, a *Ilíada* e a *Odisseia* são consideradas poemas épicos **clássicos** ou **primários**. Todos os que se inspiram neles são considerados **de imitação** ou **secundários**.

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

A *Ilíada* é um poema sobre a guerra, sobre as atitudes heroicas e os sofrimentos que a luta desencadeia. O conflito histórico é o pano de fundo para o poeta desenvolver o núcleo de sua narrativa: a ira de Aquiles, que, após diversas peripécias, mata Heitor, filho do rei de Troia, e vence a guerra para os gregos.

Odisseu (ou Ulisses), rei de Ítaca, é o herói da segunda epopeia homérica, a *Odisseia*. Ele retorna da guerra de Troia, na qual teve papel decisivo: foi ele quem teve a ideia de presentear os inimigos com um cavalo de madeira dentro do qual estavam escondidos os guerreiros gregos. Em sua volta para Ítaca, cidade onde o esperam a esposa Penélope e seu filho Telêmaco, Odisseu enfrentará muitos perigos e sofrimentos. Ao contar essa viagem, a *Odisseia* retrata de modo mais próximo a vida cotidiana dos gregos.

Amplie seu repertório

Toda epopeia apresenta uma organização interna. Como se trata de um poema longo, a epopeia é dividida em várias partes, denominadas **cantos**. Nessa estrutura, os cantos são organizados de modo a cumprir funções preestabelecidas: **proposição** – o poeta define o tema e o herói de seu poema; **invocação** – o poeta pede à Musa (divindade inspiradora da poesia) que o inspire, para desenvolver com maestria o tema de seu poema; **narração** – o poeta narra as aventuras do herói; **conclusão** – o poeta encerra sua narrativa, após relatar os feitos gloriosos que marcaram a trajetória de seu herói.

O conceito de herói na epopeia clássica

Na *Odisseia*, os principais obstáculos enfrentados pelo herói são provocados por Posido (também conhecido como Poseidon), deus dos mares. Enfurecido por Odisseu ter cegado seu filho Polifemo, um poderoso ciclope (gigante com um só olho no meio da testa), Posido cria toda sorte de perigos para impedir que o rei de Ítaca conclua com vida sua jornada de regresso. Observe o trecho a seguir.

No quarto dia o trabalho ficou concluído a contento,
e no seguinte a divina **Calipso** mandou que se fosse
da ilha depois de o banhar e prover de vestidos **odoros**.
[...]
Fez que soprasse, em seguida, um bom vento propício e agradável,
ao qual as velas o divo Odisseu satisfeito desfralda.
[...]
Eis que Posido, de volta dos homens Etíopes, o enxerga,
dos altos montes dos povos Solimos. De pronto o percebe,
que pelo mar navegava. Ainda mais se exaspera com isso;
move indignado a cabeça e a si próprio dirige a palavra:
"Oh! Por sem dúvida os deuses por modo diverso acordaram
sobre Odisseu, quando estive em visita entre as gentes Etíopes.
[...]
Penso, porém, que ainda posso causar-lhe outra série de males".
Tendo isso dito, **congloba** os **bulcões**, deixa o mar agitado
com o tridente. Suscita, depois, tempestade violenta
dos ventos todos e em nuvens envolve cinzentas a terra
conjuntamente com o mar. Baixa a Noite do céu entrementes.
[...]
O coração de Odisseu se abalou, fraquejaram-lhe os joelhos.
Vendo-se em tanta aflição, ao magnânimo espírito fala:
"Quão infeliz! Ai de mim! Que me falta passar de mais grave?"
[...].

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. p. 82-84. (Coleção Universidade).

Calipso: ninfa que se apaixona por Odisseu e o mantém cativo por sete anos em sua ilha. Depois, ajuda-o a voltar a Ítaca.

Odoros: plural de *odor*. Que exala um odor agradável.

Congloba: junta, reúne.

Bulcões: plural de *bulcão*. Nuvem espessa que indica a chegada de uma tempestade.

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

3. Descreva brevemente o que acontece no trecho de *Odisseia*.

4. Que características presentes no trecho nos permitem identificá-lo como épico?

Na epopeia clássica, os deuses são apresentados como seres reais que ajudam ou prejudicam o herói, dependendo de seus caprichos. Também os perigos enfrentados pelo herói são extraordinários. Odisseu, por exemplo, mostra bravura e coragem ao enfrentar a força das ondas e dos ventos. Mas vemos na obra que ele não teria chance de sobreviver se não recebesse uma ajuda superior – no caso, da ninfa Calipso.

Mesmo sabendo ser impossível fugir das provações que lhe foram impostas ("Quão infeliz! Ai de mim! Que me falta passar de mais grave?"), Odisseu nem por isso recua ou fraqueja. Cumpre, assim, o seu destino e consagra-se como ser humano superior, extraordinário, digno de ser imortalizado por seus feitos.

Outro aspecto presente na epopeia clássica é a preocupação em informar, a todo instante, a que povo pertence o herói, ou qual é a sua filiação. Por associação ao herói, a família e o povo a que ele pertence também se engrandecem com suas ações extraordinárias (a vitória de Aquiles sobre os troianos é, também, a afirmação da superioridade do povo grego).

As epopeias de imitação ou secundárias

Eneida, a primeira epopeia de imitação, foi escrita pelo poeta romano Virgílio, entre os anos 30 e 19 a.C. Esse poema é considerado "a epopeia nacional dos romanos", porque foi composto para glorificar a grandeza de Roma.

É no Renascimento, porém, que surge o mais conhecido poema épico de imitação: *Os lusíadas*, de Luís de Camões. Escrito em uma sociedade bastante diferente daquela que viu surgirem a *Ilíada* e a *Odisseia*, o poema camoniano revela, na caracterização do herói Vasco da Gama, o objetivo de exaltar a bravura do povo lusitano, por ele representado no poema.

Na cena a seguir, extraída do canto V de *Os lusíadas*, testemunhamos o encontro do navegador português Vasco da Gama com o gigante Adamastor, ser mitológico que simboliza, no poema, o cabo das Tormentas (acidente geográfico na costa sul do continente africano).

[...]

Bramindo, o negro mar de longe brada,
Como se desse em vão nalgum rochedo.
"Ó **Potestade** (disse) sublimada:
Que ameaço divino ou que segredo
Este clima e este mar nos apresenta,
Que mor cousa parece que tormenta?"

Não acabava, quando uma figura
Se nos mostra no ar, robusta e válida,
De disforme e grandíssima estatura;
O rosto carregado, a barba esquálida,
Os olhos encovados, e a postura
Medonha e má e a cor terrena e pálida;
Cheios de terra e crespos os cabelos,
A boca negra, os dentes amarelos.

[...]

E disse: "Ó gente ousada, mais que quantas
No mundo cometeram grandes cousas,
Tu, que por guerras cruas, tais e tantas,
E por trabalhos vãos nunca repousas,
Pois os **vedados términos** quebrantas
E navegar meus longos mares ousas,
Que eu tanto tempo há já que guardo e tenho,
Nunca arados de estranho ou próprio lenho:

[...]

CAMÕES, Luís de. Os lusíadas. *In*: SALGADO JÚNIOR, Antônio (org.). **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 122-123.

5. Essa passagem revela uma clara influência da epopeia clássica. Que elementos permitem relacioná-la aos poemas épicos da Antiguidade?

6. Nesse trecho do poema, Adamastor desempenha uma dupla função. Explique.

3. No trecho, vemos Odisseu sendo atacado pelas forças da natureza comandadas por Posido.
4. Possibilidades de resposta: presença de um episódio protagonizado por um herói, presença de deuses que interferem positiva ou negativamente no destino dos homens, perigos enfrentados pelo herói, que deve mostrar bravura, herói como representação de um povo.
5. É importante que os estudantes percebam que a influência clássica no épico camoniano é revelada, em primeiro lugar, pela presença de um ser monstruoso (Adamastor), de origem mitológica, que representa o obstáculo a ser superado pelo "herói", Vasco da Gama. Além disso, eles devem notar que a referência aos seres da mitologia grega mostra que Camões pretendeu ser fiel ao modelo da epopeia clássica em que se inspirou.
6. Espera-se que os estudantes percebam que Adamastor simboliza um acidente geográfico (o cabo das Tormentas, desafio a ser superado pelos heroicos navegadores portugueses) e cumpre o papel de ser mitológico que deveria estar presente em um poema épico.

Bramindo: verbo *bramir*. Esbravejar.

Potestade: divindade poderosa.

Vedados términos: plural de *vedado término*. O fim do mar, simbolizado pelo cabo das Tormentas, onde muitas embarcações naufragaram.

Nunca arados de estranho ou próprio lenho: nunca antes navegados. A palavra "lenho" é usada, aqui, como uma referência metonímica para embarcação. O gigante Adamastor refere-se ao fato de os navegadores portugueses terem sido os primeiros a conseguir ultrapassar o cabo das Tormentas, que passou a ser denominado cabo da Boa Esperança por ordem do rei D. João II.

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

Além dos elementos que você identificou nas questões sobre a passagem transcrita, esse trecho ilustra outra importante característica do épico camoniano: o herói, agora, "encarna" todo um povo. Embora dialogue com Vasco da Gama, é ao povo português que o gigante faz referência em sua fala ("Ó gente ousada, mais que quantas/No mundo cometeram grandes cousas").

As transformações do herói

Ao longo dos séculos, o conceito de poema épico se transformou para acomodar as mudanças sociais e políticas por que passaram as sociedades humanas. A maior transformação aconteceu no século XVIII, quando os longos poemas narrativos entraram em declínio e surgiu, como alternativa mais apreciada pelo público leitor, a narrativa em forma de **romance**.

Escrito em prosa, o romance também focaliza as aventuras de um herói. Mas, diferentemente do herói épico, o herói do romance representa muito mais o indivíduo do que o povo a que pertence. O tempo da glorificação das conquistas pátrias, por meio do herói que realiza feitos sobre-humanos, havia passado. Agora é a hora do triunfo do indivíduo, do ser humano comum.

Narrativa: a criação do herói moderno

Na narrativa moderna, a partir do surgimento do romance (século XVIII), é a força do caráter que define o herói. O herói moderno enfrenta uma série de problemas cotidianos e luta para superá-los sem nenhum tipo de auxílio divino.

Os obstáculos que atravessam seu caminho também não são extraordinários e, muitas vezes, simbolizam as dificuldades de afirmar a própria identidade em centros urbanos nos quais se aglomera um sem-número de indivíduos "anônimos". Vista assim, a "epopeia" moderna é a luta do ser humano comum para construir sua identidade e sobreviver em uma sociedade que oprime o indivíduo em nome dos valores coletivos. Esse é o motivo que explica a enorme popularidade do romance ao longo do século XIX: ele traz histórias de pessoas muito semelhantes ao seu público leitor, que também enfrenta uma série de obstáculos cotidianos.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Heróis épicos da atualidade

No trecho a seguir, extraído do romance *As aventuras de Robinson Crusoé*, veremos como o herói, um homem comum, não se deixa abater pelas circunstâncias difíceis em que se encontra: estar só na ilha em que foi parar depois de um naufrágio.

> Estava já há treze dias em terra e estivera onze vezes no navio. Durante esse período trouxera tudo que um único par de mãos seria capaz de carregar, mas estou certo de que se o tempo tivesse continuado bom teria trazido o barco inteiro, peça por peça, para a costa. Mas quando me preparava para minha décima segunda viagem, notei que o vento começara a aumentar, mas assim mesmo aproveitei a maré baixa e fui a bordo. [...]
>
> [...] seria melhor ir embora antes que a maré começasse a encher, do contrário me arriscaria a não conseguir alcançar a margem. Atirei-me imediatamente n'água e cruzei a nado o canal com grande dificuldade, em parte por causa do peso das coisas que levava, em parte devido ao mar agitado, pois o vento aumentava rapidamente, e antes que a maré estivesse alta desabou uma tempestade.
>
> Estava de volta a minha pequena tenda, onde me refugiei com tudo que pudera salvar. Ventou com muita força naquela noite e, pela manhã, quando saí para observar, já não havia mais nenhum barco à vista. Fiquei um tanto surpreso, mas me refiz ao refletir que não perdera tempo nem poupara esforços para tirar dele tudo que me pudesse ser de utilidade e que de fato pouco restara ali que eu ainda seria capaz de trazer, caso tivesse tido mais tempo.
>
> [...]
>
> Minhas perspectivas eram sombrias, pois como não naufragara nessa ilha sem antes ser **impelido** a grande distância por violenta tempestade, ou seja, centenas de léguas fora das

Impelido: lançado.

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

rotas habituais de comércio, tinha razão suficiente para ver tudo como uma determinação dos Céus, para que nesse lugar desolado e de modo tão desolador eu terminasse os meus dias. Lágrimas rolavam copiosamente pelo meu rosto enquanto fazia tais reflexões, e algumas vezes perguntava a mim mesmo por que a Providência arruinava suas criaturas dessa forma, lançando-as na mais absoluta miséria, abandonadas, desamparadas e a tal ponto desesperadas, que atentaria contra a razão agradecer por semelhante vida.

Mas sempre brotava em mim algo que detinha tais pensamentos e me censurava. [...]

DEFOE, Daniel. **As aventuras de Robinson Crusoé**. Tradução de Albino Poli Jr. Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 65-66; 71.

As aventuras de Robinson Crusoé, romance escrito pelo inglês Daniel Defoe (1660-1731), foi publicado no século XVIII. Nessa obra, o protagonista é o único sobrevivente de um naufrágio, que precisa enfrentar as forças da natureza e sua solidão, se quiser sobreviver em uma ilha deserta.

7. **Robinson Crusoé é um homem comum e não um herói sobre-humano. Qual é a principal dificuldade que ele vive, considerando a situação em que se encontra? Justifique.**
8. **Que temores e sensações afligem o náufrago? Como ele reage nesse momento?**

7. É importante que os estudantes percebam que a maior dificuldade enfrentada por Robinson Crusoé é a solidão, fazendo com que ele questione a determinação dos "Céus" em castigá-lo ("algumas vezes perguntava a mim mesmo por que a Providência arruinava suas criaturas dessa forma, lançando-as na mais absoluta miséria, abandonadas, desamparadas"). Nesse momento, o que se afirma é a humanidade da personagem.
8. Espera-se que os estudantes respondam que Robinson teme pela própria vida, sente-se desamparado e impotente diante da tarefa que precisa enfrentar. No fim, porém, prevalece a força de sua determinação: "Mas sempre brotava em mim algo que detinha tais pensamentos e me censurava".

Com narrativas como essa, em que o triunfo do indivíduo reafirma a grandiosidade presente em todos os seres humanos, estava aberto o caminho para a grande popularização do romance e redefinido o conceito de herói.

TEXTO PARA ANÁLISE

Você vai ler dois trechos extraídos do romance *Os miseráveis*, de Victor Hugo. Esse romance apresenta aos leitores o protagonista Jean Valjean, que se transforma ao longo da narrativa.

1. **O que você espera que seja abordado em uma obra com esse título?**
2. **Que tipo de transformação poderia ocorrer para que o protagonista seja considerado um herói moderno?**

1. Resposta pessoal. É provável que os estudantes levantem a hipótese de que o romance tratará da vida de pessoas que vivem em condições difíceis em razão da miséria.
2. É importante que os estudantes percebam que, para que seja considerado um herói moderno, Jean Valjean deve enfrentar grandes adversidades e triunfar, mostrando-se um indivíduo capaz de superar os obstáculos que se colocam em seu caminho. Oriente-os a ler o boxe **Amplie seu repertório** para terem mais informações sobre essa obra.

Amplie seu repertório

De olho no romance

Victor Hugo, em *Os miseráveis*, mostra a transformação de Jean Valjean, protagonista do romance. De ex-prisioneiro que amarga as injustiças da vida, ele passa a benfeitor caridoso e íntegro, revelando o percurso de um herói moderno. Valjean é um ex-condenado que cumpriu pena de 19 anos. Depois de libertado, encontrou abrigo na casa do Bispo Bienvenu, de quem furtou objetos de prata. Recebeu o perdão e uma segunda chance. A partir de então, Valjean recria sua identidade e torna-se um homem respeitado, que usa sua fortuna para ajudar os necessitados. Sua vida sofre uma guinada quando passa a ser perseguido pelo inspetor Javert. Para saber mais sobre esse romance, leia o romance na íntegra ou outros trechos dele, ou assista a adaptações dele para o cinema.



REPRODUÇÃO/UNIVERSAL STUDIOS

Cartaz do filme **Os miseráveis**, direção de Tom Hooper, lançado em 2012, com o ator Hugh Jackman no papel de Jean Valjean.

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

3. c) Essa sensação faz com que Jean Valjean chore longamente e se permita ser frágil e ter medo. Enquanto chorava, refletia sobre quanto aquele momento definidor tinha de extraordinário e terrível. Ao lembrar-se do passado sofrido, da prisão, de seu embrutecimento, de seus planos de vingança e do perdão do Bispo, chegou à conclusão de que sua vida era "horrível" e sua alma, "execrável". No entanto, parecia ainda haver esperança.

Leia agora o primeiro trecho extraído do romance *Os miseráveis*. Nesse momento da narrativa, Jean Valjean acaba de sair da casa do Bispo Bienvenu, depois de ser perdoado pelo religioso e receber uma segunda chance.

Texto 1

Livro segundo – A queda XIII – O perverso Gervais

[...]

Quando Jean Valjean deixou a casa do Bispo, como já vimos, estava fora de tudo o que até então constituíra a base de seu modo de pensar. Não podia dar-se conta do que se passava com ele. Reagia contra a ação evangélica e as doces palavras do bom velho: – Prometeu-me ser honesto. Resgatei sua alma. Liberto-o do espírito de perversidade e entrego-o ao bom Deus. – Isso voltava-lhe continuamente ao pensamento. Ele opunha a essa **indulgência** celeste o orgulho que é em nós como que a fortaleza do mal. Sentia confusamente que o perdão daquele Sacerdote fora o maior assalto e o mais forte ataque de todos os que até então sofrera; seu endurecimento seria definitivo se resistisse àquela **clemência**; se cedesse, seria preciso renunciar ao ódio de que todos os outros homens lhe haviam enchido a alma e no qual ele tanto se **comprazia**; dessa vez era preciso vencer ou cair vencido, pois a luta, colossal e definitiva, já havia começado entre a sua maldade e a bondade daquele homem.

[...]

Jean Valjean chorou longamente. Chorou lágrimas quentes, soluçando, com mais fraqueza que uma mulher, mais amedrontado que uma criança.

Enquanto chorava, surgia-lhe lentamente no cérebro a luz de um dia extraordinário, ao mesmo tempo encantador e terrível. Sua vida passada, o primeiro deslize, a longa **expiação**, o embrutecimento exterior, a libertação alegrada por tantos planos de vingança, o que lhe havia sucedido em casa do Bispo e a última ação que fizera [...], tudo isso lhe voltou à mente, aparecendo-lhe com toda a clareza, com tanta nitidez como jamais imaginara. Contemplou sua vida, e esta lhe pareceu horrível; observou a alma, e pareceu-lhe execrável. No entanto, um dia sereno brilhava sobre essa vida, sobre essa alma. [...]

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 179-183. v. 1.

Indulgência: perdão, absolvição de culpa.

Clemência: disposição para perdoar, bondade.

Comprazia: verbo *comprazer*. Satisfazer; prazer.

Expiação: cumprimento da pena imposta a quem praticou um crime.

3. a) Jean Valjean é tomado pela confusão de sentimentos em relação ao seu modo de ver o mundo e as pessoas até aquele momento, pois a atitude do Bispo contrariava tudo o que o ex-prisioneiro tinha vivido em anos de reclusão. Acostumado a ser oprimido e tratado com pouca ou nenhuma clemência, reagia contra a bondade demonstrada pelo sacerdote e relutava (levado pelo orgulho e pelo ódio que sentia de todos os que lhe causaram mal) em aceitar que sua alma pudesse ser "resgatada" pela atitude de compaixão do sacerdote.

3. b) Jean Valjean tem essa sensação porque o perdão do Bispo leva-o a constatar que existiam pessoas boas no mundo, capazes de compaixão e clemência. A força dessa constatação é o "ataque" mais forte sofrido por Valjean, pois o obriga a repensar a própria vida e gera o seu dilema: resistir àquele perdão seria ter sua alma irremediavelmente endurecida e trilhar o caminho da maldade; ceder à bondade significaria renunciar ao ódio que sentia de todos os que lhe causaram sofrimento e dos quais desejava se vingar.

4. O último período do texto traz uma metáfora: apesar de seu passado lhe parecer horrível, um "dia sereno" brilhava sobre a vida e a alma de Jean Valjean. Por meio dessa metáfora, o narrador sugere que a luta interna travada pela personagem seria vencida pela bondade despertada pelo gesto de perdão do Bispo e que o caminho escolhido por Valjean seria o do bem e da renúncia aos sentimentos de ódio e de vingança.

5. O fato de Jean Valjean reagir ao perdão do Bispo de forma negativa e travar uma luta interna entre a maldade que ele acredita ser sua essência e a bondade revelada pelo gesto do sacerdote deixa clara a sua dimensão pessoal e humana: o seu sofrimento leva-o a crer que o endurecimento da alma e a perversidade são os únicos caminhos possíveis para alguém como ele. Por outro lado, sua humanidade também é revelada justamente pela escolha que enfrenta: seguir o caminho do bem, mesmo tendo que, para isso, renunciar a todo e qualquer sentimento de ódio e de vingança contra aqueles que lhe causaram mal.

3. **Jean Valjean é dominado por uma mistura de sentimentos ao deixar a casa do Bispo D. Bienvenu, depois de ser perdoado por tê-lo roubado.**

a. Explique que sentimentos são esses.

b. Jean Valjean sente "que o perdão daquele Sacerdote fora o maior assalto e o mais forte ataque de todos os que até então sofrera [...]". Por que ele tem essa sensação?

c. Como essa sensação o afeta e a que conclusão ele chega a seu próprio respeito?

4. **O último período do texto sugere ao leitor o caminho que Jean Valjean escolhe depois de ser perdoado pelo Bispo e ter refletido sobre a própria vida. Qual é o recurso usado pelo narrador para sugerir esse caminho?**

5. **Os sentimentos que dominam Jean Valjean e o dilema que ele vive revelam que, diferentemente das epopeias clássicas, nessa narrativa o herói apresenta de modo mais claro sua dimensão pessoal e humana. Explique por quê.**

Leia, agora, outro trecho do mesmo romance no qual Jean Valjean encontra-se em Montreuil-sur-Mer, onde conseguiu reinventar-se após ter praticado um ato heroico: salvar duas crianças de um incêndio na cidade. Tal ato livrara-o de ter de apresentar às autoridades documentos que o identificariam como um ex-prisioneiro. Com isso, pôde adotar outro nome, Madeleine, e acabou por se tornar um rico proprietário.

Texto 2

Livro Quinto – A decadência II – Madeleine

Era um homem já com seus cinquenta anos, de aspecto preocupado e muito bondoso. Eis tudo o que se poderia dizer.

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

6. a) Madeleine é caracterizado como um homem na casa dos 50 anos, "de aspecto preocupado e muito bondoso". Tornara-se um homem bem-sucedido, que dava emprego a todos os que tivessem fome e desejassem trabalhar de forma honesta e correta. Como destaca o narrador, parecia mais interessado em ajudar ao próximo do que em obter benefícios para si mesmo, embora tenha enriquecido com os progressos de seu negócio.

> Graças aos rápidos progressos dessa indústria que ele havia tão admiravelmente inovado, Montreuil-sur-Mer tornara-se considerável centro comercial. [...] Os benefícios de Madeleine eram tão grandes que, a partir do segundo ano, ele pôde construir uma grande fábrica, com vastas oficinas, uma para homens e outra para mulheres. Quem quer que tivesse fome podia apresentar-se ali e estar certo de encontrar pão e trabalho.
>
> [...]
>
> Madeleine dava emprego a todos. Não exigia senão uma coisa: — Seja um homem honesto! Seja uma boa moça!
>
> Como dissemos, em meio a toda essa atividade da qual ele era a causa e o eixo principal, Madeleine fazia sua fortuna; mas, coisa verdadeiramente singular num comerciante, não dava impressão de que fosse essa a sua ambição. Parecia interessar-se mais pelos outros que por si mesmo. [...]

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 254-255. v. 1.

6. c) Espera-se que os estudantes percebam que Jean Valjean sabia que, se se apresentasse como quem realmente era (um ex-prisioneiro), dificilmente teria oportunidade de trabalho e, provavelmente, seria discriminado em razão de seu passado. Portanto, quando a oportunidade de "apagar" essa parte da sua vida surgiu (ao salvar duas crianças de um incêndio), ele a agarrou. Ao se reinventar como Madeleine, pôde ser quem desejava: um homem honesto que conseguiu vencer à custa do próprio esforço e que pôde, pela condição que conquistara, dar oportunidade a outras pessoas que, como aconteceu com ele no passado, sofriam privações.

8. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à questão. A trajetória da personagem é a de um herói moderno: seu passado de sofrimento o leva a imaginar que a única saída possível é a da perversidade, mas o ato de compaixão do Bispo Bienvenu lhe dá uma segunda chance e garante-lhe a redenção de seus pecados. Apesar de ter recriado sua identidade, é um homem abnegado e altruísta que revela, por meio de suas ações, preocupar-se mais com o bem-estar dos desafortunados do que com o próprio. É importante que os estudantes percebam que a trajetória do herói moderno envolve uma busca individual (o seu desenvolvimento individual e a superação de obstáculos na sua vida) e não coletiva (como vencer uma guerra, por exemplo).

6. **Jean Valjean é agora o senhor Madeleine, homem bem-sucedido nos negócios.**

a. Como Madeleine é caracterizado no trecho?

b. O que causa estranhamento nas ações e nos comportamentos da personagem?

c. Considerando o passado de Jean Valjean, o que explicaria o fato de ele ter alterado sua identidade quando teve oportunidade?

6. b) Segundo o trecho, o que causa estranhamento é o fato de que Madeleine, sendo um comerciante, não demonstra ter o desejo de acumular uma fortuna. Ao contrário, ele parece mais interessado em ajudar os necessitados do que em enriquecer às custas da exploração dos outros.

7. **Releia o terceiro parágrafo do texto 2.**

a. O que ele revela sobre a personalidade da personagem?

b. De que maneira a exigência de Madeleine àqueles que buscavam emprego se relaciona com seu passado e com os fatos narrados no texto 1?

8. **A trajetória de Jean Valjean/Madeleine e sua caracterização nos dois textos permite identificá-lo como um herói moderno? Explique.**

7. a) O parágrafo revela que Madeleine era, de fato, um homem bom, que empregava todos os que desejassem trabalhar honestamente. O fato de exigir apenas que, dali em diante, todos os que ele empregava agissem de forma correta revela que a sua intenção primeira era garantir que essas pessoas tivessem uma chance de obter uma vida digna.

O gênero dramático

Aristóteles observa, em sua obra *Poética*, que o termo **drama** (do grego *drân*, "agir") faz referência ao fato de, nesses textos, as pessoas serem representadas "em ação". Ao identificar o drama como um dos gêneros literários – ao lado do épico e do lírico –, Aristóteles destacou a principal característica desses textos: eram feitos para ser **representados**, **dramatizados**.

7. b) A exigência feita por Madeleine/Jean Valjean é exatamente a mesma que o Bispo fez a ele quando o perdoou, como vimos no texto 1: que ele fosse um homem honesto e escolhesse o caminho do bem. Ao fazer essa exigência àqueles que buscavam emprego, Madeleine/Jean Valjean parece querer retribuir a segunda chance que lhe foi dada, no passado, pelo Bispo Bienvenu.

TOME NOTA

Textos **dramáticos** são aqueles em que a "voz narrativa" está entregue às personagens, que contam a história por meio de diálogos (interação de duas ou mais personagens) e monólogos (solilóquios: o ator fala sozinho ou se dirige à plateia).

OBJETO DIGITAL
Infográfico clicável:
O teatro e seus espaços



SILVIA ZAMBONI/FOLHAPRESS

Reprodução de cena da peça teatral **Hamlet**, com Tiago Lacerda. São Paulo (SP), 2012.

RODA DE CONVERSA **A linguagem cênica** Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**. Se possível, sugerimos que organize uma visita guiada a algum teatro na região da escola.

O teatro apresenta uma linguagem própria: iluminação, música, figurinos, cenários são elementos da **linguagem cênica** que se articulam com o texto e a interpretação dos atores, para criar a ilusão de lugares, tempos e personagens nos espectadores. No momento de criar o texto teatral e combinar esses recursos, o autor pensa na plateia e no tipo de reação que deseja provocar. Percebe-se, assim, a participação mais direta do público como um dos agentes do discurso.

Converse com os colegas e com o professor sobre estas questões.

- Você já foi ao teatro? Se sim, como foi a experiência?
- Você já leu um texto dramático? Sabe o que são rubricas e sua função no texto dramático?

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610/1998.

Origens do gênero dramático

Desde tempos imemoriais, há rituais cuja função é pedir a intervenção benéfica de um ser transcendental na boa condução de uma situação ou evento. Como há, em muitas dessas cerimônias, participantes representando diferentes papéis, há quem reconheça nesses rituais o germe da encenação teatral que define o gênero dramático.

Na Grécia Antiga, a origem do drama seriam os festivais anuais realizados em honra ao deus Dionísio (ou Baco, para os romanos). Nesses festivais, bebia-se e cantava-se para louvar o deus.

No início, havia apenas um coro que entoava os hinos, chamados **ditirambos**, que narravam passagens da vida de Dionísio. Depois, esse coro foi dividido em perguntas e respostas coordenadas por um **corifeu** (o regente ou diretor do coro). Mais tarde, surgiu o ***hypokrités***, o ator protagonista, simbolizado por Téspis, um poeta grego. Nascia, assim, a tragédia. A representação do ator protagonista provocava sentimentos no coro, que, nesse momento, transformava-se em plateia, porque avaliava o comportamento do protagonista. Cantando, o coro respondia a ele, para concordar ou discordar de suas ações.

Essa explicação para a origem do gênero dramático destaca dois elementos que, até hoje, são essenciais para esse tipo de texto: a importância do público e a possibilidade de desencadear emoções por meio da representação.

O gênero dramático na Grécia Antiga

O gênero dramático, na Grécia Antiga, desenvolveu-se por meio de duas modalidades: a **tragédia** e a **comédia**.

PICTURE STORE/ ISTOCK/GETTY IMAGES



Máscaras teatrais esculpidas em pedra, Antália, Turquia.

A tragédia

No início, drama e tragédia eram praticamente sinônimos e faziam referência a uma encenação que apresentava ações humanas que simbolizavam a transgressão da ordem no contexto familiar ou social. O elemento trágico por definição era a paixão (*pathos*), que levava os seres humanos a se portarem de modo violento e irracional e, dessa forma, ignorarem as leis humanas ou divinas que organizavam a vida.

Aristóteles estabelece, na *Poética*, que as tragédias desenvolvem certos temas, como as paixões humanas e os conflitos por elas desencadeados, e apresentam personagens nobres e heroicas (deuses, semideuses ou membros da aristocracia). Também esclarece que o objetivo da encenação de uma tragédia é despertar, no público, terror ou piedade. A "purificação" de sentimentos da plateia, provocada por essa experiência estética, recebeu o nome de **catarse**.

1. **No dia a dia, empregamos as palavras "drama" e "tragédia" em um sentido mais amplo. Compartilhe com os colegas os significados que esses termos têm fora dos palcos.**
2. **E quanto ao termo "comédia"? Que significados você identifica no emprego dessa palavra?**

1. Espera-se que os estudantes respondam que, hoje, chamamos de *dramáticos* os acontecimentos e situações difíceis vividos pelos indivíduos. É possível também que reconheçam o termo "drama" na classificação de filmes densos e com passagens de dor e sofrimento. Quanto ao sentido de "tragédia", é provável que eles respondam que o termo é usado quando ocorrem eventos com desfechos ou consequências muito desagradáveis ou graves, como a morte de alguém, ou eventos climáticos extremos que causam morte e destruição, como os ocorridos nos últimos anos, provocados pelo excesso de chuvas, por exemplo.

2. Espera-se que os estudantes digam que "comédia" é um termo empregado para designar eventos, situações e pessoas que provocam o riso dos outros, com ou sem intenção. Eles também podem identificar a palavra como indicativa de que determinado filme tem, como característica principal, o humor.

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

TOME NOTA

A **tragédia** pode ser definida como uma peça teatral na qual figuram personagens nobres e que procura, por meio da ação dramática, levar a plateia a um estado de grande tensão emocional. Geralmente, as peças trágicas terminam com um acontecimento funesto.

Os conflitos encenados nas tragédias quase sempre tratavam de questões acerca da honra e do poder. Veja, como exemplo, um trecho de *Medeia*, de Eurípides. Escrita em 431 a.C., apresenta o drama vivido por uma mulher que comete as maiores loucuras por amor. A cena a seguir nos mostra o momento em que, depois de abandonada por Jasão, Medeia se dá conta do quanto errou ao depositar sua confiança no coração traiçoeiro do amado.

Amplie seu repertório

Medeia, filha do rei de Cólquida, apaixona-se por Jasão, líder dos argonautas (navegadores da nau *Argo*) que estavam em expedição para se apossar do velocino de ouro (lã de ouro de um carneiro alado), que pertencia ao pai da moça. Usando seus poderes de feiticeira, Medeia ajuda seu amado, trai sua família e foge com Jasão, com quem tem dois filhos.

Anos depois, Jasão, em troca de poder, decide abandoná-la para se casar com Glauce, a filha de Creonte, rei de Corinto, que decide também banir Medeia.

A vingança de Medeia é terrível: além de tramar e concretizar a morte de Creonte e de Glauce, ela mata os próprios filhos a fim de atormentar Jasão, para em seguida fugir.



MONDADORI PORTFOLIO/COM PERMISSÃO DO MINISTÉRIO DA CULTURA DA ITÁLIA/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL, NAPOLES

Representação de Jasão com o velocino de ouro num vaso grego, cerca de 330 a.C. Museu Arqueológico Nacional, Nápoles, Itália.

CORO

[...]

Idos são os tempos de respeito aos juramentos. A honra desapareceu da nobre **Hélade**. Não se encontra mais em toda a vastidão da nossa terra; voou além dos céus. Não tens [, Medeia,] mais espaço na casa de teus pais, pobre de ti; era teu porto, o teu abrigo seguro para as tempestades da existência. E aqui teu leito foi ocupado por outra mais **ditosa**, teu lar tem outra rainha.

(Entra Jasão)

JASÃO

Não é a primeira vez que noto, muitas vezes notei, a desgraça que é um temperamento **exacerbado**. Por exemplo, agora, bem poderias permanecer neste país e nesta casa, se soubesses obedecer à vontade dos que te são superiores. Quem te expulsa de Corinto não somos nós, até condescendentes. São tuas palavras insensatas. A mim essas palavras não me dizem nada. Pode continuar apregoando ao mundo que Jasão é o mais vil dos homens. Mas, depois do que gritas contra o soberano, o banimento é até uma punição bastante generosa. [...]

MEDEIA

(Soberba)

A única expressão que minha língua encontra para definir teu caráter, tua falta de virilidade, é o mais baixo dos canalhas. Vieste a mim, estás aqui, para quê, tu, ser odiado pelos deuses, odiado por mim e por toda a humanidade? Não é prova de coragem nem de **magnanimidade** olhar na cara os ex-amigos, na esperança de que esqueçam todo o mal que lhes fizeste. A isso se chama cinismo, e vem com as piores doenças do caráter humano — a falta de pudor, a ausência de vergonha.

[...] Abandonei pai e pátria e vim contigo para **Iolco**; meu amor era maior que a minha prudência.

Depois provoquei a morte de Pélias do modo mais terrível: nas mãos das próprias filhas. E assim te livrei de todos os temores. Tudo isso eu fiz por ti, e, vil traidor, procuraste uma nova esposa, embora já tivéssemos procriado dois filhos. Se eu não houvesse te dado descendência, teria perdoado tua busca de um novo leito.

Hélade: Grécia.

Ditosa: feliz, afortunada.

Exacerbado: exagerado.

Magnanimidade: generosidade, bondade.

Iolco: cidade grega, localizada na região da Tessália.

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

Já morreu em mim há muito tempo toda e qualquer confiança em tuas juras. [...] Céus, a que coração traiçoeiro confiei minha esperança.

[...]

CORIFEU

Há algo terrível e incurável, acima de qualquer compreensão mortal, no ódio que nasce entre próximos e amados.

EURÍPIDES. **Medeia**. Tradução de Millôr Fernandes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 32-37.

A cena é introduzida pelo coro que anuncia: "Idos são os tempos de respeito aos juramentos. A honra desapareceu da nobre Hélade". Com essa fala, o coro aponta a transgressão da ordem familiar e social, característica que faz parte da definição de tragédia.

Sem poder retornar para a casa dos pais, Medeia não tem para onde ir. Resta a essa mulher, consumida pelo ódio, apenas o desejo de vingar-se. Mais uma vez, o público é advertido sobre a insensatez de se deixar levar pelas paixões ("Há algo terrível e incurável, acima de qualquer compreensão mortal, no ódio que nasce entre próximos e amados").

3. O enredo da tragédia *Medeia* aborda quais sentimentos? Em sua opinião, esses sentimentos dialogam com o cotidiano contemporâneo? Explique.

4. Você conhece algum filme ou obra literária que tenha um enredo parecido com o de *Medeia*? Se sim, qual?

3. Espera-se que os estudantes respondam que a paixão, o amor, a vingança e a traição são sentimentos próprios do humano, independentemente da época.
4. Resposta pessoal. Comente com os estudantes que essa tragédia grega teve diversas adaptações para o cinema, o teatro e a literatura. No cinema, por exemplo, temos o filme *Medeia*, dirigido por Lars von Trier; e na literatura, *Gota d'água*, escrito por Chico Buarque e Paulo Pontes.

A comédia

A origem da comédia é a mesma da tragédia: os festivais realizados em honra ao deus Dionísio. Alguns dos festejos ocorriam durante a primavera e costumavam apresentar um cortejo de mascarados. Esses cortejos recebiam o nome de ***komos*** e deles deriva o nome "comédia" (*komoidia*: *komos*, "procissão jocosa" + *oidé*, "canto"). A pé ou em carros, eles percorriam os campos dançando, cantando e recitando poemas jocosos em que satirizavam personalidades e acontecimentos da vida pública.

Quando Esparta derrotou Atenas na Guerra do Peloponeso, em 404 a.C., a democracia chegou ao fim, comprometendo a liberdade de expressão dos autores de textos cômicos. As comédias, então, abandonaram a crítica política e passaram a satirizar comportamentos e costumes das pessoas comuns.

Assim, enquanto a tragédia desenvolve temas sérios, apoiados na ação mitológica, e as personagens são deuses, semideuses e pessoas da alta aristocracia, a comédia se caracteriza por sua leveza e alegria, aborda episódios cotidianos, e as personagens são seres humanos comuns.

MUNDO DO TRABALHO

Uma apresentação teatral é o produto de um esforço coletivo. São muitos os profissionais envolvidos na montagem e encenação de uma peça teatral: dramaturgos, produtores, diretores, atores, figurinistas, cenógrafos, coreógrafos, técnicos responsáveis pelo som e pela iluminação, contrarregras etc. Busquem dados sobre a área de atuação disponível para profissionais com esse perfil, formação necessária, remuneração média etc. Procurem entrevistas e depoimentos de profissionais que falem sobre desafios e recompensas desse campo de atuação. Não se esqueçam de incluir os dados obtidos no mapa de profissões que a sua turma está construindo colaborativamente.

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

O gênero dramático na Idade Média

Devido à forte influência da religião católica, as peças de teatro medievais passaram a enfocar cenas bíblicas e episódios da vida de santos. Duas modalidades dramáticas tornaram-se bastante populares nesse período: o **auto** e a **farsa**.

O **auto** era uma peça curta, em geral de cunho religioso. As personagens representavam conceitos abstratos, como a bondade, a virtude, a hipocrisia, o pecado, a gula, a luxúria. Isso fazia com que os autos tivessem conteúdo fortemente simbólico e, muitas vezes, moralizante. A **farsa** era também uma pequena peça, só que seu conteúdo envolvia situações ridículas ou grotescas. Tinha como objetivo a crítica aos costumes.

O fim da Idade Média traz, para o teatro, um período de intensa atividade. A Itália vê nascer, no século XVI, a ***commedia dell'arte***, gênero que procurava resgatar as tradições da dramaturgia clássica. Na Inglaterra, nesse mesmo período, o dramaturgo William Shakespeare (1564-1616) escreve inúmeras peças, entre tragédias e comédias, que se transformam em clássicos do teatro universal.

De lá para cá, o gênero dramático continua oferecendo elementos para a representação da ampla gama de emoções do ser humano.



G. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI/ALBUM/FOTOARENA - BIBLIOTECA DE ARTES DECORATIVAS, PARIS

Pulcinella, personagem característica da *commedia dell'arte*. Desenho de Maurice Sand. Biblioteca de Artes Decorativas, Paris, França.

As limitações dos gêneros literários

Será que todos os textos literários já escritos "cabem" nas definições dos gêneros em que eles são classificados? Veja, no boxe e nos trechos a seguir, como a obra *As ligações perigosas*, do francês Choderlos de Laclos, publicada em 1782, pouco antes de eclodir a Revolução Francesa (1789), traz características diferentes das que você analisou nos textos pertencentes aos três gêneros literários: lírico, épico e dramático.

Amplie seu repertório

As ligações perigosas são, nas palavras do seu autor, uma coletânea "que contém as cartas de toda uma camada social". A obra apresenta um retrato dos membros da aristocracia que, em poucos anos, será destituída do poder pela Revolução Francesa. Nessa obra, Laclos simbolizou o mundo que morria por meio das personagens marquesa De Merteuil e visconde De Valmont, vaidosos e maléficos, ao mesmo tempo que anunciou, pela personagem Danceny e a presidenta De Tourvel, os novos ideais românticos — sinceridade, honestidade de caráter e de sentimentos — que chegavam ao poder juntamente com a burguesia.



HISTORICAL PICTURE ARCHIVE/CORBIS/GETTY IMAGES

Nobre casal francês representado em gravura do século XVIII. Autoria desconhecida.

Carta IV

Do visconde De Valmont à marquesa De Merteuil, em Paris

[...] Depositária de todos os segredos de meu coração, quero confiar-vos o maior projeto que um conquistador haja podido conceber. [...]

Conheceis a presidenta De Tourvel, sua devoção, seu amor conjugal, seus princípios austeros. Eis o que ataco, eis o inimigo digno de mim, eis a meta que pretendo atingir [...].

[...]

O presidente, cumpre que o saibais, está na Borgonha por motivo de uma grande causa (espero fazê-lo perder outra mais importante). Sua inconsolável metade deverá permanecer aqui durante todo o tempo dessa aflitiva viuvez. [...]

[...] Só tenho uma ideia; penso nela durante o dia, sonho com ela à noite. [...]

Do Castelo de..., neste 5 de agosto de 17**.

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

Carta V

Da marquesa De Merteuil ao visconde De Valmont

Sabeis, visconde, que vossa carta é de uma insolência rara e que eu bem poderia ter me zangado? Mas ela provou-me claramente que tínheis perdido a cabeça, e somente isso vos salvou de minha indignação. Amiga generosa e sensível, esqueço a injúria para me ocupar tão-somente de vosso perigo, e, por aborrecido que seja chamar alguém à razão, cedo à necessidade que tendes disso neste momento.

[...] Que é, afinal, essa mulher? Traços regulares, concordo, mas nenhuma expressão, passavelmente bem-feita, mas sem graça; sempre ridiculamente vestida, com seus punhados de **fichus** sobre o colo e um busto que sobe até o queixo! Digo-vos como amiga: não seria preciso duas mulheres como essa para perderdes toda a vossa reputação. [...] Vamos, visconde, envergonhai-vos e recobrai a razão. Prometo-vos guardar segredo.

[...]

Paris, neste 7 de agosto de 17**.

Fichus: plural de *fichu*. Lenço com o qual as mulheres cobriam os ombros.

LACLOS, Choderlos de. **As ligações perigosas ou Cartas recolhidas numa sociedade e publicadas para instrução de algumas outras**. Tradução de Sergio Milliet. São Paulo: Círculo do Livro, 1973. p. 20-23, 28-29.

No texto que você acabou de ler, de Choderlos de Laclos, é possível identificar um emissor e um destinatário; além disso, há referência a uma data e a um local. Esses são aspectos característicos da estrutura das cartas pessoais.

Como se trata de cartas, não existe a voz de um narrador, **componente definidor dos textos do gênero narrativo**. Também não há, nesse momento, como saber se essas pessoas são reais ou foram criadas pela imaginação de um autor. Levando em consideração esses critérios, não se pode definir o texto como uma narrativa.

No entanto, cabe perguntar: será que são "apenas" cartas? Aparentemente, não. Lidas em sequência, essas cartas começam a contar uma história sobre as pessoas que são mencionadas nelas: o visconde De Valmont, a marquesa De Merteuil e a presidenta De Tourvel.

Sobre Valmont, sabemos tratar-se de um nobre (é um visconde), conquistador, que planeja seduzir uma mulher casada e virtuosa (a presidenta De Tourvel). Já a marquesa De Merteuil é amiga do visconde e procura convencê-lo a abandonar seu plano. É também membro da aristocracia, como informa seu título de nobreza. Sobre a presidenta De Tourvel, sabemos que é uma mulher casada, fiel ao marido e muito religiosa. Na carta da marquesa De Merteuil é construída a imagem de uma mulher cujos traços são regulares, sem grandes atrativos.

Nos trechos lidos, é possível perceber que o livro não é apenas um conjunto de cartas. Elas oferecem informações sobre a vida, o caráter e as intenções das pessoas/personagens que as escreveram. Trata-se, portanto, de uma narrativa, apesar de não apresentar um narrador nem dar aos leitores certeza sobre o caráter real ou fictício dos autores das cartas. Textos como o de Choderlos de Laclos costumam ser definidos como **narrativas epistolares**, ou seja, narrativas feitas por meio de cartas.

A análise de um exemplo como esse mostra a dificuldade de encontrar, nos textos literários, todos os elementos que caracterizam cada um dos três gêneros.

O que importa é que as definições descritas para os gêneros lírico, épico/narrativo e dramático sejam vistas como uma referência que ajuda a compreender como os seres humanos buscam diferentes formas literárias para expressar suas visões de mundo, seus sentimentos e suas perplexidades.

O conhecimento das características dos diferentes gêneros facilita a leitura dos textos, porque ajuda a interpretar determinados recursos de linguagem que aparecem, mais ou menos explorados, em cada um deles.

Além disso, o estudo dos gêneros permite perceber melhor como os diferentes agentes do discurso participam da construção do texto. No momento em que ocorre a evolução do gênero épico para o narrativo, alterações significativas do contexto desencadeiam transformações na própria estrutura dos textos literários.

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

No caso do gênero dramático, vimos que a criação dos textos é influenciada, entre outros fatores, pelo perfil de público que o dramaturgo pretende atingir e pelo tipo de reação que deseja desencadear em sua plateia.

Esses exemplos ilustram de que maneira o estudo dos gêneros oferece ferramentas que podem esclarecer muito da construção e do sentido dos textos literários.

TEXTO PARA ANÁLISE

Modalidade do gênero dramático muito popular na Idade Média, o auto foi revisitado por autores do teatro moderno brasileiro, como Ariano Suassuna. No trecho a seguir, extraído da peça *Auto da Compadecida*, João Grilo e Chicó discutem com o padeiro porque enganaram a esposa dele vendendo-lhe um gato que "descomia" dinheiro. A cena se passa na igreja. Leia o trecho atentamente para responder às questões de 1 a 6.

Texto 1

Auto da Compadecida

[...]

CHICÓ

Isso é o que você diz, João, mas acho que a opinião do padeiro é outra muito diferente.

JOÃO GRILO

E quem está pedindo a opinião do padeiro?

CHICÓ

Ninguém, mas mesmo sem ninguém pedir, ele vem ali doido para dar.

PADEIRO

Ah, você está aí? (*Pega João pela camisa.*) O gato não descome dinheiro coisa nenhuma, descome o que todo gato descome. Mas você me paga!

JOÃO GRILO

Que é isso? Que é isso? O senhor não tem vergonha de dizer essas coisas diante do bispo? Descome, não descome! Que conversa mais imoral! Que **chamego** é esse?

Chamego: afeição, amizade estreita.

PADEIRO

furioso

Imoral é você, vendendo aquele gato!

JOÃO GRILO

E eu tenho culpa de sua mulher só gostar de bicho?

PADEIRO

Só gostar de bicho não, que ela casou comigo.

JOÃO GRILO

Sua diferença para bicho é muito pouca, padeiro.

PADEIRO

O quê? É assim que você me trata agora? Olhe que eu boto você para fora da padaria!

JOÃO GRILO

Você não bota coisa nenhuma, porque eu já estou fora dela. Faz exatamente dez minutos que eu me considero demitido daquela porcaria. Um sujeito como eu não trabalha para uma mulher que compra gato.

PADEIRO

Ladrão! Ladrão!

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

JOÃO GRILO

Ladrão é você, presidente da irmandade. Três dias passei em cima de uma cama, tremendo de febre. Mandava pedir socorro a ela e a você e nada. Até o padre que mandei pedir para me confessar não mandaram. E isso depois de passar seis anos trabalhando naquela desgraça!

PADEIRO

Ingrato, eu que nunca o despedi, apesar de todas as suas trapaças!

JOÃO GRILO

Nunca me despediu porque eu trabalhava barato e bem. Está aí o Padre João que o diga: qual era o melhor pão da rua, Padre João?

PADRE

O pão de João Grilo.

JOÃO GRILO

Está vendo? Ladrão é você, ladrão de farinha. Eu o que faço é me defender como posso.

BISPO

Afinal que barulhada é essa?

PADEIRO

Foi esse ladrão que vendeu um gato à minha mulher, dizendo que ele botava dinheiro, Senhor Bispo.

FRADE

Ra, ra! Essa foi boa!

PADEIRO

Boa? E é um frade que vem me dizer isso? É o fim do mundo.

[...]

PADEIRO

Faço minha queixa ao Senhor Bispo, na qualidade de presidente da Irmandade das Almas.

BISPO

Está recebida a queixa e vai ser apurado o fato, para denúncia à **autoridade secular**.

[...]

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Textos de Bráulio Tavares, Carlos Newton Júnior e Raimundo Carrero. Rio de Janeiro: Agir, 2004. p. 91-94.

Autoridade secular: autoridade que não faz parte da Igreja, não pertencente ao clero.

1. **Que características do gênero dramático você identificou no trecho lido?**
2. **O título da peça antecipa para o leitor/espectador que se trata de um auto, uma composição teatral de caráter religioso muito popular na Idade Média. Quais personagens do trecho citado revelam a relação do texto com a tradição cristã?**
3. **O padeiro entra na igreja furioso com João Grilo.**
   a. Qual é a a razão dessa fúria, segundo o que se pode inferir do trecho citado?
   b. O que as acusações sugerem sobre o comportamento dessas personagens: o padeiro, sua esposa e João Grilo?
   c. De que forma Ariano Suassuna caracteriza as personagens: padeiro, sua esposa e João Grilo? Essa caracterização busca provocar qual reflexão no público?
4. **Releia este trecho da discussão entre o padeiro e João Grilo.**

PADEIRO

Ingrato, eu que nunca o despedi, apesar de todas as suas trapaças!

JOÃO GRILO

Nunca me despediu porque eu trabalhava barato e bem. Está aí o Padre João que o diga: qual era o melhor pão da rua, Padre João?

Que efeito o autor pretendia provocar no leitor/espectador do auto com uma fala como essa?

1. Espera-se que os estudantes reconheçam a marcação (rubrica) das ações das personagens ([Padeiro] *"(Pega João pela camisa.)"*, (*"furioso"*) como algo que orienta a encenação da peça teatral. Outra característica do gênero dramático é a estruturação do texto como um diálogo entre as personagens, sem que haja a intermediação de um narrador.

2. As personagens que revelam a relação do auto com a tradição cristã são o Bispo e o Frade, que aparecem no final da cena do trecho citado.

3. a) Espera-se que os estudantes concluam que João Grilo vendeu à esposa do padeiro um gato que supostamente "descomia" dinheiro (evacuava dinheiro). Mas era mentira. Na verdade, João Grilo enganou a mulher do padeiro.

3. b) As acusações sugerem que o comportamento dos três é reprovável: o padeiro e a mulher são gananciosos e por isso estão irritados por terem sido enganados por João Grilo; este, por sua vez, procura sobreviver com pequenos golpes e mentiras.

3. c) Suassuna caracteriza o padeiro e sua esposa como pessoas gananciosas e venais. Além disso, exploram seus funcionários e não garantem a eles um tratamento digno. João Grilo é apresentado como um malandro que vive de pequenos subterfúgios e mentiras para conseguir sobreviver. Suassuna, com essa caracterização, parece querer questionar o público: quem age de forma condenável pode questionar quem usa de esperteza para enganar um ganancioso?

4. Espera-se que os estudantes percebam que esse trecho revela a crítica sobre o comportamento inescrupuloso do padeiro. Ele tenta parecer uma boa pessoa que manteve o emprego de João Grilo apesar de suas trapaças, mas a resposta do empregado revela outra coisa: ele não foi despedido porque o padeiro se beneficiava da situação, já que ele era bom funcionário e ganhava pouco.

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

5. **João Grilo, personagem central do auto, envolve-se em muitas confusões, recorrendo à mentira e à esperteza para sobreviver.**

   a. Identifique trechos que comprovem essas afirmações.

   b. Com base na leitura do trecho e nas informações do capítulo, explique de que forma as manobras usadas por João Grilo e as situações em que se envolveu permitem reconhecer essa peça como uma comédia.

6. **O *Auto da Compadecida* foi publicado em 1955. Você considera que as críticas do autor aos comportamentos das personagens retratadas na peça continuam atuais? Por quê?**

Em Portugal, quando a atividade teatral se intensifica durante o século XVI, os autos e as farsas de caráter moralizante de Gil Vicente conquistam o gosto popular. Considerado o primeiro grande dramaturgo português, Gil Vicente buscou tematizar os comportamentos condenáveis e enaltecer as virtudes em suas peças, como no trecho a seguir, extraído do *Auto da Barca do Inferno*. Leia-o para responder às questões de 7 a 12.

Texto 2

Auto da Barca do Inferno

Chega o **Parvo** ao **batel** do Anjo e diz:
Parvo: Hou da barca!
Anjo: Samicas alguém.
Parvo: Quereis-me passar além?
Anjo: Quem és tu?
Parvo: Não sou ninguém.
Anjo: Tu passarás, se quiseres;
porque em todos teus fazeres
per malícia não erraste.
Tua simpreza t'abaste
pera gozar os prazeres.
Espera entanto per i:
veremos se vem alguém
merecedor de tal bem
que deva entrar aqui.



© CURTIS/ARQUIVO DO FOTÓGRAFO

Reprodução de cena do **Auto da Barca do Inferno**, de Gil Vicente, pela Companhia Império Teatral, Caraguatatuba (SP), 2018.

Parvo: tolo, ingênuo.

Batel: pequena embarcação.

Hou: oh (interjeição).

Samicas: talvez, quem sabe (forma arcaica).

Per malícia: com malícia, malandragem.

Tua simpreza t'abaste: sua simplicidade seja suficiente.

VICENTE, Gil. **Auto da Barca do Inferno**. São Paulo: Ática, 1998. p. 31-32. (Série Bom livro).

7. **Quais são as personagens e os acontecimentos apresentados no trecho transcrito?**

8. **Gil Vicente vale-se das ações e características de personagens para criar o caráter moralizante de suas peças. Considerando essa informação, diga qual é o papel desempenhado pelas personagens desse trecho do auto.**

9. **O Anjo é o encarregado de selecionar as almas que vão para o Reino dos Céus em sua barca.**

   a. Que motivos o levam a permitir a entrada do Parvo em sua embarcação?

   b. "Não sou ninguém." O que essa fala do Parvo demonstra em relação ao modo como ele se vê?

   c. Por que podemos afirmar que a atitude do Parvo é responsável pela sua entrada na barca do Anjo?

10. **De que maneira a fala do Parvo e os motivos do Anjo para permitir sua entrada na barca revelam o objetivo moralizante característico do auto como gênero dramático?**

11. **Discuta com os colegas: Caso esse auto fosse escrito para representar os comportamentos da sociedade atual, você acredita que alguém com características e ações semelhantes às do Parvo seria ainda admitido na barca do Anjo? Justifique.**

12. **Comparando os trechos e as informações apresentadas sobre cada auto lido, é possível perceber semelhanças e diferenças entre os dois.** 12. Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

   a. Com relação aos aspectos tematizados, em que o *Auto da Compadecida* e o *Auto da Barca do Inferno* se assemelham?

   b. Tanto o Parvo quanto João Grilo representam o homem simples, mas diferem na forma de agir. Explique em que consiste essa diferença.

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

5. a) Possibilidades de resposta: "O gato não descome dinheiro coisa nenhuma, descome o que todo gato descome. Mas você me paga!"; "Imoral é você, vendendo aquele gato!"; "Ingrato, eu que nunca o despedi, apesar de todas as suas trapaças!"; "Foi esse ladrão que vendeu um gato à minha mulher, dizendo que ele botava dinheiro, Senhor Bispo.".

5. b) Por meio das confusões de João Grilo, que representa aqueles que lutam para sobreviver e sofrem com os desmandos dos mais ricos, Ariano Suassuna satiriza o poder dos abastados e condena a exploração dos mais humildes. Isso é feito com leveza e humor, deixando clara a filiação do seu texto à comédia.

6. Espera-se que os estudantes percebam que a maior parte dos comportamentos criticados por Ariano Suassuna ainda existe na sociedade contemporânea: os desmandos que caracterizam os poderosos ou os patrões (como o padeiro e sua esposa), o tratamento (desigual) dispensado às pessoas de acordo com a classe social a que pertencem etc.

7. As personagens são o Anjo, que conduz a Barca que leva ao Paraíso, e o Parvo (que representa um tipo humano), que chega ao batel depois de sua morte. Esclareça essas informações aos estudantes. Ao pedir para embarcar e se caracterizar como "ninguém", o Parvo tem sua entrada na embarcação permitida pelo condutor. Depois disso, o Anjo afirma que devem aguardar para ver se virá mais alguém merecedor de viajar na barca.

8. Espera-se que os estudantes percebam que o Anjo representa o Bem, o caminho espiritual correto, que garante o Reino dos Céus, distante da corrupção ou das tentações mundanas. O Parvo representa os puros de coração, que não cometem pecados por maldade, mas por ingenuidade.

9. b) A fala do Parvo demonstra sua simplicidade, sua ausência de vaidade e orgulho.

9. c) O Parvo não procura se apresentar, diante do Anjo, como alguém cujas posses ou importância deveriam lhe garantir um lugar na barca. Vem sem nada, puro e ingênuo. Por isso, o Anjo permite sua entrada na barca.

9. a) O Anjo permite que o Parvo embarque porque os erros que, porventura, tenha cometido em vida não foram intencionais ou determinados pela má-fé.

10. A fala do Parvo e os motivos do Anjo para permitir o embarque da personagem revelam que a pureza, a ingenuidade e a ausência de orgulho ou vaidade são elementos que garantem a salvação dos indivíduos. Na visão do autor, para obter a salvação, é preciso ser puro de coração e ter a simplicidade como característica essencial de caráter. Por meio da criação de personagens como o Parvo, Gil Vicente promove a crítica a alguns comportamentos humanos, o que confere caráter moralizante à sua peça, característica definidora dos autos como gêneros teatrais.

11. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à questão. Se o auto fosse escrito para caracterizar os comportamentos da sociedade atual, alguém puro, simples e ingênuo como o Parvo muito provavelmente ainda seria admitido na Barca da Glória. Como o Anjo destaca em sua fala, quem tem essas características não cometeria erros ou adotaria comportamentos questionáveis por má-fé, mas por absoluta ingenuidade. Por isso, mereceria o perdão e seria admitido na embarcação divina.

Proposta de produção: cena cômica

Reúna-se com três colegas para criar uma **cena cômica**. Vocês deverão escolher, como base para o texto dramático, algum acontecimento contemporâneo, noticiado em jornal impresso ou *site* da internet.

No **planejamento**, definam as personagens e o cenário a partir do acontecimento selecionado. Muito importante: no processo de composição das personagens e de seus comportamentos, deve-se evitar um enfoque preconceituoso dos tipos humanos representados.

Na **elaboração**, escrevam o roteiro da cena, indicando os diálogos e as expressões faciais, os gestos e o tom de voz de cada personagem para orientar quem vai interpretá-las. Não se esqueçam de fazer uma boa **revisão** do roteiro para os ajustes finais.

A encenação deverá ser filmada e o vídeo, editado e tratado, de forma a explorar recursos que garantam expressividade à cena e impactem o espectador. Os vídeos feitos por vocês a partir de critérios previamente definidos serão exibidos em um festival de cenas teatrais organizado por sua turma e apresentado na escola em momento combinado com o professor e a gestão escolar.

Amplie seu repertório

Neste capítulo, você viu como textos pertencentes aos diferentes gêneros literários têm sido utilizados para dar forma ao imaginário humano. Os líricos buscam expressar os sentimentos individuais e a subjetividade, os épicos ou narrativos apresentam os grandes feitos de um povo ou uma jornada marcada pela superação pessoal e os dramáticos retratam as emoções humanas. Para ampliar seu repertório sobre esse assunto e descobrir escritores da sua predileção, você pode:

- ler outros poemas dos autores contemporâneos citados no capítulo;
- buscar, nas redes sociais, perfis e publicações de poetas e artistas contemporâneos que tematizem, em suas obras, questões individuais e sentimentos em textos líricos;
- pesquisar adaptações contemporâneas de epopeias clássicas em diferentes linguagens (teatro, cinema, quadrinhos etc.);
- ler HQs ou *graphic novels* e assistir a filmes ou minisséries protagonizadas por personagens heroicas, refletindo sobre a imagem desses heróis;
- assistir a produções teatrais contemporâneas (ou ler peças de autores da atualidade) cujos temas se relacionem ao seu universo;
- participar de festivais de teatro para conhecer diferentes olhares sobre os indivíduos e sua forma de se relacionar com o mundo.

Compartilhe com os colegas as obras, os artistas e os autores de que mais gostou. Conversem sobre os textos preferidos e o gênero a que pertencem e vejam se descobrem gostos em comum.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Entendeu o que são gêneros literários? Compreendeu as características estruturais e as funções associadas aos textos líricos, épicos e dramáticos? Percebeu as limitações do conceito de gênero literário?

Procure ajuda sobre eventuais dúvidas com colegas ou com o professor.

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

CAPÍTULO 9

Origens europeias: Trovadorismo e Humanismo

Neste capítulo, você vai:

1. Conhecer as relações entre o projeto literário do **Trovadorismo** e a cena discursiva na Europa medieval.
2. Conhecer as características da produção literária do Trovadorismo: cantigas líricas (de amor e de amigo), cantigas satíricas (de escárnio e de maldizer) e novelas de cavalaria.
3. Analisar de que modo textos de diversos gêneros e linguagens produzidos em diferentes momentos promovem a releitura de temas medievais.
4. Conhecer as características da produção literária do **Humanismo** e entender o fato de ser um período de transição.
5. Conhecer aspectos característicos do teatro de Gil Vicente.
6. Refletir de que forma a sátira continua a ser usada em diferentes manifestações artísticas contemporâneas para denunciar comportamentos inadequados.

Entender como os valores e as visões de mundo que podem ser identificados nos textos de autores do Trovadorismo e do Humanismo permitem conhecer a trajetória da literatura e compreender como ela respondeu às diferentes cenas discursivas ao longo do tempo.

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

LEITURA DA IMAGEM

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.



ROMAN DES CHEVALIERS GALAAD. FOTO: FINE ART IMAGES/AGB PHOTO LIBRARY - MUSEU CONDÉ, CHANTILLY

Tristão diante da Rainha Isolda na Cornualha. Iluminura do manuscrito medieval **Romance dos cavaleiros Galaaz, Tristão e Lancelote**, França, século XV.

Amplie seu repertório

Como a maior parte das novelas de cavalaria do ciclo arturiano, a história de Tristão e Isolda é de origem celta, ganhou popularidade durante a Idade Média e foi recontada inúmeras vezes desde então. Cavaleiro da corte do rei Arthur, Tristão vai à Cornualha buscar a princesa Isolda, noiva de seu tio, o Rei Marc. Durante a viagem de volta, o nobre cavaleiro e a princesa bebem, acidentalmente, uma poção do amor e se apaixonam perdidamente. Embora casada com o Rei Marc, Isolda se torna amante de Tristão. Em todas as versões dessa história, essas duas personagens têm um fim trágico.



JOHN WILLIAM WATERHOUSE - COLEÇÃO PARTICULAR

WATERHOUSE, John William. **Tristão e Isolda com a poção mágica**. *c.* 1916. Óleo sobre tela, 109,22 centímetros × 81,28 centímetros. Coleção particular. (Estados Unidos).

1. **Observe atentamente a iluminura *Tristão diante da Rainha Isolda na Cornualha* e descreva os elementos presentes nela.**
2. **Com base nesses elementos, a qual segmento da sociedade você imagina que essas pessoas pertenciam? Justifique sua resposta.**
3. **A cena retratada faz parte de um manuscrito medieval. Com base nessa informação e na posição das duas pessoas, o que você imagina que possa estar acontecendo?**
4. **A situação retratada sugere que tipo de relação entre essas duas pessoas? Por quê?**

1. A imagem apresenta uma cena que se passa no interior de uma sala (um castelo, talvez) onde se podem ver duas pessoas: um homem e uma mulher. O homem está ajoelhado diante da mulher, que se encontra sentada no que parece ser um trono. Ela está elegantemente trajada; em sua cabeça pode ser identificada uma espécie de coroa. O homem veste uma túnica roxa sobre uma armadura de cavaleiro. A ornamentação da sala também chama a atenção do observador: manto vermelho com ornamentos dourados diante de uma janela; cobertura azul com lírios dourados que se projeta acima do trono. No canto esquerdo da imagem, pode-se avistar o que seria parte de um jardim, com algumas árvores.
2. A cena parece ocorrer na sala do trono de um castelo. Além disso, toda a ornamentação e a vestimenta sugerem riqueza. Sabemos que o homem é um cavaleiro, já que está portando uma armadura. A coroa sobre a cabeça da mulher sugere que ela é uma rainha.

DA ILUMINURA PARA A LITERATURA

1. **Você já leu textos em prosa ou em verso que retratam um relacionamento amoroso em que um dos amantes é completamente devotado ao outro? Quais?**
2. **Considerando seu repertório de leituras e de mundo, de que poderá tratar um texto poético com o título "Se eu não a tenho, ela me tem"? Justifique.**

1. Resposta pessoal. As respostas podem ser variadas, mas é provável que os estudantes já tenham lido textos em prosa ou poesia (ou que conheçam canções) em que haja essa relação de devoção pelo amado por parte de uma das pessoas que vivem uma relação amorosa.
2. Resposta pessoal. Espera-se que, ao responder, os estudantes procurem explicar sua suposição com base em elementos do título, uma vez que foi esse o aspecto referido na questão. É importante que eles percebam que o título sugere uma relação de devoção por parte de um eu lírico masculino com a sua amada. Ao que parece, ele não tem o amor dessa mulher ou estão separados ("seu eu não a tenho"), mas continua devotado a ela ("ela me tem").

O texto a seguir, uma cantiga medieval, apresenta uma relação muito definida entre um eu lírico masculino e a dama à qual ele se dirige.

Se eu não a tenho, ela me tem

Se eu não a tenho, ela me tem
o tempo todo preso, Amor,
e tolo e sábio, alegre e triste,
eu sofro e não dou troco.
É indefeso quem ama.
Amor comanda
à escravidão mais branda
e assim me rendo,
sofrendo,
à dura lida
que me é **deferida**.
[...]

É tal a luz que dela vem
que até me aqueço nessa dor
sem outro sol que me conquiste,
mas no sol ou no fogo
não digo quem me inflama.
O olhar me abranda,
só os olhos têm **vianda**,
e a ela vendo
vou tendo
mais distendida
minha sobrevida.
[...]

Eu sei cantar como ninguém
mas meu saber perde o sabor
se ela me nega **o que me assiste**.
Vejo-a só, não a toco,
mas sempre que me chama
para ela anda
meu corpo, sem demanda,
e sempre atendo,
sabendo
que ela me **olvida**
a paga merecida.
[...]

DANIEL, Arnaut. "Se eu não a tenho, ela me tem". *In*: CAMPOS, Augusto de. **Invenção**. São Paulo: Arx, 2003. p. 90-93.

Deferida: feminino de *deferido*. Concedida.

Vianda: alimento.

O que me assiste: aquilo a que tenho direito.

Olvida: verbo *olvidar*. Esquece.

3. Resposta pessoal. Como se trata de uma cena medieval e vemos um cavaleiro ajoelhado diante de uma dama, provavelmente uma rainha, podemos supor que ele está pedindo-lhe que o abençoe em sua jornada ou torneio futuro. Também podemos imaginar que ele está prestando uma homenagem à rainha, já que se encontra em posição subserviente diante dela. Outra possibilidade é que ele esteja fazendo-lhe algum pedido específico; ou, ainda, que esteja jurando protegê-la. Sejam quais forem as hipóteses dos estudantes, é importante notar a posição de subordinação, de subserviência, do cavaleiro diante da mulher.
4. Espera-se que os estudantes percebam que, como o cavaleiro está ajoelhado diante da mulher, pode-se concluir que a situação retratada sugere uma relação de superioridade da parte dela. Pode-se supor, por exemplo, que se trata de uma rainha e de um súdito, de um cavaleiro e sua senhora, mas, qualquer que seja a natureza dessa relação, devemos reconhecer que a mulher ocupa uma posição de poder diante do homem.

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

Amplie seu repertório

Um dos mais importantes trovadores provençais do século XII, **Arnaut Daniel** foi um grande artista da palavra, explorando a sonoridade, os metros e as rimas em um estilo que ficou conhecido como *trobar ric*, caracterizado pela grande riqueza e complexidade formal dos versos. A esse estilo se opunha o *trobar clus,* que privilegiava o conteúdo das cantigas. Podemos identificar, nessa oposição, a origem das vertentes *cultista* e *conceptista* que, alguns séculos mais tarde, marcaram a produção literária do Barroco.

3. **O primeiro verso resume a relação existente entre o eu lírico e a dama sobre a qual ele fala.**
   a. Que relação é essa?
   b. Depois de ler a cantiga, você confirmou ou não sua hipótese inicial sobre o tema nela abordado?
4. **Com base no texto, como você caracterizaria o eu lírico? E a dama?**
5. **Releia este trecho:**

   É tal a luz que dela vem
   que até me aqueço nessa dor
   sem outro **sol** que me conquiste,
   mas no **sol** ou no fogo
   não digo quem me inflama.

   a. O termo **sol**, destacado no trecho, assume dois sentidos diferentes. Quais são eles? Explique.
   b. Um trovador, denominação de quem compunha cantigas, não poderia nunca revelar o nome da dama a quem dedicava suas canções. Identifique os versos do trecho anterior que mostram que essa regra foi cumprida.
6. **Quais são as três metáforas presentes na segunda estrofe?**
7. **Como essas metáforas ajudam a caracterizar a posição de submissão do eu lírico em relação à dama?**
8. **Na terceira estrofe, o eu lírico afirma sua superioridade. Indique o verso em que isso ocorre.**
   a. Sua condição superior é tratada como algo positivo ou negativo? Por quê?
   b. Em dois momentos, nessa estrofe, o eu lírico fala do papel que a mulher deve exercer no jogo do amor. Identifique esses momentos e explique em que consiste esse papel.

4. É importante que os estudantes observem alguns elementos que indicam que o eu lírico é masculino (no terceiro verso, por exemplo, ele se apresenta como "tolo e sábio"). Devem perceber que ele se mostra submisso à "escravidão branda" a que foi destinado pelo amor. Também é possível inferir que seja um trovador ("sei cantar como ninguém"). A dama sobre quem fala é apresentada de modo idealizado (dela é a luz que o aquece, é ela quem lhe fornece o alimento para garantir sua sobrevida), distante ("vejo-a só, não a toco").

Idade Média: entre o mosteiro e a corte

A Idade Média foi um período que teve início com a conquista de Roma, capital do Império Romano do Ocidente, pelos comandantes germânicos no ano de 476 (século V) e terminou com a queda de Constantinopla, capital do Império Romano do Oriente, tomada pelos turcos em 1453.

Uma das heranças do período de dominação romana na Europa durante a Idade Média foi o cristianismo. Aos poucos, a Igreja Católica cresceu, acumulou vastas extensões de terra, enriqueceu e concentrou um grande poder religioso e secular. Essa herança conviveu com mudanças na ordem social que tiveram expressão significativa na literatura do período.

Nos séculos XII e XIII, a Igreja tinha um poder maior que o da monarquia. Predominava, nesse período, o **teocentrismo** (do grego ***théos***, "deus" ou "divindade").

TOME NOTA

O **teocentrismo** se refere a uma visão de mundo cristã, que afirma a perfeição e a superioridade de Deus, centro de todas as coisas, e vê o ser humano como imperfeito e pecador.

3. a) Espera-se que os estudantes percebam que há uma relação de devoção amorosa entre o eu lírico e a dama louvada em sua cantiga. Ele declara sua total dependência em relação à mulher sobre a qual fala.
3. b) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a justificarem sua resposta, retomando com eles a importância de terem feito suas suposições com base em elementos do título da cantiga. Essa é uma boa oportunidade para discutir com os estudantes como a análise das "pistas linguísticas" presentes em textos de diferentes gêneros (ou, no caso, do título de um texto) contribui para que façamos, em geral, hipóteses mais consistentes.
5. a) A primeira ocorrência do termo **sol** é uma referência metafórica à dama. Ela é o único "sol" que aquece o coração do trovador, não corre o risco de ser substituída por outra mulher (um outro "sol"). Na segunda ocorrência, a referência parte do sentido literal (astro que aquece e ilumina a Terra), para construir uma nova representação metafórica: nem sob tortura (debaixo do sol ou ardendo no fogo) o trovador revela o nome da dama que o aquece (inflama).
5. b) "mas no sol ou no fogo / não digo quem me inflama."
6. As metáforas são: **luz** e **sol**, que se referem à dama como ser que dá calor e em torno do qual o eu lírico gravita, e **vianda**, que se refere a ela como alimento.
7. Por meio das metáforas, o eu lírico caracteriza sua total dependência da dama: ela é a luz que o ilumina, o sol que o aquece, o alimento que garante sua sobrevivência.
8. O verso é o primeiro: "Eu sei cantar como ninguém".
8. a) O eu lírico trata sua condição superior como algo negativo, porque não está lhe trazendo a recompensa esperada (o reconhecimento da dama que louva com suas cantigas).
8. b) Os momentos em que o eu lírico faz referência ao papel da mulher são: "se ela me nega o que me assiste" e "ela me olvida/ a paga merecida". Nos dois casos, ele afirma ter direito a algum tipo de recompensa, ou reconhecimento, por cumprir bem o seu papel. A dama, portanto, deveria reconhecer que ele foi cortês, que canta melhor que todos os outros e garantir a ele "a paga merecida", mas isso não ocorre.

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

Uma nova organização social

Com a morte do imperador Carlos Magno em 814 (século IX) e o enfraquecimento do poder central, a sociedade medieval se reorganizou em torno dos grandes proprietários de terra, os senhores feudais, formando pequenas cortes, das quais faziam parte membros empobrecidos da nobreza, cavaleiros, camponeses livres e servos, unidos por uma relação de dependência pessoal: a vassalagem.

As relações entre nobres, cavaleiros e senhores feudais eram regidas por um código de cavalaria baseado na lealdade, na honra, na bravura, na cortesia.

O servilismo dos vassalos ao seu suserano, senhor que tinha domínio de um feudo, e dos fiéis a Deus dá origem ao princípio básico da literatura medieval: a afirmação da total subserviência de um trovador à sua dama (no caso da poesia) ou de um cavaleiro à sua donzela (no caso das novelas de cavalaria).

Trovadorismo: poesia e cortesia

No século XII, com o fim das grandes invasões na Europa, ressurgiram as cidades, o progresso econômico e o intercâmbio cultural. Os cavaleiros assumiram um novo papel, baseado na idealização de um código de comportamento amoroso conhecido como **amor cortês**. Esse código transferia a relação de vassalagem entre cavaleiros e senhores feudais para o louvor às damas da sociedade.

O projeto literário do Trovadorismo

O contexto de produção e de circulação das cantigas dos trovadores, o perfil do público a que se destinavam e a linguagem utilizada nos textos literários revelam um dos mais importantes elementos definidores do projeto literário do Trovadorismo: a legitimação, por meio da literatura, de uma nova ordem que redefine as funções sociais dos cavaleiros na corte do senhor feudal.

Enquanto nos mosteiros e nas abadias circulavam os textos escritos em latim, nos castelos e nas cortes circulava a literatura oral, produzida em língua local, voltada para entreter os membros da nobreza e para legitimar o novo papel social assumido pelos cavaleiros.

As regras de conduta social expressas no código de cavalaria passaram a definir o **fazer literário medieval**. Foi assim que os princípios básicos desse código – subordinação a Deus e às damas – tornaram-se o centro dos textos literários do período. O forte convencionalismo da literatura trovadoresca pode ser entendido pela interação constante entre um trovador e seu público.

As cantigas líricas do Trovadorismo desenvolvem um mesmo tema: o sofrimento provocado pelo amor não correspondido – a **coita de amor**. As cantigas satíricas abordam uma variedade de temas, sempre expressando um olhar crítico para a conduta de nobres (homens e mulheres) nas esferas individual ou social.

O nascimento da literatura portuguesa

O nascimento da literatura portuguesa coincide com o nascimento de Portugal: em 1140, ao se tornar independente do reino de Leão e Castela, o país não rompeu seus laços econômicos, sociais e culturais com o resto da península Ibérica. A língua que falavam – o galego-português – era o mais forte desses laços.

É nas cortes dos reis e dos fidalgos portugueses, galegos e castelhanos que nasce o lirismo galego-português. Os trovadores galego-portugueses desenvolvem sua lírica amorosa claramente influenciados pela literatura provençal.

Acredita-se que o primeiro texto literário galego-português seja a "Cantiga da Ribeirinha" (também conhecida como "Cantiga da Guarvaia"), que se supõe ter sido composta em 1198.

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

As **cantigas galego-portuguesas**, conforme o tema que desenvolvem, dividem-se em:

- **líricas:** cantiga de amor e cantiga de amigo.
- **satíricas:** cantiga de escárnio e cantiga de maldizer.

Amplie seu repertório

As cantigas foram preservadas graças às coletâneas manuscritas, conhecidas como **cancioneiros medievais**:

- *Cancioneiro da Ajuda*: acredita-se que tenha sido compilado na corte de D. Alfonso X, no final do século XIII. Contém apenas cantigas de amor dos poetas mais antigos.
- *Cancioneiro da Vaticana*: compilação encontrada na biblioteca do Vaticano (daí o nome que recebeu). Inclui cantigas de amor, de amigo e de escárnio e maldizer galego-portuguesas.
- *Cancioneiro da Biblioteca Nacional*: o mais completo dos cancioneiros. Contém um pequeno tratado de poética trovadoresca, a "Arte de trovar".



BIBLIOTECA DO MOSTEIRO DE SAN LORENZO DE EL ESCORIAL, ESPANHA

Página do cancioneiro **Cantigas de Santa Maria**, século XIII. Na miniatura da página, o rei Alfonso é representado com músicos e escrivães durante audiência pública.

As **novelas de cavalaria** são longas narrativas em verso, surgidas no século XII. Elas contam as aventuras vividas pelos cavaleiros andantes e se originaram no declínio do prestígio da poesia dos trovadores. Organizam-se em três ciclos, de acordo com o tema que desenvolvem e com o tipo de herói que apresentam:

- **ciclo clássico** (narram a guerra de Troia e as aventuras de Alexandre, o Grande);
- **ciclo arturiano** ou **bretão** (histórias sobre o rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda);
- **ciclo carolíngio** ou **francês** (narrativas sobre o rei Carlos Magno e os 12 pares de França).

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Você conhecia o lirismo trovadoresco? Já tinha ouvido falar das cantigas galego-portuguesas e de sua divisão? Que tal saber mais sobre isso e ampliar seu repertório de referências? Para isso, você e mais três colegas vão fazer uma pesquisa, em livros de literatura, antologias do Trovadorismo e em *sites* confiáveis da internet, para obter informações sobre as cantigas líricas e satíricas galego-portuguesas. Busquem a definição e as características das *cantigas de amor, de amigo, de escárnio* e *de maldizer*. Selecionem um exemplo de cada uma delas e procurem observar como se caracteriza o galego-português. Retomem o que estudaram na unidade 2 sobre a formação da língua portuguesa. Pesquisem em livros didáticos, em antologias ou em *sites* que trazem textos literários galego-portugueses, cantigas apresentadas na sua versão original e também traduzida para o português atual, como a transcrita na seção **Texto para análise** deste capítulo.

Depois de concluída a pesquisa, compartilhem com os colegas os exemplos encontrados, selecionem os que não se repetem para organizar uma **antologia comentada** de cantigas galego-portuguesas. Dividam as tarefas entre os grupos: quatro grupos podem ficar com um tipo de cantiga (de amor, de amigo, de escárnio e de maldizer), fazer a compilação dos textos a partir desse critério, indicar as referências completas dos textos selecionados e redigir um parágrafo explicando o tema abordado em cada uma delas; outros grupos podem ficar responsáveis por criar textos com a definição de cada tipo de cantiga e a apresentação de suas principais características. Usem uma linguagem adequada a esse tipo de material. Finalizada essa etapa, os grupos devem **revisar** os textos produzidos e criar um arquivo com a antologia comentada, que será disponibilizado como material estudo (impresso ou digital) para turma.

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

1. O afresco apresenta cenas da vida em uma cidade.
1. a) O conjunto de edificações, a presença de muitas pessoas em espaços "públicos" (semelhantes às ruas de uma cidade), a interação entre as pessoas.
1. b) Espera-se que os estudantes observem que a presença de uma muralha cercando a cidade como forma de proteção é um traço medieval. Pode ser que respondam de modo negativo e justifiquem sua resposta com os elementos identificados na resposta ao item **a**). Se isso acontecer, não há problema, porque terão percebido algo que não é mesmo característico da Idade Média: a interação de pessoas de diferentes classes sociais.

Um mundo em mudança

Entre os séculos XIV e XV, uma mudança significativa passa a ocorrer na Europa medieval. O ser humano começa a se libertar do poder centralizador da Igreja e a desenvolver uma nova mentalidade em que cabem preocupações e prazeres mais humanos. O que levou a esse questionamento do poder de Deus e à valorização do ser humano? Para começar a refletir sobre essas questões, observe atentamente a obra a seguir.



AMBROGIO LORENZETTI. FOTO: VCG WILSON/FINE AR/CORBIS/GETTY IMAGES - PALÁCIO DE SIENA, ITÁLIA

Detalhe do afresco **Efeitos do bom governo na vida da cidade**, de Ambrogio Lorenzetti, 1338-1339. Palácio Público, Siena, Itália. Nessa obra, o artista retrata o reflorescimento da vida urbana e do comércio.

1. **Observe o afresco de Ambrogio Lorenzetti. O que foi retratado pelo artista?**
   a. **Quais elementos da imagem oferecem informações sobre o espaço onde as cenas ocorrem?**
   b. **Você reconhece, nesse espaço, alguma característica medieval? Qual? Se necessário, faça um levantamento com o apoio dos professores de História e de Geografia, da área de Ciências Humanas, sobre as construções medievais.**
2. **Há várias pessoas retratadas no afresco. Elas parecem pertencer a um mesmo segmento social? Explique.**
3. **No afresco, não há referência religiosa. O que essa ausência sugere em relação à perspectiva teocêntrica medieval e ao papel do ser humano na construção do próprio destino? Explique.**

2. Não. Na tela, vemos pessoas usando roupas diversificadas e agindo de modos diferentes, o que sugere pertencerem a classes sociais distintas. Em primeiro plano, aparece um grupo com trajes mais sofisticados que parece dançar (as pessoas estão de mãos dadas, formando um círculo); no canto esquerdo, há outras trajadas ricamente que passam a cavalo (a mulher, na frente, usa uma coroa na cabeça, sugerindo um cortejo de casamento); há pessoas vestidas de modo mais simples que parecem trabalhar: no canto direito inferior, por exemplo, vemos um homem que cuida de animais; na parte central inferior, vemos pessoas que fabricam sapatos, logo ao lado alguém parece dar uma aula; no espaço central superior, há homens que carregam sacos e trabalham na construção de um telhado.
3. Espera-se que os estudantes percebam que a ausência de referência religiosa no afresco sugere uma mudança. Na perspectiva teocêntrica medieval, todas as conquistas humanas são, na verdade, dádivas divinas. Por esse motivo, as obras de arte do período procuram trazer sempre elementos que simbolizam a subordinação do ser humano a Deus. Quando Lorenzetti retrata a vida em uma cidade e as atividades geralmente nela desenvolvidas por pessoas comuns, começa a atribuir um importante papel ao ser humano na condução da própria vida, sugerindo que nem tudo depende de Deus.

No afresco de Ambrogio Lorenzetti, vemos, em meio às construções medievais, que as pessoas participam ativamente de diferentes ações, sinalizando a nova mentalidade que surge na Europa do fim da Idade Média: a vida nas cidades é retomada e o comércio se intensifica, provocando maior interação entre pessoas de diferentes segmentos da sociedade.

O Humanismo: um novo olhar para o mundo

O Humanismo foi um movimento artístico e intelectual que surgiu na Itália no final da Idade Média (século XIV) e alcançou plena maturidade no Renascimento. O foco dos humanistas era o ser humano, o que os afastava do teocentrismo medieval. Resgatava-se, assim, a visão **antropocêntrica** característica da cultura greco-latina.

TOME NOTA

Antropocentrismo é a atitude ou doutrina que considera o ser humano o centro ou a medida de todas as coisas.

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

O projeto literário do Humanismo

O Humanismo representa um momento de transição entre o mundo medieval e o moderno. Por esse motivo, no projeto literário humanista, o velho e o novo convivem, provocando uma tensão que se evidencia na produção artística e cultural.

Em linhas gerais, essa produção será marcada pelo abandono da subordinação absoluta à Igreja Católica e pelo resgate dos valores da Antiguidade clássica. Como consequência do estudo das obras greco-latinas, ganha força um olhar mais racional para o mundo, que procura na Ciência uma explicação para fenômenos até então atribuídos a Deus.

A produção do Humanismo em Portugal

A nomeação de Fernão Lopes como cronista-mor do reino, em 1434, é considerada o marco inicial do Humanismo português. Nesse momento, iniciava-se o reinado da Dinastia de Avis (1385), e a produção poética encontrava-se em crise.

O ressurgimento da poesia, agora separada da música, ocorrerá durante o reinado de D. Afonso V (1432-1481), no século XV, impulsionada pela renovação cultural promovida na corte portuguesa. Destaca-se ainda, nesse período, o teatro de Gil Vicente, que faz um retrato vivo da sociedade portuguesa da época.

A cena discursiva da produção medieval

Século XII-XV

Trovadorismo

Portugal

Autores:
- Dom Dinis
- João Garcia de Guilharde
- Nuno Fernandes Torneol

CONTEXTO HISTÓRICO

476 – Início da Idade Média com a conquista de Roma por Odoacro.

1198-1216 – Ápice da Igreja medieval com o papa Inocêncio III.

1140 – Fundação de Portugal por Afonso Henriques.

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Fins do século XII-início do século XIII – *De Aspectibus*. Tradução latina do tratado de óptica de Hasan Ibn al-Haythan (conhecido como Alhazem ou Alhacen), que influenciou cientistas ocidentais como Galileu Galilei e Isaac Newton. Considerado um precursor do método científico.

PROJETO LITERÁRIO E CARACTERÍSTICAS

- Literatura oral para entreter a nobreza.
- Redefinição do papel dos cavaleiros na corte.
- Estruturas literárias equivalentes à relação de vassalagem, valorizando a cortesia, a mesura e o amor cortês.
- Teocentrismo: Deus como origem de tudo. Submissão literária do trovador à drama.

FORMAS LITERÁRIAS

Cantigas líricas (amor e amigo) e satíricas (escárnio e maldizer), novelas de cavalaria, hagiografias.

CIRCULAÇÃO

Circulação oral: jornais, trovadores e cônegos vagantes que circulavam de corte em corte.

PÚBLICO

Membros da corte dos reis e dos castelos dos senhores feudais.

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

Uma viagem no tempo: vozes medievais

Reis, castelos, nobres cavaleiros lutando em torneios para merecer a atenção de formosas damas são alguns dos elementos que compõem uma certa representação da Idade Média. Essa imagem foi, em parte, construída com base nos textos dos trovadores e das novelas de cavalaria. Entre os séculos XIV e XV, a produção artística, que se concentrava nas mãos da Igreja, sai dos mosteiros, ganha as cortes e a ruas. As cantigas, o teatro, a poesia renovam suas formas e se multiplicam nas páginas geradas pela prensa, invenção de Johann Gutenberg, criada por volta de 1450.

Nos textos apresentados a seguir, você terá a oportunidade de conhecer melhor o modo como as obras do Trovadorismo e do Humanismo revelam o mundo medieval e suas transformações.

Texto 1

Nesta cantiga de amor galego-portuguesa, o trovador fala do seu sofrimento amoroso e da devoção à mulher amada.

A dona que eu sirvo e que muito adoro

A dona que eu sirvo e que muito adoro
mostrai-ma, ai Deus! pois que vos [imploro,
se não, dai-me a morte.

Essa que é a luz destes olhos meus
por quem sempre choram, mostrai-ma, [ai Deus!
se não, dai-me a morte.

Essa que entre todas fizestes formosa,
mostrai-ma, ai Deus! onde vê-la eu possa,
se não, dai-me a morte.

A que me fizestes mais que tudo amar,
mostrai-ma onde possa com ela falar,
se não, dai-me a morte.

BONAVAL, Bernardo de. [A dona que eu sirvo e que muito adoro]. *In*: CORREIA, Natália (sel., intr. e notas). **Cantares dos trovadores galego-portugueses**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1978. p. 85.

Texto 2

Na cantiga de amigo, mãe e filha falam do sofrimento da jovem por seu amigo.

— Responde, filha, formosa filha,

— Responde, filha, formosa filha,
porque tardastes na fonte fria?
Amores eu tenho!

Filha, formosa filha, responde:
porque tardastes na fria fonte?
Amores eu tenho!

— Tardei, minha mãe, na fonte fria,
cervos do monte a água **volviam.**
Amores eu tenho!

Tardei, minha mãe, na fria fonte:
volviam a água cervos do monte.
Amores eu tenho!

— Que escondes, filha, por teu amigo?
cervos do monte não volvem o rio.
Amores eu tenho!

Por teu amado, filha, que escondes?
o mar não volvem cervos do monte.
Amores eu tenho!

Cervos: plural de *cervo*. Designação comum de mamíferos ruminantes, veados.

Volviam: verbo *volver*. Mexiam, agitavam; no contexto, as águas da fonte.

MEOGO, Pero. [— Responde, filha, formosa filha]. *In*: CORREIA, Natalia (sel., intr. e notas). **Cantares dos trovadores galego-portugueses**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1978. p. 159.

Texto 3

Nesta cantiga de escárnio, o trovador manifesta seu descontentamento com a queixa de uma senhora.

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

Ai, dona fea, fostes-vos queixar

Ai, dona fea, fostes-vos queixar
que vos nunca louv'en (o) meu cantar;
mais ora quero fazer un cantar
en que vos **loarei** toda via;
e vedes como vos quero loar:
dona fea, velha e **sandia**!

Dona fea, **se Deus mi pardon**,
pois avedes (a) tan gran **coraçon**
que vos eu loe, en esta razon
vos quero já loar toda via;
e vedes qual será a **loaçon**:
dona fea, velha e sandia!

Dona fea, nunca vos eu loei
en meu trobar, pero muito trobei;
mais ora já un bon cantar farei,
en que vos loarei toda via;
e direi-vos como vos loarei:
dona fea, velha e sandia!

"Que vos nunca louv'en (o) meu cantar": que nunca vos louvei em meu cantar.

Loarei: louvarei.

Sandia: louca.

"Se Deus mi pardon": que Deus me perdoe.

Coraçon: vontade.

Loaçon: elogio, louvação.

GARCIA DE GUILHADE, João. [Ai, dona fea, fostes-vos queixar]. *In*: CORREIA, Natália (sel., int. e notas). **Cantares dos trovadores galego-portugueses**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1978. p. 136.

Texto 4

O poema a seguir é um exemplo da poesia palaciana apresentada nos serões do Paço Real português no século XV.

Ó meu bem, pois te partiste

Ó meu bem, pois te partiste
dante meus olhos coitado,
os **ledos** me farão triste,
os tristes desesperado.

Triste vida sem prazer
me deixas com **grã** cuidado,
que por meu negro pecado
me vejo vivo morrer;
meu prazer me destruíste,
meu **nojo** será dobrado,
porque sou cativo, triste,
do meu bem desesperado.

Dante: diante.

Ledos: plural de *ledo*. Alegres.

Grã: grande.

Nojo: sofrimento.

MIRANDA, Diogo de. "Ó meu bem, pois te partiste". *In*: SPINA, Segismundo. **Era medieval**. 8. ed. São Paulo: Difel, 1985. p. 139-140. (Coleção Presença da Literatura Portuguesa).

Texto 5

Este trecho da farsa *O velho da horta*, de Gil Vicente, ridiculariza a paixão do velho a que se refere o título por uma jovem.

O velho da horta

[...]
Entra a Moça na horta, e diz o Velho
Senhora, benza-vos Deus.
MOÇA Deus vos mantenha, senhor.
VELHO Onde se criou tal flor?
Eu diria que nos céus.
MOÇA Mas no chão.
VELHO Pois damas se acharão
que não são vosso sapato!
MOÇA Ai! Como isso é tão vão,
e como as lisonjas são
de barato!
VELHO Que buscais vós cá, donzela,
senhora, meu coração?
MOÇA Vinha ao vosso hortelão,
por cheiros para a panela.
VELHO E a isso
vinde vós, meu paraíso.
minha senhora, e não a aí?
MOÇA Vistes vós! Segundo isso,
nenhum velho não tem siso
natural.
VELHO Ó meus olhinhos **garridos**,
minha rosa, meu arminho!
MOÇA Onde é vosso **ratinho**?
Não tem os cheiros colhidos?
VELHO Tão depressa
vinde vós, minha condessa,
meu amor, meu coração!
MOÇA Jesus! Jesus! Que coisa é essa?
E que prática tão avessa
da razão!
Falai, falai doutra maneira!
Mandai-me dar a hortaliça.
VELHO Grão fogo de amor me atiça,
ó minha alma verdadeira!
MOÇA E essa tosse?
Amores de sobreposse
serão os da vossa idade;
o tempo vos tirou a posse.
VELHO Mais amo que se moço fosse
com a metade.
[...]

Garridos: plural de *garrido*. Alegres, graciosos.

Ratinho: designação para camponês da região das Beiras (litoral, alta e baixa regiões de Portugal).

Amores de sobreposse: amores forçados, sem naturalidade.

VICENTE, Gil. **O velho da horta**. 32. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998. p. 70-72.

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

RODA DE CONVERSA **Vozes medievais**

Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Depois de realizada a leitura silenciosa dos textos, reúna-se com os colegas para discutir as seguintes questões:

1. Vocês sentiram dificuldade para ler os textos? Por quê? Vocês, como leitores, preferem qual dos estilos adotados nos trechos transcritos? Por quê?
2. Que temas vocês identificaram em cada texto? Quais elementos levaram a essa identificação?
3. Qual imagem de mulher aparece em cada uma das cantigas? Em que elas se assemelham e em que diferem?
4. Qual posição o eu lírico masculino do **texto 1** assume diante da mulher amada? O que isso revela sobre a relação entre eles?
5. Vocês entenderam o diálogo entre mãe e filha na segunda cantiga (**texto 2**)? Quais diferenças ela apresenta em relação à primeira?
6. O que acharam da cantiga de escárnio (**texto 3**)? Por quê?
7. Qual tipo de sentimento é apresentado no **texto 4**, que exemplifica a poesia palaciana? Ele se diferencia daquele apresentado nas cantigas líricas trovadorescas? Como vocês chegaram a essa conclusão?
8. As peças de Gil Vicente têm caráter moralizante, ou seja, procuram tematizar comportamentos condenáveis e enaltecer virtudes. O que vocês acham que ele busca fazer em *O velho da horta*? Por quê?
9. Os textos os fazem lembrar de outros textos, músicas ou filmes contemporâneos? Se sim, qual é a semelhança percebida? Se não, quais são as principais diferenças?

Proposta de produção: criação de RPG medieval

Cantadas pelos trovadores e narradas nas novelas de cavalaria, as aventuras vividas pelas personagens medievais sobrevivem até hoje no cinema e nos RPGs (*Role Playing Games*) ou jogos de interpretação. Para que você possa "viver" uma dessas aventuras e (re)descobrir a Idade Média e os ideais de comportamento desse período, propomos que, em grupos de seis integrantes, você e os colegas elaborem um RPG medieval.

Vocês deverão criar uma aventura em que cada jogador assumirá a identidade de uma personagem (rei, cavaleiro, dama, trovador, vilão) da história inventada, que será contada e mediada por um narrador (ou mestre do jogo, como preferem os jogadores de RPG). Para cumprir essa tarefa, vocês deverão realizar as etapas do **planejamento** a seguir:

1. Pesquisar, em livros ou na internet, comportamentos característicos das personagens criadas (quais são seus valores e regras de conduta?);
2. Pesquisar (em livros especializados ou na internet) como uma aventura de RPG é estruturada e qual é o processo de criação de personagens desse jogo.
3. Criar um RPG de mesa, isto é, um RPG de papel e caneta, que se assemelha aos jogos de tabuleiro clássicos, porém com outras possibilidades. Sugestão: pesquisem diferentes páginas na internet, confiáveis, que dão dicas de como criar esse tipo de RPG.
4. Definir e dividir as tarefas entre os integrantes do grupo.
5. Escolher os materiais que vão usar na criação do jogo (como farão o tabuleiro, quais peças serão usadas para representar as personagens criadas etc.).

Após o **planejamento**, escrevam a história do jogo. Em grupo, **avaliem** o que precisa ser **revisto** e façam os ajustes finais, **reescrevendo** a história se necessário. Depois, combinem com o professor a data em que cada grupo vai apresentar o jogo criado. Depois da apresentação, vocês jogarão uma partida.

Cada integrante do grupo vai interpretar uma personagem com emoções, falas e habilidades enquanto atravessa um mundo fantástico. O mestre do jogo deve atuar como um narrador que conta a história e também como um juiz que avalia se as ideias dos jogadores são viáveis ou não, considerando as regras do mundo criado por vocês. Por último, mas não menos importante: divirtam-se jogando. Sugerimos que, se possível, pesquise, jogue e anote informações de jogos de *videogame* com o mesmo formato e temática.

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

Amplie seu repertório

De olho no RPG

O RPG *Dungeons & Dragons* (abreviado como D&D), de fantasia medieval, foi desenvolvido originalmente por Gary Gygax e Dave Arneson e publicado pela primeira vez em 1974, nos Estados Unidos. Em D&D, considerado como a origem dos RPGs modernos, os jogadores criam personagens que embarcam em aventuras imaginárias em que enfrentam poderosos inimigos, buscam tesouros ou salvam reinos. O sucesso desse RPG é tão grande que inspirou três produções cinematográficas: *Dungeons & Dragons: a aventura começa agora* (2000), *Dungeons & Dragons 2: o poder maior* (2005) e *Dungeons & Dragons: honra entre rebeldes* (2023).

TEXTO PARA ANÁLISE

1. **Considerando o que já viu no capítulo sobre as diferentes cantigas trovadorescas, o que espera que seja abordado ao ler o título "Cantiga de amor de refrão"? O que esse título sugere sobre a estrutura dessa composição medieval?**
2. **Você e os colegas leram, na seção Uma viagem no tempo: vozes medievais, uma cantiga de amor (texto 1) e uma cantiga de amigo (texto 2). Discutam: vocês acreditam que, hoje, é mais comum existir um sentimento amoroso semelhante ao representado em qual delas? Por quê?**

As principais características das cantigas de amor galego-portuguesas aparecem nesta *Cantiga de amor de refrão*, de Nuno Fernandes Torneol. Leia-a para responder às questões de 3 a 6.

Cantiga d'amor de refran

Ir-vos queredes, mia senhor,
e fic'end'eu com gram pesar,
que nunca soube rem amar
ergo vós, des quando vos vi.
E pois que vos ides daqui,
senhor fremosa, que farei?

E que farei eu, pois nom vir
o vosso mui bom parecer?
Nom poderei eu mais viver,
se me Deus contra vós nom val.
Mais ar dizede-me vós al:
senhor fremosa, que farei?

E rog'eu a Nostro Senhor
que, se vós vos fordes daquém,
que me dê mia morte por en,
ca muito me será mester.
E se mi a El dar nom quiser,
senhor fremosa, que farei?

Pois mi assi força voss'amor
e nom ouso vosco guarir,
des quando me de vós partir,
eu que nom sei al bem querer
querria-me de vós saber:
senhor fremosa, que farei?

TORNEOL, Nuno Fernandes. Cantiga de amor de refrão. **Cantigas medievais galego-portuguesas**. Disponível em: https://cantigas.fcsh.unl.pt/cantigasautor.asp?cdaut=107. Acesso em: 28 set. 2024.

Cantiga de amor de refrão

Se quereis partir, senhora minha,
Ficarei eu com grande pesar,
Pois nunca soube amar outra coisa
Além de vós, desde que vos vi.
se fores embora daqui,
ó formosa! que farei?

Que farei se nunca mais
contemplar vossa beleza?
Não poderei mais viver.
Se Deus me não acudir,
nem de vós mais nada ouvir,
ó formosa! que farei?

A Nosso Senhor eu rogo
Que, se partires daqui,
que me dê a minha morte,
pois muito me será necessária.
Mas se me poupar a vida,
ó formosa! que farei?

Pois vosso amor me dá força
e não me atrevo a viver perto de vós,
depois de me afastar de vós,
eu que não sei amar outra coisa,
queria de vós saber:
ó formosa! que farei?

Tradução livre para esta edição.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que esperam que a cantiga trate do sentimento amoroso de um eu lírico masculino completamente devotado a uma dama, como é característico das cantigas de amor medievais. Também é importante que eles percebam que o título da cantiga indica que se trata de uma estrutura poética com um refrão. Como eles verão, todas as estrofes dessa cantiga terminam com o mesmo verso: o refrão "senhor fremosa, que farei?".

2. Resposta pessoal. Seria interessante que os estudantes respondessem oralmente a essa questão, de modo a permitir que os diferentes pontos de vista sejam de conhecimento de todos. As respostas, muito provavelmente, serão variadas. Os estudantes podem dizer que a expressão de um sentimento amoroso como o da cantiga de amor é exagerada demais e não seria possível hoje em dia. Podem estranhar a ideia de um amor que não busca uma realização, que existe somente como uma adoração entre pessoas socialmente desiguais, já que vivem em uma era marcada pela busca da realização dos desejos pessoais. Sendo assim, é de se imaginar que muitos respondam que um amor mais concreto, como o da cantiga de amigo, seja mais comum atualmente. Por outro lado, alguns talvez identifiquem, em alguma paixão não correspondida, sentimentos semelhantes aos do trovador provençal. Outra possibilidade é trazerem exemplos de personagens de obras ficcionais (novelas, filmes, livros) que se caracterizam por um amor idealizado e não correspondido. Não se trata, aqui, de buscar uma resposta correta, mas sim de refletir sobre o modo como o relacionamento amoroso é retratado nos textos medievais e como é visto em nossos dias.

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

3. Espera-se que os estudantes respondam que o tema é o sofrimento amoroso do eu lírico pela possibilidade da partida de sua senhora.
4. É importante que os estudantes respondam que há um eu lírico masculino, que sofre pela possibilidade da perda de sua amada. Ele se refere a ela com devoção e subserviência, chamando-a de "mia senhor" ("senhora minha"), "senhor fremosa" ("formosa") e há a idealização do sentimento amoroso e da amada, que é quem dá sentido à existência do eu lírico e sem a qual ele não saberá o que fazer. Todos esses elementos permitem classificar a cantiga como sendo de amor.

3. **Qual é o tema tratado na cantiga?**

4. **Uma cantiga de amor deve ter alguns elementos estruturais para ser classificada como tal: quem é eu lírico e a forma como ele se dirige à sua dama, o tipo de sentimento amoroso expressado nos versos, a caracterização da mulher louvada pelo trovador. Como esses elementos são apresentados na cantiga que você leu?**

5. a) O refrão é: "senhor fremosa, que farei?" ("ó formosa! que farei?"). Esses versos repetidos têm como função enfatizar o sofrimento do eu lírico e sua completa subordinação à amada: sem que ela lhe diga o que fazer, ele não sabe qual rumo dar à própria vida.
5. b) Resposta pessoal. Estimule os estudantes a analisarem os aspectos que levaram em consideração ao formularem suas hipóteses, destacando que o título da cantiga já indicava dois elementos que a caracterizam: o tema amoroso (cantiga de amor) e um aspecto estrutural (o refrão).

5. **Identifique o refrão da cantiga.**
   a. Qual sentimento do eu lírico ele reforça?
   b. Você confirmou ou não suas hipóteses iniciais sobre os aspectos temáticos e estruturais da cantiga?

6. a) Ele se refere à mulher como "mia senhor" ("senhora minha").
6. b) Revela uma relação distanciada, que denota respeito, pouca intimidade e uma postura de subordinação diante da amada.

6. **Uma das principais características das cantigas de amor é a relação entre o eu lírico e sua amada.**
   a. Qual forma de tratamento o eu lírico usa para se referir à mulher?
   b. O que esse tratamento revela a respeito da relação entre eles?

As questões amorosas continuam servindo de mote para os compositores contemporâneos. Veja como esse tema é desenvolvido na letra de canção a seguir e responda às questões de 7 a 10.

7. Espera-se que os estudantes respondam que a canção aborda o sofrimento amoroso do eu lírico, que não deseja se separar de sua amada, porque sofre sem tê-la ao seu lado.
7. a) Em primeiro lugar, o fato de a canção ser de uma banda brasileira formada em 1997. Além disso, a linguagem utilizada é mais coloquial, semelhante àquela utilizada em contextos informais nos dias de hoje ("pro teu sorriso", "pra sua boca").

Sem ter você

Alegria é olhar pro teu sorriso
E ter você sempre ao meu lado
Alegria é estar junto a você
E poder ser o seu namorado,
[o seu namorado

Meu amor
não se vá
eu sofro tanto sem ter você
Eu sofro tanto sem ter você

Alegria é olhar pra sua boca
E poder ver sua pele macia
Alegria é poder olhar seus olhos
E dizer que será sempre minha,
[será sempre minha

Meu amor
não se vá
eu sofro tanto sem ter você
Eu sofro tanto sem ter você

Sem ter você
Sem ter você
Eu sofro tanto sem o seu amor

SEM ter você. Intérprete: Los Hermanos. Compositor: Marcelo Camelo. *In*: **Los Hermanos**, Sony Music, 1999. Faixa 10. (2:58 min)



ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

Trovador tocando alaúde. Xilogravura do início do século XIII.

7. b) Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à questão. Embora com desenvolvimentos diferentes, é possível afirmar que a canção aborda o mesmo tema da cantiga de amor: o sofrimento do eu lírico pela ausência de sua amada e a subordinação de sua existência à presença dela. É importante que os estudantes percebam que, na cantiga, o eu lírico afirma que é a amada quem dá sentido à sua existência e que, se ela partir, ele não saberá o que fazer. Na canção, o eu lírico também afirma que sofre sem ter a sua amada, que deseja que ela não se vá, já que sua alegria está condicionada à presença dela e à certeza de que seu sentimento é correspondido. Nesse sentido, as duas composições diferem porque, na canção, embora exista o medo do abandono, este parece ser uma referência a uma separação que pode ou não ser temporária, dada a impossibilidade de o eu lírico estar com sua amada o tempo todo.

7. **Qual é o tema desenvolvido na canção "Sem ter você"?**
   a. Quais elementos indicam que se trata de uma canção contemporânea?
   b. Você acha que a canção desenvolve um tema semelhante ao da cantiga de Nuno Fernandes Torneol? Por quê?

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

8. **Quais são os sentimentos que o eu lírico expressa pela mulher amada?**

9. **A relação entre o eu lírico e sua amada se dá do mesmo modo que na cantiga de amor? Explique.**

10. **Quais elementos formais e de conteúdo da canção permitem compará-la a uma cantiga de amor?**

O trecho a seguir foi extraído do *Auto da Alma*, do dramaturgo português Gil Vicente. Nele, a Alma fica dividida entre a salvação oferecida pelo Anjo e a tentação do Diabo. Leia-o para responder às questões que seguem.

Auto da Alma

[...] (Vem o Anjo Custódio, com a Alma, e diz:)

ANJO Alma humana, formada
de nenhuma coisa feita,
mui preciosa,
da morte separada,
e esmaltada
naquela **forja** perfeita,
e gloriosa.
[...]

ALMA Anjo que sois minha guarda,
olhai por minha fraqueza
terrenal!
Seja de toda a parte resguardada,
que não arda
a minha preciosa riqueza
principal.
[...]

(Afasta-se o Anjo; vem o Diabo e diz à Alma:)

DIABO Tão depressa, ó delicada,
alva pomba, para aonde ides?
Quem vos engana,
e vos leva tão cansada
por esta estrada,
que nem sequer sentis
se sois humana?
[...]
Gozai, gozai dos bens da terra,
procurai por **senhorios**
e **haveres**.
[...]

ANJO Oh, andai! Quem vos detém?
Como vindes para a Glória
devagar!
Oh, meu Deus! Oh, sumo bem!
Já ninguém
não se preza da vitória
em se salvar!
[...]
Oh, como viríeis **pressurosa**
e desejosa,
se vísseis quanto ganhais
nesta jornada!
[...]

(Afasta-se o Anjo, e volta Satanás:)

DIABO [...] Andais muito desautorizada,
descalça, pobre, perdida.
Em suma:
não levais de vosso, nada.
[...]
Vesti ora este **brial;**
metei o braço por aqui.
Agora, esperai:
oh, como vem tão real!
Isto tal
me parece bem a mim:
andai!
[...]

(Volta o Anjo, e diz à Alma:)

ANJO Que andais aqui fazendo?

ALMA Faço o que vejo fazer
pelo mundo.

ANJO Ó Alma, vos estais perdendo,
[...]
O quanto caminhais avante,
o mesmo andastes para atrás
e de lado.
Tomastes, depressa
como guia,
o corsário Satanás,
porque quereis.
Oh! caminhai com cuidado,
que a Virgem gloriosa
vos espera.
Deixais vosso principado
deserdado!
Enjeitais a glória vossa
e pátria vera!
[...]

ALMA Andai! Dai-me cá essa mão!
Andai vós, que eu irei,
quanto puder. [...]

VICENTE, Gil. Auto da Alma. *In*: **Farsa de Inês Pereira/Auto da barca do inferno/Auto da Alma**. São Paulo: Martin Claret, 2004. p. 110-116.

Forja: fornalha.

Terrenal: terreno, referente ao mundo.

Senhorios: plural de *senhorio*. Posse, autoridade.

Haveres: conjunto de bens, dinheiro, posses.

Pressurosa: apressada.

Brial: vestido longo de seda ou de tecido luxuoso.

8. O eu lírico afirma seu amor dizendo que sua alegria é poder ver a amada, estar ao lado dela, ser seu namorado e que a partida dela é a causa do seu sofrimento ("Eu sofro tanto sem ter você", "Eu sofro tanto sem o seu amor").
9. Espera-se que os estudantes percebam que a relação entre o eu lírico e sua amada não é a mesma que se identifica na cantiga de amor. Nesta, o eu lírico está distante de sua amada e não se percebe uma relação de intimidade entre eles, mas de respeito e devoção da parte do eu lírico. Ele deseja apenas adorá-la, como convinha à vassalagem amorosa. Na canção, o eu lírico se coloca mais próximo da amada e, embora diga que sofre sem ela, percebe-se, pelos versos em que afirma o condicionamento de sua alegria à presença da amada, que ele espera a concretização do amor que sente por ela ("Alegria é estar junto a você / E poder ser o seu namorado, o seu namorado"; "Alegria é poder olhar seus olhos / E dizer que será sempre minha, será sempre minha").
10. Espera-se que os estudantes percebam que na canção, assim como na cantiga, há o sofrimento amoroso do eu lírico, a coita de amor. Ambas têm um eu lírico masculino que sofre pela impossibilidade de estar com a sua amada e declara-se completamente subordinado a ela ("Eu sofro tanto sem o seu amor"). Embora não haja uma forma de tratamento (como "mia senhor", na cantiga de amor) que explicite a devoção do eu lírico a uma senhora, é possível identificar a quem é dirigido o "apelo" amoroso na canção: à mulher amada que dá sentido à existência do eu lírico.

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

11. É importante que os estudantes percebam que a Alma é levada pelo Anjo para a presença da Virgem eterna ("Oh! caminhai com cuidado, / que a Virgem gloriosa / vos espera"). No caminho, é tentada pelo Diabo e cede. O Anjo tenta fazê-la perceber o erro de preferir a vida mundana à graça da glória eterna.
11. a) As personagens (na verdade, alegorias) são a Alma, o Anjo e o Diabo.

Amplie seu repertório

Em o *Auto da Alma*, Gil Vicente trata da eterna disputa entre o bem e o mal pelas almas dos mortos. Na peça, o Anjo Custódio conduz a Alma até uma estalagem (alegoria da Igreja Católica), onde ela irá descansar. No caminho, o Diabo tenta a Alma com todos os tipos de prazeres mundanos.

11. b) Espera-se que os estudantes percebam que a Alma representa os indivíduos da sociedade que devem escolher o seu caminho: seguir com o Anjo ou ceder às tentações do Diabo. O Anjo representa o Bem, o caminho espiritual correto, que garante o reino dos Céus, distante da corrupção ou das tentações mundanas. O Diabo personifica o Mal, as tentações da vida terrena (o luxo, a riqueza, a posição social, o apego aos bens materiais) que levam ao Inferno.

11. **Considerando as informações do boxe Amplie seu repertório e a leitura do trecho, diga quais são os acontecimentos nele apresentados.**
    a. Quem são as personagens?
    b. Qual função cada personagem desempenha no auto?

12. A sua pureza, apartada de todo o apego à vida mundana para que possa, de fato, obter a sua salvação e a vida espiritual que almeja.

12. **Qual seria a "preciosa riqueza principal" da Alma?**

13. A fala da Alma indica a crítica de Gil Vicente ao comportamento dos indivíduos: o autor sugere que, para obter a salvação, os indivíduos precisam resistir às tentações terrenas (principalmente as relacionadas às aparências).

13. **De que maneira a fala da Alma sugere o objetivo moralizante do texto?**

14. O Diabo tenta a Alma afirmando que a vida é feita para ser gozada com aquilo que há de melhor, que ela não deve deixar de levar para a outra vida os seus bens terrenos. Ele começa sua argumentação dizendo que a Alma vai "desautorizada, / descalça, pobre, perdida", sem nada de seu. Então, veste-a com um vestido suntuoso e diz que dessa forma ela pode seguir seu caminho, pois está muito melhor ("oh, como vem tão real!"). O Diabo tenta a Alma com os bens terrenos, a pompa, os trajes luxuosos, a ostentação.

14. **Quais argumentos o Diabo utiliza para corromper a Alma?**
    a. A Alma sucumbe à tentação? Por quê? Identifique o trecho em que ela se justifica ao Anjo.
    b. Os argumentos do Diabo e a justificativa da Alma permitem identificar os valores da sociedade criticados por Gil Vicente? Explique.

15. **Gil Vicente é conhecido por fazer uma crítica forte aos costumes de sua época. Releia a última fala do Anjo. Qual crítica ele faz?**

Diálogos contemporâneos com temas do Humanismo

Nos dias de hoje, a poesia, o teatro, a televisão, o cinema e os quadrinhos continuam sendo veículos para a sátira, uma importante forma de denunciar criticamente comportamentos inadequados observados cotidianamente. Pessoas que acham que bens materiais e posição social estão acima de tudo e de todos são objeto recorrente de sátiras contemporâneas, como ilustram os textos a seguir.

14. a) É importante que os estudantes observem que, momentaneamente, a Alma sucumbe à tentação de se apegar aos valores mundanos que o Diabo lhe oferece. Questionada pelo Anjo, justifica-se dizendo que está fazendo o que todos fazem: "Faço o que vejo [fazer / pelo mundo.".

14. b) Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à questão, percebendo que o Diabo representa as tentações a que a Alma deve resistir. Por meio de argumentos para convencê-la a se desviar do caminho indicado pelo Anjo, Gil Vicente critica alguns valores da sociedade em que vivia: o culto às aparências, o apego aos bens materiais, o desejo pela opulência, pelo luxo, simbolizado na roupa que a Alma aceita vestir. Ao justificar-se ao Anjo dizendo que faz o que vê pelo mundo, a Alma comprova que está se adequando aos valores mundanos que vê serem reconhecidos na sociedade em que vive. É interessante notar que o Diabo não força a Alma ao pecado, apenas se utiliza de suas atitudes para tentá-la.

A percepção da superficialidade na canção brasileira



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

Você só pensa em grana

Você só pensa em grana,
Meu amor!
Você só quer saber
Quanto custou a minha roupa
Custou a minha roupa...

Você só quer saber
Quando que eu vou
Trocar meu carro novo
Por um novo carro novo
Um novo carro novo,
Meu amor...

Você rasga os poemas
Que eu te dou,
Mas nunca vi você
Rasgar dinheiro
Você vai me jurar
Eterno amor
Se eu comprar um dia
O mundo inteiro...

Quando eu nasci
Um anjo só baixou
Falou que eu seria
Um executivo
E desde então eu vivo
Com meu banjo
Executando os *rocks*
Do meu livro
Pisando em falso
Com meus panos quentes
Enquanto você ri
No seu conforto
Enquanto você
Me fala entre dentes
Poeta bom, meu bem
Poeta morto...
[...]

VOCÊ só pensa em grana. Intérprete: Zeca Baleiro. Compositores: Zeca Baleiro; Paulinho Moska. *In*: **Líricas**. MZA Music, 2000. 1 CD, faixa 9. (5:04 min)

15. O Anjo, nessa fala, deixa claro que a Alma é responsável por sucumbir à tentação do Diabo ("porque quereis"). Fica sugerido, no trecho, que os indivíduos não obtêm a salvação verdadeira porque se deixam iludir pela figura insidiosa do Diabo, que representa a facilidade e os prazeres efêmeros da vida mundana.

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

A crítica ao consumismo na poesia de Drummond

Eu, etiqueta

[...]
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É doce estar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim-mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição.
[...]
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. (Portuguese Edition). Record. *E-book*. p. 53-55.

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

Proposta de produção: comentário crítico

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Agora, a partir dos conhecimentos que construíram ao longo deste capítulo, vocês vão elaborar um **comentário crítico**. Para o **planejamento** da produção, reúna-se com dois colegas, releiam os textos da seção **Diálogos contemporâneos com temas do Humanismo** e identifiquem de que modo eles confirmam a crítica sobre como algumas pessoas lidam com os bens materiais e a posição social. Pesquisem novelas, filmes ou séries de TV que façam essa mesma crítica social e discutam de que maneira os diferentes recursos dessas linguagens favorecem a construção da sátira sobre a ganância, o consumismo e a necessidade de acúmulo de capital.

Façam anotações sobre os dados coletados e as questões discutidas. Organizem as informações.

Depois, é hora de **elaborar** o comentário crítico, que será divulgado nos murais da escola e nas redes sociais de vocês, com o ponto de vista e as conclusões de cada trio sobre essas questões. O comentário deverá ter até 10 linhas e apresentar a seguinte estrutura: contextualização inicial: apresentação concisa, da questão tematizada e do ponto de vista defendido; desenvolvimento: parte analítico-expositiva com a discussão sobre como vocês chegaram a determinadas conclusões a respeito da questão discutida; conclusão: articulação concisa dos principais pontos expostos no comentário. Ao final da **escrita**, façam uma **revisão** do comentário, **avaliando** a necessidade de melhorá-lo e **reescrevam** o que for necessário antes de divulgá-lo.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Encontrou dificuldades em alguma atividade? Conseguiu perceber a diferença entre as cantigas líricas e as satíricas? Compreendeu por que o Humanismo representa um momento de transição? Procure ajuda sobre eventuais dúvidas com colegas ou com o professor.

CAPÍTULO 10

Classicismo

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

Neste capítulo, você vai:

1. Saber o que foi o Renascimento e de que modo influenciou a produção artística.
2. Conhecer as relações entre o projeto literário do **Classicismo** e a cena discursiva da produção artística durante o Renascimento.
3. Compreender temas e estruturas associados à lírica e à épica camoniana.
4. Entender a importância do neoplatonismo para a lírica camoniana.
5. Conhecer o tratamento dado por Camões aos temas recorrentes em sua poesia.
6. Refletir sobre as releituras do tema da passagem do tempo nas obras de artistas modernos e contemporâneos.

Saber de que modo o Renascimento traz a consolidação da mudança de mentalidade que se iniciou no Humanismo, conhecer o projeto literário do Classicismo e sua relação com a cena discursiva do período, bem como o tratamento dado por Camões aos temas recorrentes em sua obra, permite compreender as causas e as consequências das mudanças ocorridas na produção artístico-literária a partir do século XV.

LEITURA DA IMAGEM



RAFAEL SANZIO - VILA FARNESINA, ROMA

SANZIO, Rafael. **O triunfo de Galateia**. c. 1512. Afresco, 395 centímetros × 225 centímetros. Vila Farnesina, Roma.

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

Amplie seu repertório

Rafael Sanzio (1483-1520) foi pintor e arquiteto italiano. Conhecido pela perfeição com que retratava os corpos humanos, formou, ao lado de Michelangelo e Leonardo da Vinci, a tríade dos grandes mestres do Alto Renascimento. A convite dos papas Júlio II e Leão X, Rafael realizou vários afrescos no Vaticano.



RAFAEL SANZIO - GALERIA UFFIZI, FLORENÇA

SANZIO, Rafael. **Autorretrato**. *c.* 1506. Têmpera sobre madeira, 47,5 centímetros × 33 centímetros. Galeria Uffizi, Florença.

Ponto de conexão. No capítulo 4 do volume de Arte desta coleção, são estudados o Renascimento e o conceito de Belo. Se tiver acesso a esse volume e considerar oportuno, pode-se promover uma abordagem interdisciplinar.

1. **A pintura de Rafael ilustra uma cena com a ninfa Galateia, uma das cinquenta filhas de Nereu (deus marinho) e Dóris na mitologia grega. Que elementos da obra remetem à mitologia greco-latina?**
2. **Considerando o que você estudou sobre a Idade Média e a produção desse período, por que você acha que a pintura de Rafael não pode ser associada à arte medieval?**
3. **Observe o uso das cores no quadro. Que efeito esse uso produz? Justifique.**
4. **As pinturas renascentistas se caracterizavam pela composição equilibrada e harmoniosa das cenas retratadas.**
   a. Faça uma experiência: imagine linhas diagonais ligando os cantos opostos do quadro. Sobre que figura essas duas linhas se cruzariam?
   b. Observe a posição dos corpos retratados no quadro. A ideia de movimento associada a esses corpos contribui para criar um efeito de harmonia e para destacar a figura central. De que modo esse efeito é alcançado?
5. **Outro interesse dos grandes artistas do Renascimento é a representação anatomicamente correta do corpo humano. Observe atentamente o quadro de Rafael e explique como o modo em que os corpos foram retratados é condição importante para o estabelecimento da harmonia da cena.**

Ponto de conexão

O conceito de Belo e a retomada dos padrões e dos temas clássicos no Renascimento povoam as artes visuais e os textos literários.

1. O quadro de Rafael traz muitos elementos que fazem referência à mitologia greco-romana: na parte superior, vemos quatro meninos alados com arcos e setas. Um deles aparece meio escondido atrás de uma nuvem e os outros três têm suas setas apontadas para a mulher que aparece no centro do quadro. Essas crianças são representações de Eros (ou Cupido, na mitologia romana), o deus do amor. Também podemos identificar, na parte inferior esquerda, um tritão (metade homem, metade peixe), que agarra uma ninfa. Do lado direito, vemos um centauro (metade homem, metade cavalo). A figura central, Galateia, aparece em uma carruagem de concha puxada por dois golfinhos. A seus pés podemos identificar um quinto menino alado.
2. Espera-se que os estudantes percebam que o uso das cores, a representação de uma cena da mitologia, a disposição das pessoas na tela e a perspectiva refinada indicam que essa obra não tem características medievais. Além disso, o retrato com personagens nuas e seminuas seria completamente incompatível com a visão teocêntrica medieval, que condenava os prazeres da carne.

DA PINTURA PARA A LITERATURA

1. **Você já deve ter ouvido falar de Cupido, representado como os quatro meninos alados com arcos e setas no quadro de Rafael. O que sabe sobre essa figura da mitologia? Faça uma breve pesquisa sobre o assunto e compartilhe as informações obtidas com seus colegas.**
2. **No soneto que você vai ler, o eu lírico fala do poder de Cupido. Considerando a pintura analisada e o que pesquisou sobre essa figura mitológica, como você imagina que ele tratará desse assunto no poema?**

Leia o poema a seguir, do autor italiano Petrarca, para responder às questões de 3 a 7.

1. Resposta pessoal. É provável que os estudantes conheçam o Cupido e digam que ele é o deus do amor. Se for necessário, explique que é conhecido por esse nome na mitologia romana e como Eros, na mitologia grega. Em geral, é representado como as crianças aladas do quadro de Rafael ou como um belo jovem, sempre portando um arco e flechas mágicas que têm o poder de incitar sentimentos amorosos nos corações dos deuses e mortais.
2. Resposta pessoal. Considerando as representações de Cupido na tela de Rafael e as descobertas sobre ele na pesquisa que fizeram, espera-se que os estudantes suponham que o poema tratará do sentimento amoroso despertado no eu lírico pelas flechas dessa figura mitológica. Se achar necessário, chame a atenção deles para o fato de que o soneto integra uma obra intitulada "Poemas de amor de Petrarca". Isso deve auxiliar os estudantes a formularem suas respostas sobre o tratamento dado ao tema do poema.

Bendito seja o dia, o mês, o ano

Bendito seja o dia, o mês, o ano,
A **sazão**, o lugar, a hora, o momento,
E o país de meu doce encantamento
Aos seus olhos de lume soberano.

E bendito o primeiro doce **afano**
Que tive ao ter de Amor conhecimento
E o arco e a seta a que devo o ferimento,
Aberta a chaga em fraco peito humano.

Bendito seja o mísero lamento
Que pela terra em vão hei dispersado
E o desejo e o suspiro e o sofrimento.

Bendito seja o canto sublimado
Que a celebra e também meu pensamento
Que na terra não tem outro **cuidado**.

PETRARCA. **Poemas de amor de Petrarca**. Tradução de Jamil Almansur Haddad. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. p. 37.

Sazão: cada uma das estações do ano (primavera, verão, outono, inverno).

Afano: afã, aflição, ansiedade.

Cuidado: preocupação, interesse.

3. Espera-se que os estudantes percebam que as cores vivas e claras dão maior luminosidade à cena retratada, criando uma atmosfera festiva, alegre.
4. a) É importante que os estudantes percebam que as linhas se cruzariam sobre a figura de Galateia, logo abaixo de seu rosto.
4. b) É possível constatar que todos os corpos retratados por Rafael estão em movimento, girando para o lado direito ou esquerdo. O interessante é que, para cada corpo que ele retrata girando em uma direção, há sempre outro(s) por perto que gira(m) na direção contrária. É assim que o artista cria o efeito harmônico em sua obra: contrabalançando os movimentos contrários. O resultado desse processo é que, embora haja aparentemente três focos para o olhar do observador (os cupidos na parte superior, os centauros à direita e o tritão à esquerda), o que atrai definitivamente o olhar é a figura da ninfa Galateia, que ocupa o centro do quadro.
5. Estimule os estudantes a observarem como Rafael retrata, com graça e precisão, os movimentos musculares nos diversos corpos que compõem a cena. Isso fica muito evidente quando se observam, por exemplo, o ombro direito do tritão que aparece no canto esquerdo inferior e o movimento do braço da própria Galateia. Ao permitir que os observadores de sua obra acompanhem com o olhar as linhas de movimento perfeitamente representadas pelos músculos humanos, Rafael produz a sensação de equilíbrio pela compensação dos movimentos associados a esses corpos.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal. Lei 6.895 de 17 de dezembro de 1980.

Amplie seu repertório

Francesco Petrarca (1304-1374), poeta e humanista, é considerado um dos maiores nomes da poesia italiana. Conhecido por sua lírica amorosa e por ter fixado a forma do soneto, Petrarca representa, na literatura, a mais perfeita expressão dos ideais renascentistas. Camões e Shakespeare, entre outros, se inspiraram em seus versos.



NPL - DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/ BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - MUSEU DE HISTÓRIA DA ARTE, VIENA

SANZIO, Rafael. **Retrato de Francesco Petrarca**. Século XVI. Museu de História da Arte, Viena.

3. **Ao longo do poema, o eu lírico bendiz coisas de natureza diferente, como um dia, um país, um gesto. O que todos os elementos têm em comum?**
4. **Os trovadores tratavam do tema do sofrimento amoroso em suas cantigas. No poema de Petrarca, o eu lírico também se refere a esse sofrimento. Em quais versos isso acontece?**
5. **A abordagem do sofrimento amoroso feita por Petrarca assemelha-se àquela que se encontra nas cantigas de amor trovadorescas?**
6. **Releia estes versos.**

E bendito o primeiro doce afano
Que tive ao ter de Amor conhecimento
E o arco e a seta a que devo o ferimento,
Aberta a chaga em fraco peito humano.

   a. Qual é a metáfora utilizada para o amor pelo eu lírico?
   b. O eu lírico atribui o início do amor a Cupido. Que elementos do texto permitem essa identificação?
   c. A alusão a elementos da mitologia greco-latina é característica da produção artística do Renascimento. Discuta com seus colegas: Por que a referência a esses mitos indica uma perspectiva diferente daquela predominante na Idade Média?

7. **Que características comuns podemos identificar entre o quadro de Rafael e o poema de Petrarca?**

3. Eles têm em comum o fato de estarem ligados à mulher amada. Por esse motivo, o eu lírico bendiz o contexto em que a viu e por ela se apaixonou (dia, mês, ano, lugar, hora, estação do ano etc.). Quando passa a bendizer comportamentos e sentimentos, também os relaciona à mulher amada.
4. O eu lírico começa a fazer referência ao sofrimento amoroso nos versos finais da segunda estrofe ("[bendito] o arco e a seta a que devo o ferimento, / Aberta a chaga em fraco peito humano.") e continua ao longo da terceira ("Bendito seja o mísero lamento / Que pela terra em vão hei dispersado / E o desejo e o suspiro e o sofrimento").
5. Espera-se que os estudantes percebam que a abordagem do sofrimento amoroso é diferente no poema de Petrarca. Nas cantigas de amor, o trovador afirma suas dores de amor como algo que pode enlouquecê-lo ou levá-lo a desejar a morte. No poema de Petrarca, o sofrimento amoroso é visto como algo positivo, "bendito".
6. a) A metáfora é a caracterização do amor como um "ferimento".
6. b) Os elementos mais evidentes são o arco e a seta responsáveis pelo "ferimento" que simboliza a entrada do amor no coração do eu lírico. Na mitologia greco-latina, Eros ou Cupido é representado como um menino ou um jovem alado que porta um arco e uma aljava cheia de setas. Com elas, desperta o amor nos corações humanos.
6. c) Espera-se que os estudantes percebam que a visão de mundo medieval é teocêntrica, ou seja, Deus é a origem de todas as coisas. Quando o eu lírico responsabiliza um deus pagão, Eros ou Cupido, por seu amor, mostra que não adota uma postura marcada pela religiosidade medieval.
7. Nos dois casos, o desenvolvimento do tema (o despertar do amor por meio das flechas de Cupido) é caracterizado por uma postura positiva, alegre. Além disso, as duas obras fazem referência à mitologia greco-latina.

A Europa do Renascimento

O abandono da perspectiva teocêntrica medieval e a retomada dos ensinamentos e modelos da Grécia e de Roma definem o Renascimento. Esse termo foi escolhido para identificar o desejo de promover uma renovação filosófica, artística, econômica e política, de modo a recriar, na Europa, uma sociedade organizada a partir dos princípios da Antiguidade clássica.

O fascínio pela vida das cidades e o desejo de desfrutar os prazeres que o dinheiro podia proporcionar levaram a sociedade renascentista a cultivar cada vez mais os valores terrenos. O ser humano e sua felicidade imediata eram o centro dessa nova visão.

Até hoje, as obras de artistas como Michelangelo, Leonardo da Vinci, Ticiano, Botticelli e Rafael refletem o esplendor da forma humana como medida da perfeição total.

O Classicismo: valorização das realizações humanas

Nas obras dos mestres gregos e romanos, os artistas do Renascimento encontraram o modelo ideal para definir o "novo" indivíduo: a recriação dos ideais da Antiguidade greco-latina e a retomada da tradição clássica. Essa tendência nas artes, em geral, foi denominada **Classicismo**.

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

TOME NOTA

Classicismo é a denominação da tendência artística que revitalizou a tradição clássica de afirmar a superioridade humana. Para recriar os ideais da Antiguidade greco-latina, o Classicismo valorizou as proporções, o equilíbrio das composições, a harmonia das formas e a idealização da realidade. Manifestou-se tanto nas artes plásticas quanto na música, na literatura e na filosofia.

O projeto literário do Classicismo

Associado ao Renascimento, o Classicismo revela em seu nome a principal característica de seu projeto literário: a retomada de modelos da Antiguidade clássica.

A nova perspectiva do Classicismo promove uma transformação radical no modelo medieval. É hora de o ser humano orgulhar-se de suas conquistas e buscar a felicidade terrena. Para isso, é necessário valorizar o esforço individual, que se manifesta tanto no investimento em educação como na participação social mais ativa. Os textos do Classicismo farão a propaganda da visão de mundo humanista, que passa a definir toda a produção estética do período.

A cultura torna-se um bem precioso para os novos-ricos, que patrocinam artistas e poetas e, assim, justificam sua aceitação pela nobreza. Surge, assim, a figura do **mecenas**, burguês rico que exibia sua fortuna e seu poder encomendando pinturas e esculturas para seus palácios.

A maior facilidade de impressão barateia o custo dos livros, tornando-os acessíveis a um maior número de pessoas. A burguesia amplia o público dos textos literários e filosóficos. Para os filhos dos ricos comerciantes, a cultura torna-se sinônimo de qualificação social.

O Classicismo em Portugal

No século XVI, Portugal expande seu império ultramarino com as grandes navegações. Trata-se de um período de prosperidade econômica para o país.

É nesse contexto de expansão marítima e econômica que se desenvolve o Classicismo português.

Francisco de Sá de Miranda: entre o passado e o presente

A volta do poeta Francisco de Sá de Miranda da Itália, em 1526, é considerada o momento inicial do Classicismo em Portugal. Educado com uma mentalidade medieval, na Itália entrou em contato com a visão humanista e com as inovações literárias do período.

Inspirado por Petrarca, começou a utilizar as formas poéticas características do Classicismo, inovando a cena literária portuguesa, que ainda cultivava estruturas típicas da poesia medieval. Usou a medida nova (versos de dez sílabas poéticas, chamados de **decassílabos**) e a velha (versos de sete e cinco sílabas poéticas, chamados de **redondilhas**) em seus poemas, que, pelos temas abordados, também revelam uma face voltada para o passado e outra para o presente.

Camões: cantor de uma época e de um povo

Você já leu alguns versos do poema épico *Os lusíadas*, de Camões, mas agora vai conhecer um pouco mais sobre esse que é considerado um dos maiores poetas da língua portuguesa.

1. **O que você já sabe sobre a vida de Camões? Converse com seus colegas sobre o que sabem sobre o autor português.**
2. **Pesquise na internet e em livros didáticos mais informações sobre a obra de Camões. Compartilhe com os colegas e com o professor suas descobertas.**

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a conversarem sobre o que sabem de Camões. Se julgar necessário, explique a eles que muitas informações sobre a vida de Luís Vaz de Camões são incertas. Não se sabe se ele nasceu em 1524 ou 1525, em Lisboa ou Coimbra. A passagem mais conhecida de sua vida também parece associar realidade e fantasia. Em 1554, Camões foi para Macau, na China, atuar como "provedor de defuntos e ausentes". Na viagem de volta, naufragou na foz do rio Mekong. Diz-se que, durante o naufrágio, escolheu salvar o manuscrito de *Os lusíadas*, enquanto sua amada Dinamene morria afogada. Publicou sua epopeia, em 1572, com o patrocínio do rei D. Manuel. Sua morte, em 10 de junho de 1580, marca o fim do Classicismo português.
2. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a mobilizarem seus conhecimentos prévios a respeito de Camões e sua obra.



LOOK AND LEARN/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

Retrato de Luís de Camões. Século XIX.

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

ANN RONAN PICTURES/PRINT COLLECTOR/GETTY IMAGES - BIBLIOTECA PIERPOINT MORGAN, NOVA YORK



OBJETO DIGITAL **Mapa clicável: Trajeto de Vasco da Gama em *Os Lusíadas***

Em sua vasta obra, Camões imortalizou as glórias de seu povo, registrou de modo sublime os sofrimentos amorosos, indagou sobre as inconstâncias e incertezas da vida. Para fins de estudo, a obra de Camões é dividida em **poesia épica** e **poesia lírica**.

Sua obra mais conhecida é a epopeia *Os lusíadas*. Nesse poema, o autor canta as glórias do povo português, seguindo o modelo estabelecido pelos poemas homéricos.

Os lusíadas são **estruturados** em dez cantos, com 1102 estrofes e 8816 versos, todos decassílabos. O **esquema de rimas** é ABABABCC, conhecido como **oitava rima** ou **oitava real**. O poema inova ao desenvolver dois **temas**: cantar "a glória do povo navegador português" e reconstituir a história dos reis de Portugal. No enredo do poema, o **herói** é Vasco da Gama, porém o texto também exalta o caráter heroico do povo português.

Caravelas São Gabriel, São Rafael e Bérrio. Ilustração do **Roteiro da viagem que em Descobrimento da Índia pelo Cabo da Boa Esperança fez D. Vasco da Gama em 1497**, atribuído a Álvaro Velho. Biblioteca Pierpoint Morgan, Nova York.

Amplie seu repertório

De olho na HQ

Em *Os lusíadas em quadrinhos*, por meio da releitura visual, o cartunista Fido Nesti expande o sentido de alguns dos episódios mais marcantes de *Os lusíadas* (a morte de Inês de Castro, a fala do velho do Restelo, o encontro com o Gigante Adamastor, entre outros).



Capa do livro **Os lusíadas em quadrinhos**, de Fido Nesti, publicado em 2006.

REPRODUÇÃO/EDITORA PEIRÓPOLIS

Na poesia lírica, Camões recorreu a várias formas poéticas: soneto, ode, écloga e elegia. Usou os metros tanto da medida velha quanto da medida nova. Nos poemas compostos em medida velha, muitas de suas redondilhas apresentam um **mote** (o tema do poema) e **voltas** ou **glosas** (estrofes em que se desenvolve o tema explicitado no mote).

Os **sonetos** são a parte mais conhecida e estudada da lírica de Camões. Neles, o poeta desenvolve reflexões sobre temas variados, destacando-se três: o desconcerto do mundo, as mudanças constantes e o sofrimento amoroso. Os sonetos que apresentam o tema do **desconcerto do mundo** refletem sobre o descompasso entre aparência e realidade. O eu lírico aponta a falta de lógica do mundo e demonstra a confusão e o sofrimento que isso lhe causa. O tema do **sofrimento amoroso** costuma vir associado ao conflito entre o amor material (profano, carnal) e o amor idealizado (puro, espiritualizado). A caracterização camoniana do amor espiritualizado, em contraposição a um sentimento mais profano, reproduz uma visão filosófica resgatada da Antiguidade clássica e redefinida no Renascimento: o **neoplatonismo amoroso**.

TOME NOTA

Segundo Platão, o verdadeiro amor é um sentimento capaz de purificar o ser humano, permitindo que ele se desprenda das realidades ilusórias e contemple o belo em si, o mundo das essências. Como esse amor é somente uma ideia, não busca uma realização física; toda manifestação idealizada do sentimento amoroso passou a ser chamada de **platônica**.

No Renascimento, alguns filósofos procuraram conciliar o amor platônico com os valores cristãos. Da fusão dessas duas visões surge o **neoplatonismo amoroso**, uma forma de amor tão idealizada que não deseja realização carnal, libertando o ser humano da escravidão dos desejos e aproximando-o de Deus.

3. **Você e seus colegas conheciam a expressão "amor platônico"? Já a usaram em algum momento? Discutam essas questões.**

4. **Vocês acham que esse tipo de amor tem espaço no mundo contemporâneo? Por quê?**

3. Resposta pessoal. As respostas podem ser variadas, mas é provável que alguns estudantes conheçam a expressão "amor platônico" e que já a tenham usado para se referir a um amor por alguém inacessível ou a uma paixão não correspondida. Pode ser que também já tenham ouvido a expressão em filmes, séries ou novelas.

4. Resposta pessoal. Alguns estudantes podem responder que o amor platônico, sem qualquer desejo ou expectativa de concretização, não tem espaço no mundo contemporâneo. Outros podem dizer que essa é uma ideia romântica que ainda existe para algumas pessoas, que se contentam em amar alguém a distância, sem esperar a retribuição desse sentimento ou se satisfazem com essa forma de amor espiritualizada. Qualquer que seja a resposta, a intenção da questão é levar os estudantes a refletirem sobre o que acham dessa ideia de um amor idealizado, que não busca a realização carnal, e se eles consideram que viver um sentimento assim seria possível.

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

A cena discursiva da produção do Classicismo

OBJETO DIGITAL Carrossel de imagens: Obras representativas do Classicismo

Século XVI

Classicismo

Portugal

Autores:
- Francisco de Sá de Miranda
- Luís Vaz de Camões

CONTEXTO HISTÓRICO

1320 – Início da restauração cultural na Itália. Na literatura, Dante e Petrarca inauguram um novo olhar.

1415 – Portugueses conquistam Ceuta. Início do império português na África.

1492 – Cristóvão Colombo chega ao Caribe. Tem início a colonização espanhola da América.

1494 – Assinatura do Tratado de Tordesilhas.

1500 – Viagem de Vasco da Gama para a Índia. Pedro Álvares Cabral chega ao Brasil. Início da colonização portuguesa.

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

1453 – Nicolau Copérnico divulga suas teses sobre o heliocentrismo.

1455 – Bíblia de Gutenberg, primeiro livro impresso.

1543 – Publicação de *De revolutionibus orbium coelestium*, de Copérnico.

PROJETO LITERÁRIO E CARACTERÍSTICAS

Retomada de modelos da Antiguidade Clássica. O teocentrismo medieval é substituído por uma visão antropocentrista, valorizando as conquistas humanas. A razão é adotada como parâmetro para observação e interpretação da realidade.

FORMAS LITERÁRIAS

Substituição da medida velha (redondilhas) pela medida nova (decassílabos). Surgimento do soneto.

CIRCULAÇÃO

A invenção da prensa móvel facilita a circulação das obras, barateando o custo dos livros.

PÚBLICO

Ampliação do público, com a chegada dos filhos dos burgueses às universidades. Visão da cultura como sinônimo de qualificação pessoal.

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

Uma viagem no tempo: vozes do Classicismo

Como você estudou, o século XV traz o ser humano para o centro dos acontecimentos, relegando para segundo plano o Deus todo-poderoso do período medieval. Essa mudança de mentalidade, que se iniciou com o Humanismo, chega ao apogeu com o Renascimento.

Nos textos apresentados a seguir, você terá a oportunidade de saber como as obras do Classicismo revelam o olhar renascentista para o mundo.

Texto 1

No soneto a seguir, o eu lírico reflete sobre a essência e os efeitos do amor.

Se amor não é qual é este sentimento?
Mas se é amor, por Deus, que cousa é a tal?
Se boa por que tem ação mortal?
Se má por que é tão doce o seu tormento?

Se eu ardo por querer por que o lamento
Se sem querer o lamentar que **val**?
Ó viva morte, ó deleitoso mal,
Tanto podes sem meu consentimento.

E se eu consinto sem razão pranteio.
A tão contrário vento em frágil barca,
Eu vou por alto-mar e sem governo.

É tão grave de error, de ciência é parca
Que eu mesmo não sei bem o que eu anseio
E tremo em pleno estio e ardo no inverno.

Val: vale, forma arcaica de conjugação do verbo *valer*.

PETRARCA. **Poemas de amor de Petrarca.** Tradução de Jamil Almansur Haddad. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. p. 63.

Texto 2

Neste soneto camoniano, o eu lírico fala do amor.

Alegres campos, verdes arvoredos

Alegres campos, verdes arvoredos,
Claras e frescas águas de cristal,
Que em vós os **debuxais** ao natural,
Discorrendo da altura dos rochedos;

Silvestres montes, ásperos **penedos**,
Compostos em **concerto** desigual:
Sabei que, sem licença de meu mal,
Já não podeis fazer meus olhos **ledos**.

E, pois me já não vedes como vistes,
Não me alegrem verduras **deleitosas**
Nem águas que correndo alegres vêm.

Semearei em vós lembranças tristes,
Regando-vos com lágrimas saudosas,
E na[s]cerão saudades de meu bem.

Debuxais: esboçais, delineais.

Penedos: rochedos.

Concerto: harmonia.

Ledos: alegres.

Deleitosas: que causam prazer.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 269.



RAFAEL SANZIO - GALERIA BORGHESE, ROMA

SANZIO, Rafael. **Mulher com unicórnio**. *c.* 1505. Óleo sobre madeira, 65 centímetros × 51 centímetros. Galleria Borghese, Roma.

Texto 3

O eu lírico do soneto a seguir descreve as contradições do sentimento amoroso.

Soneto 4

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

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

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

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

CAMÕES, Luís Vaz de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 270.

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

Texto 4

Nos versos deste soneto, o eu lírico canta o amor.

Soneto 33

Eu cantarei de amor tão docemente,
Por uns termos em si tão **concertados**,
Que **dous** mil acidentes namorados
Faça sentir ao peito que não sente.

Farei que amor a todos avivente,
Pintando mil segredos delicados,
Brandas iras, suspiros magoados,
Temerosa ousadia e **pena** ausente.

Também, Senhora, do desprezo honesto
De vossa vista branda e rigorosa,
Contentar-me-ei dizendo a menos parte.

Porém, **pera** cantar de vosso gesto
A composição alta e milagrosa,
Aqui falta saber, engenho e arte.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 280.

Concertados: harmoniosos.

Dous: dois.

Pena: sofrimento.

Pera (arcaísmo): para.

Texto 5

Neste canto de *Os lusíadas*, conta-se a história da bela Inês de Castro, cuja morte é ordenada por D. Afonso IV, rei de Portugal, que não aceita o amor entre a jovem e seu filho, o príncipe D. Pedro.

Os lusíadas – Canto III – Episódio de Inês de Castro

[...]

Tu só, tu, puro Amor, com força crua,
Que os corações humanos tanto obriga,
Deste causa à **molesta** morte sua,
Como se fora **pérfida** inimiga.
Se dizem, **fero** Amor, que a sede tua
Nem com lágrimas tristes se **mitiga**,
É porque queres, áspero e tirano,
Tuas **aras** banhar em sangue humano.

Estavas, linda Inês, posta em sossego,
De teus anos colhendo doce fru[i]to,
Naquele engano da alma, ledo e cego,
Que a **Fortuna** não deixa durar muito,
Nos saudosos campos do **Mondego**,
De teus **fermosos** olhos nunca enxu[i]to,
Aos montes ensinando e às ervinhas
O nome que no peito escrito tinhas.

[...]

De outras belas senhoras e Princesas
Os desejados **tálamos enjeita**,
Que tudo, enfim, tu, puro amor, desprezas
Quando um gesto suave te sujeita.
Vendo estas namoradas estranhezas,
O velho pai **sisudo**, que respeita
O murmurar do povo e a fantasia
Do filho, que casar-se não queria,

Tirar Inês ao mundo determina,
Por lhe tirar o filho que tem preso,
Crendo **co** sangue só da morte **indi[g]na**
Matar do firme amor o fogo aceso.
Que **furor** consentiu que a espada fina
Que pôde sustentar o grande peso
Do **furor Mauro**, fosse **alevantada**
Contra **ũa** fraca dama delicada?

[...]

CAMÕES, Luís Vaz de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 86.

Molesta: penosa, triste.

Pérfida: terrível.

Fero: feroz, cruel.

Mitiga: suaviza, atenua.

Aras: altar de sacrifícios.

Fortuna: sorte, destino.

Mondego: rio de Portugal.

Fermosos: belos, formosos.

Tálamos: casamentos, leitos nupciais.

Enjeita: rejeita.

Sisudo: sério, taciturno, com semblante carregado.

Co: com.

Indi[g]na: torpe, vil.

Furor: ira extrema, fúria.

Furor Mauro: no contexto, refere-se ao poder dos Mouros, contra os quais os portugueses lutaram.

Alevantada: erguida, levantada.

ũa: uma.

Amplie seu repertório

A história trágica do amor de D. Pedro e Dona Inês de Castro foi contada pela primeira vez na *Crônica de El-Rei D. Pedro I*, de Fernão Lopes. Nessa crônica, ele faz uma compilação e crítica dos principais acontecimentos do reinado de D. Pedro I, inclusive relata o episódio da morte de Inês de Castro, amante do rei, assassinada a mando de D. Afonso IV, pai de D. Pedro.

Essa história se transformou em tema recorrente da literatura portuguesa. Aparece em *Os lusíadas*, de Camões, e também na obra *Pedro, o cru*, de António Patrício, escrita em 1913.

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

RODA DE CONVERSA **Vozes do Classicismo**

Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Depois da leitura silenciosa que você fez dos textos, reúna-se com seus colegas para discutir as questões a seguir.

1. Sentiram dificuldade para ler os textos? Por quê?
2. Já conheciam algum dos sonetos? Se sim, quais? Em que circunstâncias tomaram contato com esses poemas?
3. Os textos de 1 a 4 abordam o sentimento amoroso. Vocês acham que o tratamento dado a esse tema é o mesmo em todos eles? Que elementos levaram vocês a essa conclusão?
4. O que o eu lírico do soneto de Petrarca (**texto 1**) procura demonstrar sobre o amor ao longo do poema?
5. Como o acontecimento tratado no trecho de *Os lusíadas* se relaciona aos sonetos? Vocês já conheciam esse episódio? Se acharem necessário, busquem mais informações sobre esse canto do poema épico camoniano.
6. Como vocês se sentiram ao ler os textos da seção? Por quê? Ao compartilharem suas impressões sejam respeitosos uns com os outros e ouçam com atenção o que cada um tem a dizer.
7. Os textos os fazem lembrar de outros textos, músicas ou filmes contemporâneos? Se sim, qual é a semelhança percebida? Quais são as principais diferenças?
8. Vocês, como leitores, têm preferência por algum dos textos transcritos? Se sim, qual e por quê?

Proposta de produção: adaptação de *Os lusíadas* para HQ

Neste capítulo, você viu que Camões, considerado um dos maiores poetas da língua portuguesa, recontou epicamente a história de Portugal em *Os lusíadas*. Esse clássico da literatura universal, por ser uma narrativa repleta de momentos de tensão e aventura, poderia ser perfeitamente adaptado para outro gênero — a história em quadrinhos, como fez o artista Fido Nesti.

Para promover uma maior compreensão do sentido dos fatos narrados em *Os lusíadas*, propomos que, em grupos de cinco integrantes, você e seus colegas aceitem esse desafio e, como Fido Nesti, façam também a adaptação, para a linguagem dos quadrinhos, de um dos episódios do épico camoniano. Para cumprir essa tarefa, vocês deverão seguir estes passos.

1. Para o **planejamento** da produção, identifiquem, nos Cantos I, IV e V de *Os lusíadas*, os principais fatos narrados e as personagens envolvidas. Leiam com atenção e troquem impressões sobre o sentido de cada Canto. Sugerimos especial atenção a alguns dos episódios mais significativos da epopeia camoniana presentes nesses Cantos: o Concílio dos Deuses (Canto I), a batalha de Aljubarrota (Canto IV) e o encontro de Vasco da Gama com o Gigante Adamastor (Canto V).
2. Definam, por escolha ou sorteio, um dos episódios analisados e façam a adaptação para a linguagem dos quadrinhos, procurando adaptar os fatos narrados e o tom épico da narrativa camoniana para a linguagem visual. Atenção**:** é importante que haja adaptações de episódios dos três cantos sugeridos, mas não há problema se algum episódio se repetir, porque cada grupo terá liberdade criativa para fazer a adaptação como achar melhor.
3. Escolham como desejam ilustrar a HQ (desenhos feitos por vocês, fotografias, colagens, recursos gráficos digitais etc.).
4. Decidam quem ficará responsável pelas partes do trabalho, considerando as habilidades e preferências de cada integrante: quem cuidará da seleção do episódio e das anotações sobre os acontecimentos mais importantes; quem elaborará o roteiro da HQ, partindo do episódio escolhido; quem cuidará das ilustrações etc.

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

5. **Elaborem** o roteiro, criem as ilustrações e finalizem a HQ. Em seguida, façam a **revisão** do resultado e corrijam eventuais inadequações. Se possível, peçam que integrantes de outros grupos façam a leitura da versão preliminar da HQ criada por vocês e indiquem pontos a serem modificados.
6. Finalizada a revisão e feitas as correções, escolham um editor digital gratuito para formatar a HQ e gerem um arquivo para compartilhar com os colegas digitalmente. Se preferirem, optem pelo formato impresso.
7. Em dia combinado com o professor, cada grupo vai apresentar o resultado do trabalho aos colegas. Escolham um representante do grupo para fazer a **apresentação oral** para a turma. Usem uma linguagem adequada ao contexto e sejam claros e objetivos ao expor o resultado final.
8. A **avaliação** será feita pelo professor e pelos estudantes, com critérios previamente discutidos e definidos entre vocês. Se desejarem, compartilhem as HQs com outros membros da comunidade escolar.

1. Resposta pessoal. É possível que os estudantes respondam que o soneto provavelmente vai abordar o sentimento amoroso a partir de uma visão idealizada ou espiritualizada, como costuma ser característico nessa estética.
2. Resposta pessoal. As respostas podem variar, mas é possível que os estudantes digam que o título se refere à confusão do eu lírico sobre como se sente ao ser tomado pelo sentimento amoroso.
3. a) O eu lírico fala de seu sofrimento amoroso. Segundo ele, o amor que vive provoca reações contraditórias: ele sente dentro de si um "desconcerto", uma confusão de sentimentos e sensações (chora e ri ao mesmo tempo, sente ardor e frio etc.).

TEXTO PARA ANÁLISE

1. **No soneto que você vai ler, o eu lírico reflete sobre os efeitos do amor. Considerando o que já estudou no capítulo sobre a visão do amor no Classicismo, como espera que esse tema seja abordado no poema?**
2. **O título do soneto é "Tanto de meu estado me acho incerto". Como você o entende? A que ele pode se referir?**

Leia o soneto e responda às questões de 3 a 6.

Tanto de meu estado me acho incerto

Tanto de meu estado me acho incerto,
Que em vivo ardor tremendo estou de frio;
Sem causa, juntamente choro e rio;
O mundo todo **abarco** e nada aperto.

É tudo quanto sinto um desconcerto;
Da alma um fogo me sai, da vista um rio;
Agora espero, agora desconfio,
Agora **desvario**, agora acerto.

Estando em terra, chego ao Céu voando;
Nũa hora acho mil anos; e é de jeito
Que em mil anos não posso achar ũa hora.

Se me pergunta alguém porque assi[m] [ando,
Respondo que não sei; porém suspeito
Que só porque vos vi, minha Senhora.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003. p. 299.

Abarco: abraço, alcanço.

Desvario: enlouqueço, perco a razão.

Nũa: numa.

3. b) Camões se vale de antíteses para expressar a contradição das sensações vividas pelo eu lírico em razão do sentimento amoroso. São elas: "em vivo ardor tremendo estou de frio"; "juntamente choro e rio"; "O mundo todo abarco e nada aperto"; "Da alma um fogo me sai, da vista um rio"; "Agora espero, agora desconfio"; "Agora desvario, agora acerto"; "Estando em terra, chego ao Céu voando".

5. Espera-se que os estudantes percebam que as sensações contraditórias experimentadas pelo eu lírico realçam uma espécie de delírio, de descontrole, provocado pelo sentimento amoroso que ele nutre pela Senhora. Sendo assim, de acordo com a visão de amor presente no Classicismo, é possível afirmar que essa é uma imagem negativa do amor, marcada pelo desejo e pelo descontrole de quem ama. Retoma-se, nesse soneto, a diferença entre um amor mais profano e um amor mais espiritualizado, abordada por diferentes autores classicistas.

6. Resposta pessoal. As respostas podem ser variadas, mas estimule os estudantes a compartilharem os elementos que os fizeram confirmar ou não suas hipóteses sobre como o tema do sentimento amoroso foi encaminhado no soneto de Camões. Assim, eles podem ampliar sua compreensão dos textos poéticos com que tomarem contato.

3. **Como lemos, nesse soneto, Camões trata do amor.**
   a. Como o eu lírico caracteriza seu estado de espírito?
   b. Qual é o recurso utilizado, no soneto, para simbolizar o estado em que se encontra o eu lírico? Justifique.
4. **Apenas na última estrofe a causa do estado em que se encontra o eu lírico é explicitada. Explique.**
5. **No soneto, as contradições provocadas pelo amor revelam uma visão positiva ou negativa desse sentimento? Justifique sua resposta com base na visão de amor característica do Classicismo, definida como neoplatonismo amoroso.**
6. **Agora que você analisou o soneto, suas hipóteses iniciais sobre o tratamento dado ao tema do sentimento amoroso e sobre o sentido do título do poema foram confirmadas? Justifique.**

4. Espera-se que os estudantes respondam que, na última estrofe, o eu lírico deixa claro que suspeita de que a visão de sua senhora provoca essas sensações tão contraditórias.

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

Mantimento: alimento espiritual, contentamento.

Enlevado: encantado, maravilhado.

Diviso: separado, desunido.

Assaz: suficientemente, muito.

Siso: bom senso, juízo.

Fundo: no contexto, não tomo como base, não me fundamento.

Leia este outro soneto da lírica camoniana para responder às questões de 7 a 9.

Quando da bela vista e doce riso

Quando da bela vista e doce riso
Tomando estão meus olhos **mantimento**,
Tão **enlevado** sinto o pensamento,
Que me faz na terra o Paraíso.

Tanto do bem humano estou **diviso**,
Que qualquer outro bem julgo por vento;
Assi[m] que, em caso tal, segundo sento,
Assaz de pouco faz quem perde o **siso**.

Em vos louvar, Senhora, não me **fundo**,
Porque quem vossas cousas claro sente,
Sentirá que não pode conhecê-las.

Que de tanta estranheza sois ao mundo,
Que não é de estranhar, Dama excelente,
Que quem vos fez fizesse céu e estrelas.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003. p. 292.

7. **Nesse soneto, o eu lírico expressa seus sentimentos pela mulher amada.**
   a. Como a mulher amada é caracterizada? E o eu lírico?
   b. Considerando o que estudaram sobre o Classicismo, você e seus colegas acham que essa caracterização da mulher corresponde a uma idealização? Por quê?
   c. Vocês avaliam que a imagem de mulher presente no poema pode ser considerada típica dessa estética? Expliquem.
8. **Qual é o raciocínio desenvolvido pelo eu lírico, nas duas primeiras estrofes do soneto, para explicar seus sentimentos?**
9. **Releia estes versos.**

   Em vos louvar, Senhora, não me fundo,
   Porque quem vossas cousas claro sente,
   Sentirá que não pode conhecê-las.

   a. O que o eu lírico sugere a respeito da mulher amada nesses versos?
   b. Explique por que esses versos expressam uma visão de amor característica do neoplatonismo.

7. a) Espera-se que os estudantes percebam que a mulher amada é caracterizada como uma "Senhora", uma "Dama excelente", que só poderia ter sido criada pelo mesmo ser divino que fez o céu e as estrelas. O eu lírico afirma, também, que a visão da beleza e do "doce riso" dessa mulher alimenta sua alma e transforma a terra em Paraíso. Ele, por sua vez, é alguém que sente o espírito enlevado apenas pela oportunidade de contemplar tal manifestação de perfeição.
7. b) Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente. É importante que eles percebam que, ao caracterizar a senhora como "Dama excelente" e associar sua criação ao poder divino que fez também o céu e as estrelas, o eu lírico mostra a mulher como exemplo de perfeição, cuja contemplação enleva seu pensamento e o faz considerar insignificante qualquer "bem humano".
7. c) É importante que os estudantes respondam afirmativamente, percebendo que a visão da mulher como símbolo de perfeição é típica do Classicismo, já que essa idealização é o que permite a manifestação do amor neoplatônico. Essa mulher perfeita é que desencadeia o amor espiritualizado, puro, capaz de libertar o eu lírico dos desejos profanos.
8. Segundo o eu lírico, o sentimento provocado pela contemplação da beleza de sua amada faz com que seu pensamento se enleve de tal maneira que a terra se transforma em Paraíso. Esse sentimento é tão forte que faz com que o eu lírico se afaste das alegrias mundanas ("Tanto do bem humano estou diviso") e julgue insignificante qualquer outro bem.
9. a) O eu lírico sugere que seu louvor à mulher amada jamais será suficiente, já que é impossível conhecer todos os encantos e a perfeição dessa "Dama excelente".
9. b) Na visão neoplatônica, a partir de um amor puro, o indivíduo liberta-se das realidades ilusórias e contempla o belo em si, o mundo das essências. Dessa forma, aperfeiçoa-se como ser humano. É o que ocorre com o eu lírico nesse soneto: a perfeição de sua amada e dos sentimentos por ela evocados são tão grandes que é impossível traduzir em louvores a essência dessa mulher. Ao eu lírico resta constatar a impossibilidade de conhecer essa perfeição completamente e agradecer pelo bem-estar que sente ao contemplá-la.

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Para compreender de que modo os temas clássicos e a lírica camoniana ecoam na produção literária de autores contemporâneos, reunidos em trios, você e seus colegas deverão analisar o poema "Soneto à maneira de Camões", da poeta portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen. Esse soneto, que tem como tema o sentimento amoroso, foi publicado originalmente na obra *Coral*, em 1950.

Para realizar a atividade proposta, procurem o soneto em obras com poemas da autora no acervo da biblioteca escolar ou em *sites* confiáveis na internet. Leiam-no atentamente, analisando os seguintes aspectos: qual o tratamento dado ao tema; que visão do amor é apresentada (positiva ou negativa) e por quê; como o estado de espírito do eu lírico é caracterizado em razão desse sentimento; que conclusão a respeito do amor o eu lírico apresenta nas estrofes finais. Com base nessa análise, discutam: que elementos formais e temáticos sugerem a intenção de Sophia de Mello Andresen de estabelecer um diálogo com a obra de Camões? Em que o soneto se assemelha à lírica camoniana?

Registrem suas impressões e conclusões e organizem uma breve **apresentação oral** para apontar para os colegas, de modo claro e didático, a análise e as conclusões de vocês. Depois das apresentações, realizadas em dia previamente combinado com o professor, conversem sobre as interpretações de cada trio e discutam eventuais divergências interpretativas, avaliando qual análise destaca com maior profundidade o diálogo entre o soneto da poeta portuguesa contemporânea e a lírica camoniana.

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

Diálogos contemporâneos com temas do Classicismo

A tradição de abordar a questão da passagem do tempo e seus efeitos sobre a natureza e os indivíduos, inaugurada na Antiguidade e retomada no Classicismo, foi revisitada muitas vezes ao longo dos séculos e permanece nos dias atuais. O impacto do tempo na vida das pessoas é algo que intriga e instiga artistas modernos e contemporâneos. De que modo a passagem dos dias afeta os sentimentos, a natureza, o corpo? Nesta seção, você conhecerá como artistas de diferentes culturas tratam dessa questão.

O olhar indígena para o tempo

O tempo em mim mudou

Agora a noite se prolonga,
Meu corpo começa a sentir frio,
Há um inverno em mim,
Estou mergulhado em um rio.

O tempo em mim mudou,
Não vi quando o sol se foi,
Como água vou me refazer,
E quem sabe encontrar o meu mar.

Quero sentir o cheiro do novo,
Da janela ver a lua aparecer,
Sentir ela invadir meu coração,
Nesse tempo, tempestade, solidão.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Recanto das Letras**, [*s. l.*], 24 fev. 2016. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/poesiasdesaudade/5553338. Acesso em: 6 out. 2024.

Fernando Pessoa: o que significa aproveitar o tempo?

Apostila

Aproveitar o tempo!
Mas o que é o tempo, que eu o aproveite?
Aproveitar o tempo!
Nenhum dia sem linha...
O trabalho honesto e superior...
[...]
Aproveitar o tempo!
Meu coração está cansado como mendigo verdadeiro.
Meu cérebro está pronto como um fardo posto ao canto.
Meu canto (verbalismo!) está tal como está e é triste.
Aproveitar o tempo!
Desde que comecei a escrever passaram cinco minutos.
Aproveitei-os ou não?
Se não sei se os aproveitei, que saberei de outros minutos?!
[...]
Aproveitar o tempo!
Ah, deixem-me não aproveitar nada!
Nem tempo, nem ser, nem memórias de tempo ou de ser!...
Deixem-me ser uma folha de árvore, titilada por brisa,
A poeira de uma estrada involuntária e sozinha,
O vinco deixado na estrada pelas rodas enquanto não vêm outras,
O pião do garoto, que vai a parar,
E estremece, no mesmo movimento que o da terra,
E oscila, no mesmo movimento que o da alma,
E cai, como caem os deuses, no chão do Destino.

PESSOA, Fernando. Ficções do interlúdio: poesias de Alberto Caeiro. *In*: PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006. p. 366-367.



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

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

Max Ferguson pinta o tempo



MAX FERGUSON. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - MUSEU CRYSTAL BRIDGES DE ARTE AMERICANA, BENTOVILLE

FERGUSON, Max. **Tempo**. 2006. Óleo sobre tela, 90 centímetros × 90 centímetros. Museu Crystal Bridges de Arte Americana, Bentoville.

Proposta de produção: criação de videoaula

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

A pintura de Max Ferguson e os poemas de Kambeba e Pessoa revelam como a passagem do tempo é o tema de obras que exploram linguagens distintas. Para essa produção, façam um **planejamento**. Reúnam-se em três colegas e discutam: De que modo a passagem do tempo foi retratada no quadro? Como esse tratamento se relaciona com os textos apresentados?

Com base nessa discussão, partam para a etapa de **elaboração**: gravem uma **videoaula** explicando os diferentes olhares para a passagem do tempo. Para isso, façam uma pesquisa em fontes confiáveis sobre o tema, analisando os dados com criticidade, e busquem exemplos de obras em diferentes linguagens que ilustrem o impacto do tempo na vida das pessoas.

Antes da gravação, criem um **roteiro** para a videoaula, contextualizando a questão e exemplificando as reflexões do grupo com elementos das obras analisadas. Além disso, avaliem que recursos audiovisuais são mais adequados ao roteiro criado e que melhor vão atingir o público a que os vídeos se destinam, bem como utilizem linguagem adequada ao contexto e aos interlocutores pretendidos. Façam, por fim, uma **revisão** do trabalho feito até aqui, identificando eventuais melhorias.

Em data combinada com o professor, apresentem as videoaulas para a turma e selecionem as que serão disponibilizadas como material de estudo para os colegas.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Conseguiu compreender de que forma o Renascimento influenciou a produção artística do Classicismo? Entendeu qual é o projeto literário dessa estética? O que percebeu da obra lírica e épica de Camões?

Procure ajuda sobre eventuais dúvidas com colegas ou com o professor.

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

CAPÍTULO 11

Literatura no período colonial: Quinhentismo, Barroco e Arcadismo

Neste capítulo, você vai:

1. Saber o que foi o projeto colonial português e seus efeitos para os povos originários.
2. Identificar e compreender como se articularam os agentes do discurso no **Quinhentismo**, no **Barroco** e no **Arcadismo** e os aspectos que definiram o projeto literário barroco e o árcade.
3. Identificar valores e visões de mundo expressos nos textos da literatura de viagens.
4. Conhecer aspectos e características da produção literária de padre Vieira e de Gregório de Matos no Barroco.
5. Compreender as características da produção árcade em Portugal e no Brasil.

Conhecer os registros dos viajantes, os sermões do padre Vieira, a poesia de Gregório de Matos e os textos dos poetas inconfidentes permite formar um retrato dos valores e visões de mundo presentes nas primeiras manifestações literárias produzidas durante o período colonial nas terras que viriam a ser chamadas de Brasil.

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

LEITURA DA IMAGEM

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.



LOPO HOMEM - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

HOMEM, Lopo. **Terra Brasilis**. 1519. Manuscrito iluminado sobre pergaminho, 42 centímetros × 59 centímetros. Biblioteca Nacional da França, Paris. Elaborado no século XVI, esse mapa do *Atlas Miller* retrata a maneira como Lopo Homem via a natureza brasileira e os indígenas que aqui viviam.

1. A observação do mapa permite identificar os seguintes elementos: animais "exóticos" (macacos, pássaros), vegetação característica (as árvores do pau-brasil), água abundante (representada pelo rio), indígenas e até um "monstro", no caso, o dragão (na lateral esquerda).

Amplie seu repertório

2. Os indígenas são retratados cortando árvores, carregando troncos e caçando armados de arco e flecha.

Nomeado *mestre de cartas de marear* pelo rei D. Manuel I, o cartógrafo português **Lopo Homem** foi encarregado de preparar um atlas manuscrito que representasse as "novas terras descobertas" pelos portugueses, segundo a visão colonial. Assim, surgia o *Atlas Miller*, nome de seu último proprietário, um conjunto de planisférios feitos por Lopo Homem com a ajuda de Pedro e Jorge Reinel. O mapa *Terra Brasilis* traz 146 nomes de pontos da costa brasileira, do Maranhão à embocadura do Rio da Prata. Ao norte, atual Guiana, e ao sul, atual Argentina, aparecem as bandeiras que assinalam os pontos extremos do avanço português em 1519.

1. **A imagem de abertura reproduz um mapa das terras brasileiras feito no século XVI, pouco tempo depois da chegada de Pedro Álvares Cabral. Que elementos o autor do mapa achou importante registrar?**
2. **Observe como os indígenas foram retratados. Que atividades eles realizam?**
3. **O fato de serem retratados realizando as atividades observadas revela o modo como eram vistos pelos europeus. Explique como pode ser caracterizado esse olhar europeu para os indígenas e as consequências desse processo para os povos originários até hoje.**
4. **Quais são os elementos do mapa que dão ideia da exuberância da natureza brasileira?**
5. **Que ideia sobre as terras em que os portugueses aportaram, definidas como "Novo Mundo" segundo a perspectiva colonial, esse mapa transmitia às cortes europeias?**

3. Espera-se que os estudantes percebam que os indígenas aparecem, em primeiro lugar, servindo aos interesses dos europeus, cortando e transportando o pau-brasil. Além disso, são retratados em posições semelhantes às dos animais. Os caçadores revelam a feição mais "exótica", e equivocada, associada aos indígenas brasileiros: estão adornados com cocares e mantos de penas coloridas, indumentária pouco prática para caçadas. Incentive a discussão sobre as diversas consequências negativas que essa visão sobre os indígenas gerou e gera até hoje.
4. A presença dos pássaros coloridos, dos macacos, de um animal semelhante a um dragão, na lateral esquerda, e das árvores muito frondosas, desproporcionalmente grandes em relação ao mapa, sugere a exuberância da natureza.
5. Espera-se que os estudantes percebam que os animais "exóticos" e a vegetação exuberante pintam o retrato de um território a ser explorado, por um lado, e "domesticado", por outro. Uma espécie de paraíso intocado, pronto para ser conquistado pelos europeus.

DA CARTOGRAFIA PARA A LITERATURA

1. **Durante o século XVI, os relatos sobre as terras em que os portugueses aportaram em 1500 chegavam à Europa pela pena dos viajantes que aqui estiveram. Considerando o que foi retratado no mapa de Lopo Homem, faça uma hipótese sobre como esses textos da literatura de viagens vão descrever a América portuguesa.**
2. **O que provavelmente poderia causar maior impacto nos viajantes europeus que aqui chegaram?**

Leia este trecho de um texto publicado em 1556, em que o alemão Hans Staden descreve aspectos do Brasil para os leitores europeus. Depois, responda às questões de 3 a 6.

Onde fica a terra da América ou Brasil, que vi em parte.

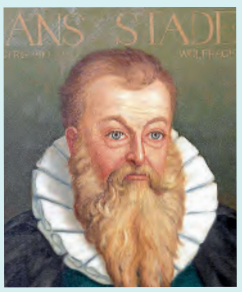
A América é uma terra vasta onde vivem muitas tribos de homens selvagens com diversas línguas diferentes. Também há muitos animais bizarros. Essa terra tem uma aparência amistosa, visto que as árvores ficam verdes por todo o ano, mas os tipos de madeira que lá existem não são comparáveis com os nossos. Todos os homens andam nus, pois naquela parte da terra situada entre os trópicos nunca faz tanto frio quanto, entre nós, no dia de São Miguel. [...] Na terra em questão nascem e crescem, tanto nas árvores quanto na terra, frutos de que os homens e os animais se alimentam. Por causa do sol forte, os habitantes da terra têm uma cor de pele marrom-avermelhada. Trata-se de um povo orgulhoso, muito astuto e sempre pronto a perseguir e devorar seus inimigos. A América estende-se por algumas centenas de milhas, tanto ao sul quanto ao norte. Já velejei 500 milhas ao longo da costa e estive em muitos lugares, numa parte daquela terra.

STADEN, Hans. **A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens**. Tradução de Pedro Süssekind. Rio de Janeiro: Dantes, 1998. p. 132.

1. Resposta pessoal. As respostas podem ser variadas, mas estimule os estudantes a pensarem nos aspectos que surpreenderiam os viajantes do século XVI. É importante que percebam, como observaram no mapa de Lopo Homem, que os viajantes provavelmente descreveriam a América portuguesa de forma idealizada, destacando a exuberância das matas, a água abundante, os animais exóticos e os indígenas. Tudo o que é diferente do cenário a que estavam habituados na Europa.

Amplie seu repertório

Hans Staden (1520-1565) participou de duas expedições ao Brasil: uma em 1549 e outra em 1550. Durante a segunda expedição, depois de sobreviver a um naufrágio, foi capturado pelos Tupinambás. Prisioneiro do chefe Cunhambebe, presenciou todo tipo de ritual realizado pelos indígenas, nos nove meses de seu cativeiro. As cerimônias de antropofagia foram as que mais o impressionaram e ganharam lugar de destaque no livro *A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens*, em que relatou sua experiência com os nativos.



MUSEU REGIONAL DE WOLFHAGEN, ALEMANHA

Retrato de Hans Staden – ES Tupinambá. *c.* 1525. Museu Regional de Wolfhagen, Wolfhagen, Alemanha.

2. Espera-se que os estudantes levem em consideração, ao elaborar suas hipóteses, que o processo de urbanização das cidades europeias existentes no período era um fato. Então, seria razoável supor que a nossa fauna e flora, ainda bastante intocadas, tivessem um grande impacto em viajantes europeus que viviam em uma realidade urbana mais desenvolvida.

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

3. **Que aspectos da América o alemão Hans Staden destaca em seu texto?**

4. **Observe os adjetivos utilizados no trecho a seguir.**

A América é uma terra *vasta* onde vivem muitas tribos de homens *selvagens* com diversas línguas *diferentes*. Também há muitos animais *bizarros*.

a. Que imagem sobre o continente americano é construída no trecho com o uso dos adjetivos "vasta", "selvagens", "diferentes" e "bizarros"?

b. Compare a imagem que Hans Staden faz da terra, dos indígenas e dos animais com aquela identificada no mapa de Lopo Homem. Elas são semelhantes ou diferentes? Por quê?

5. **O uso de descrições tornou-se uma característica recorrente nos relatos de viagem do século XVI. Essa característica está presente no texto de Hans Staden? Justifique com uma passagem do fragmento.**



THEODORE DE BRY. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – SERVIÇO HISTÓRICO DA MARINHA, VINCENNES

BRY, Theodore de. **Chegada e desembarque na costa americana**. 1592. Gravura colorida. A imagem ilustra o relato de Hans Staden sobre suas expedições ao Brasil.

6. **A experiência pessoal era muito valorizada no século XVI, pois atestava a existência de um conhecimento adquirido por meio da ação individual.**

a. Em que passagem do texto essa característica pode ser observada?

b. Que função a valorização da experiência pessoal pode ter em um relato de viagem desse período?

A revelação do "Novo Mundo"

A *Carta de Pero Vaz de Caminha* traz a primeira descrição das terras brasileiras, porém não foi ela que divulgou as características do território americano para os europeus.

Por conter informações importantes para a Coroa portuguesa sobre a rota adotada pela frota de Cabral a fim de alcançar o litoral brasileiro, a *Carta* ficou guardada nos arquivos da Torre do Tombo, em Lisboa, até o início do século XIX.

O navegador italiano Américo Vespúcio é o autor dos dois textos responsáveis pelas primeiras imagens que os europeus fizeram da "quarta parte do mundo", o quadrante oeste do Atlântico Sul: *Mundus Novus* (*Novo mundo*) e *Quatro Navegações*.

Portugal e seu projeto colonial

O sonho do Império Português ultramarino teve início no século XV, quando o interesse do infante D. Henrique pelos estudos de navegação o fez mudar-se para Sagres, de onde comandou as pesquisas sobre as possibilidades de travessias oceânicas.

D. Manuel I, o Venturoso, continuou o projeto das expedições marítimas iniciado no século XV. Quando enviou a armada de Cabral à África, o rei português já sabia que encontraria terras a noroeste dos Açores e da Madeira. O Brasil, portanto, foi incorporado a um projeto colonial de exploração e de ocupação, que determinaria as consequências desse processo de colonização para os povos que aqui viviam.

Contexto discursivo

Relatos, tratados e diários nasciam da pena de escrivães, como Pero Vaz de Caminha, religiosos, como Fernão Cardim e Jean de Léry, aventureiros, como Hans Staden, historiadores, como André Thévet, ou navegadores, como Américo Vespúcio. As condições de circulação desses textos variavam bastante.

3. Hans Staden chama a atenção para a dimensão das terras, como no trecho "A América é uma terra vasta". Fala sobre os indígenas e seus comportamentos, sobre os animais, a vegetação e o clima.

4. a) Espera-se que os estudantes percebam que os adjetivos destacam a vastidão do território, a imagem dos indígenas como "selvagens", que falam línguas muito "diferentes" das dos povos europeus, e o estranhamento diante dos animais "bizarros" encontrados nas terras americanas. Todos esses aspectos compõem uma imagem do continente americano marcada pelo exotismo e pela "selvageria" dos indígenas.

4. b) É importante que os estudantes observem que o uso dos adjetivos sugere que Hans Staden ressalta, para os leitores de seu texto, características muito semelhantes àquelas retratadas por Lopo Homem em seu mapa. Os dois acabam por apresentar uma imagem sobre o continente americano como um lugar "exótico e selvagem".

5. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à questão, percebendo que o texto se configura como predominantemente descritivo. Além da preocupação inicial em descrever a terra e seus habitantes, merece destaque o cuidado de Hans Staden em procurar fornecer termos de comparação europeus para o que está sendo descrito, como se observa na seguinte passagem: "as árvores ficam verdes por todo o ano, mas os tipos de madeira que lá existem não são comparáveis com os nossos. Todos os homens andam nus, pois naquela parte da terra situada entre os trópicos nunca faz tanto frio quanto, entre nós, no dia de São Miguel".

6. a) "Já velejei 500 milhas ao longo da costa e estive em muitos lugares, numa parte [aqu]ela terra

6. b) É importante que os estudantes percebam que a experiência pessoal pode conferir veracidade ao que é relatado. Quando afirma que velejou 500 milhas ao longo da costa americana, Hans Staden está imprimindo o selo da verdade a tudo o que conta sobre as terras do continente americano, desconhecidas para seus leitores, por mais extraordinário que possa parecer para os europeus do século XVI.

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

Era grande o interesse pelos textos que descreviam o continente americano, chamado por Américo Vespúcio de "Novo Mundo". Além da curiosidade generalizada, havia o desejo de descobrir o potencial econômico desses territórios e de conhecer mais sobre as coisas desse mundo.

Enquanto os cronistas escrevem para os europeus, os jesuítas destinam seus textos aos povos indígenas americanos, porque são eles os interlocutores a serem convertidos pelo discurso religioso. Para alcançar esse objetivo, os padres chegam a incorporar elementos da cultura indígena às peças teatrais que escrevem. Algumas apresentam, inclusive, trechos escritos em língua tupi.

A literatura de viagens

Ao longo do século XVI, diversas expedições foram enviadas para as terras brasileiras com a missão de descrever a terra e o povo nativo, catalogar espécimes da fauna e da flora e identificar possíveis interesses econômicos para a Coroa portuguesa.

TOME NOTA

Relatos de viagens são textos essencialmente informativos e se caracterizam como uma espécie de crônica histórica. Por esse motivo, são conhecidos como **literatura de viagens** ou **de informação**.

Portugueses, franceses e alemães descrevem a nova terra como uma espécie de paraíso tropical, visto como manifestação da bondade divina, revelando uma visão de mundo ainda bastante moldada pelo teocentrismo medieval. Pero Vaz de Caminha é o primeiro a descrever as terras que seriam conhecidas como Brasil, de modo idealizado, ressaltando a exuberância da natureza e os povos originários que aqui viviam.

A literatura de catequese: à sombra da cruz



BENEDITO CALIXTO - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

A história do primeiro século do Brasil colônia é também a história dos missionários jesuítas que chegaram em 1549 e aqui permaneceram até 1605. Sua presença nas cidades e povoados era sinônimo do que, na época, era educação. Aonde chegavam, inauguravam logo uma escola que funcionava como base da missão.

Durante sua permanência no Brasil, escreveram poemas e peças de teatro para converter os indígenas à religião católica. Com o objetivo de seduzir o indígena para a religião, os jesuítas recorreram a algumas formas mais populares, como o canto, o diálogo e as narrativas, com o aproveitamento de mitos da tradição indígena.

Dentre os jesuítas, ganhou destaque a ação do padre José de Anchieta, que chegou ao Brasil ainda noviço da Companhia de Jesus, em 1533.

CALIXTO, Benedito. **Retrato do padre José de Anchieta**. 1902. Óleo sobre tela, 140 centímetros × 100 centímetros. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

TOME NOTA

Literatura de catequese é o nome como são conhecidos os textos escritos pelos religiosos com o objetivo de converter os indígenas brasileiros.

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

Diálogos literários: portugueses e brasileiros falam sobre o Brasil

Em dupla, vocês deverão pesquisar na biblioteca da escola e em *sites* da internet, como *Escritas* e *Domínio Público*, textos literários em que escritores portugueses e brasileiros falam sobre o Brasil. Sugerimos que comecem com a *Carta de Pero Vaz de Caminha* ou com relatos de viajantes como Pero de Magalhães Gandavo (*Tratado da terra do Brasil*/*História da província de Santa Cruz*). Identifiquem de que modo o Brasil é descrito pelos primeiros portugueses que aqui aportaram. Reflitam sobre quais aspectos da "nova terra", expressão usada pelos viajantes europeus, chamam a atenção desses autores.

Em seguida, busquem e leiam o poema "Minha terra", do poeta romântico Casimiro de Abreu. Releiam ainda a "Canção do exílio", de Gonçalves Dias (com a qual tomaram contato no capítulo 7, que trata da literatura como expressão de uma época), e analisem como esses dois brasileiros do século XIX trataram a terra natal. Por fim, procurem os poemas "Erro de português" e "brasil", de Oswald de Andrade, ambos do início do século XX. Comparem o Brasil que aparece nesses poemas com o que foi retratado pelo modernista Ronald de Carvalho, no poema "Brasil".

Feitas essas leituras, discutam quais são os traços mais marcantes do Brasil na visão dos viajantes portugueses do século XVI, dos poetas brasileiros do século XIX e do século XX, respondendo a estas questões: Algo do olhar inicial dos portugueses se conservou nos textos de autores brasileiros? Em caso afirmativo, o quê? E na comparação entre os autores do século XX e os do século XVI, o que se pode observar no modo como tratam o país e seus habitantes?

Para finalizar, reflitam sobre as diferenças evidentes entre os textos de Casimiro de Abreu e Gonçalves Dias, de um lado, e os de Oswald de Andrade e Ronald de Carvalho, do outro, e respondam: É possível identificar algum processo de ruptura no modo de falar sobre o Brasil, nesse caso? Sintetizem as conclusões a que vocês chegarem em um breve **comentário analítico**, valendo-se de exemplos dos textos para sustentá-las.

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

Tensão no mundo da fé

Em 1517, o padre alemão Martinho Lutero divulga suas teses contra a venda de indulgência, ou perdão dos pecados, pela Igreja Católica. Para ele, a conquista da salvação pode ser alcançada sem a intervenção da Igreja, desde que as pessoas sigam uma vida regrada, dedicada à religiosidade, arrependam-se sinceramente das faltas cometidas e confiem na misericórdia divina. Tem início, assim, o movimento conhecido como **Reforma Protestante**.

Em 1534, o teólogo francês João Calvino, seguidor das ideias de Lutero, funda o Calvinismo, introduzindo a tese de que a prosperidade alcançada por meio do trabalho não é pecado, e abre caminho para que, pela primeira vez na história do cristianismo, o lucro seja aceito como algo não pecaminoso. Essa tese aumenta o número de fiéis que trocam a Igreja Católica pelo luteranismo. Em 1545, a Igreja Católica instala o Concílio de Trento para reagir à propagação da Reforma Protestante. Essa reação é conhecida como **Contrarreforma**.

Barroco: a harmonia da dissonância

O Barroco surge no contexto da Contrarreforma. Nesse período, duas visões de mundo se contrapõem: a antropocêntrica, vinda do Renascimento, e a teocêntrica, recuperada pela Igreja Católica. A convivência e o choque dessas duas visões geram uma tensão, da qual o Barroco é expressão eloquente.

1. O quadro apresenta uma cena com quatro homens: três deles observam atentamente uma perfuração logo abaixo do peito do quarto integrante, posicionado à esquerda, vestido com um manto que deixa descoberto parte do seu tronco. O homem que aparece em primeiro plano está inclinado para frente com o dedo indicador dentro da ferida do outro, como se estivesse tentando se certificar de que ela é real.

MICHELANGELO CARAVAGGIO - GALERIA DO PALÁCIO SANSSOUCI, POTSDAM



CARAVAGGIO, Michelangelo Merisi da. **A incredulidade de São Tomé**. 1602-1603. Óleo sobre tela, 107 centímetros × 146 centímetros. Galeria do Palácio Sanssouci, Potsdam.

Como consequência dessas posturas conflitantes, a arte barroca será marcada pela angústia de um ser humano atormentado por grandes dúvidas existenciais. Os temas religiosos serão tratados por mestres da pintura, como Caravaggio, Rubens, Rembrandt e Velázquez, que expressam de forma enfática as contradições da época.

O desafio do Barroco era representar um mundo instável. Por isso, a arte do período vive de contrastes que traduzem a tensão entre a aspiração à harmonia e à felicidade eterna e a beleza que se vê na luta e no sofrimento humanos.

A obra dos principais artistas barrocos busca unir aspectos contraditórios: o sagrado e o profano, as luzes e as sombras (oposição que dará origem a uma técnica conhecida como *chiaroscur*o, isto é, claro-escuro), o paganismo e o cristianismo, o racional e o irracional.

1. **Observe o quadro de Caravaggio. O que foi retratado pelo artista?**
   a. Agora analise o título da obra. Você sabe a que ele se refere? Para responder, leve em consideração o que foi dito sobre os temas tratados pelos mestres da pintura no Barroco. Se necessário, faça uma breve pesquisa para descobrir o significado desse título.
   b. O fato de saber a que se refere o título do quadro contribui para compreender a cena retratada? Justifique.
2. **Você já sabe que os pintores barrocos utilizavam uma técnica conhecida como *chiaroscuro*. É possível perceber o uso dessa técnica no quadro de Caravaggio? Justifique.**
3. **No Barroco, os contornos claros e precisos da estética renascentista perdem espaço para a imprecisão. Além disso, na pintura desse período, há a tendência de se retratar a realidade de modo exagerado e predomina o contraste. Esses aspectos podem ser observados no quadro *A dúvida de São Tomé*? Explique.**

1. a) Espera-se que os estudantes percebam, com base nas indicações do enunciado sobre o fato de os pintores barrocos tratarem de temas religiosos ou nas pesquisas que fizerem sobre a obra, que o quadro retrata uma cena bíblica. A expressão que dá título à obra se refere a um episódio vivido por São Tomé, um dos doze apóstolos que seguiam Jesus Cristo. Segundo a Bíblia, São Tomé duvidou da ressurreição e exigiu tocar as feridas de Jesus para se convencer de que ele tinha revivido. O quadro retrata o momento em que ele remexe uma das chagas no corpo de Cristo, acompanhado por outros dois apóstolos. Depois disso, o religioso professou sua fé e ficou conhecido também como "Tomé, o Crente". É provável que os estudantes conheçam outras expressões relacionadas a esse episódio, como "ser como São Tomé", "é preciso ver para crer", "sou como São Tomé: preciso ver para crer". Se eles não falarem nada a esse respeito, aproveite a oportunidade para saber se já ouviram essas expressões e se conheciam sua origem.

1. b) Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à questão, percebendo que saber que a cena se refere a esse episódio bíblico permite não apenas compreender o que é nela retratado, mas também identificar quem são as figuras representadas no quadro. Aproveite essa oportunidade para enfatizar com os estudantes como a construção e a ampliação do nosso repertório de referências é essencial para a leitura que fazemos de obras artístico-literárias e também do mundo à nossa volta.

2. Espera-se que os estudantes percebam que o primeiro aspecto que chama a atenção no quadro de Caravaggio é o contraste entre luz e sombra, característico da técnica do *chiaroscuro*. Observando atentamente a obra, percebemos um jogo de luz que destaca o que é representado do lado esquerdo do quadro (parte da figura de Jesus, a cabeça do apóstolo que está mais ao fundo e parte da figura de São Tomé) contrastando com as sombras que tomam o fundo e o lado inferior direito da pintura.

3. Espera-se que os estudantes percebam que os contornos claros e precisos, típicos das obras renascentistas, perdem espaço para a imprecisão barroca, que caracteriza o ser humano de forma menos idealizada. Além disso, a cena é retratada de modo exagerado, com o que é denominado hiper-realismo. O resultado final do quadro de Caravaggio mostra a harmonia dissonante da estética barroca. O momento retratado sugere o sagrado: Jesus, ressuscitado, surge entre seus apóstolos. O dedo que remexe a ferida, porém, assinala a incredulidade humana e indica a racionalidade, o desejo de se certificar antes de aceitar o que parece impossível.

O projeto literário do Barroco

A chave para compreender as características da literatura barroca é aceitar que ela foi escrita com o objetivo de provocar o espanto em um leitor de perfil muito específico: os próprios autores. A poesia é escrita por poetas para poetas. São promovidas disputas literárias, que estimulam a sofisticação dos textos e o domínio da retórica clássica. Essa prática tinha uma dupla face: o poeta, que buscava impressionar pelo rebuscamento, e o leitor, que, ao entender o texto, mostrava-se tão sofisticado quanto o poeta.

O gosto pela linguagem rebuscada leva os poetas barrocos a valorizar a agudeza e o engenho. A **agudeza** acontece quando se diz o que se pretende de modo inusitado e inteligente. O **engenho** é a capacidade de apontar semelhanças inesperadas entre ideias e expressar um pensamento de forma concisa.

As correntes do Barroco

Duas correntes são identificadas no Barroco literário: o cultismo e o conceptismo. Ambas criam artifícios de linguagem que revelam agudeza e engenho.

No **cultismo**, ou **gongorismo**, a linguagem é bastante rebuscada. Há um uso intenso de jogos de palavras, jogos de imagens e jogos de construção, além do apelo a estímulos sensoriais criados, por exemplo, pelo uso de sons e cores no texto. Essa corrente do Barroco é mais comum na poesia do que na prosa.

No **conceptismo**, ou **quevedismo**, valoriza-se o conteúdo, em lugar da forma e da linguagem. Essa corrente do Barroco é mais comum nos textos em prosa. Os autores desenvolvem um raciocínio que busca conquistar o leitor pela construção intelectual. Os sermões do padre Antônio Vieira são exemplos do conceptismo barroco.

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

O Barroco brasileiro

Em 1601, surgiu o poema épico *Prosopopeia*, escrito por Bento Teixeira. Esse texto costuma ser considerado o marco inicial da literatura barroca brasileira, embora não apresente grandes qualidades literárias.

Os escritores barrocos mais importantes em língua portuguesa no Brasil surgiram na Bahia: padre Antônio Vieira e Gregório de Matos. Como a vida econômica da colônia estava concentrada na região Nordeste, era lá que se encontravam os principais artistas e escritores, com destaque para Salvador, que foi a capital do Brasil de 1549 até 1763.



ARNOLDUS MONTANUS - COLEÇÃO PARTICULAR

MONTANUS, Arnoldus. **Urbs Salvador**. Intensidade do Porto. 1671. Gravura em cobre colorida, 29 centímetros × 35 centímetros. Coleção Luiz Viana Filho, Salvador. No século XVII, Salvador era um dos poucos centros urbanos da colônia que mostravam alguma organização.

Vieira, o pregador engenhoso

No contexto de disputa entre católicos e protestantes que marca o século XVII, o sermão é usado pelos padres católicos para propagar a doutrina cristã. Nos sermões barrocos, uma posição moral é defendida por meio do uso de uma imagem, muitas vezes extraída de uma passagem bíblica que a ilustre.

O padre Antônio Vieira foi um mestre no uso dessas imagens. Seus sermões ficaram conhecidos pela engenhosidade da argumentação e pela destreza com que ele explora os recursos retóricos, que dominava de modo incomparável.

Gregório de Matos: o primeiro grande poeta brasileiro

Considerado o primeiro grande poeta brasileiro, Gregório de Matos estudou Direito em Coimbra (Portugal), onde pôde ler muitos autores clássicos, que influenciaram sua poesia. Sua obra é geralmente dividida em lírica, sacra e satírica.

Na poesia **lírica**, ele retoma temas clássicos e privilegia o desenvolvimento de um raciocínio exemplar. Na poesia **sacra**, são temas comuns o senso de pecado, a ideia da fragilidade humana e o medo da morte e da condenação eterna. Gregório de Matos ficou especialmente conhecido, no entanto, por sua poesia **satírica**. Nela, retrata os aspectos negativos da sociedade em que vive. A veemência com que criticava seus contemporâneos lhe rendeu o apelido de "Boca do Inferno".

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

Proposta de produção: recriação de poema satírico

A obra lírica e sacra de Gregório de Matos é bastante extensa, mas foram os poemas satíricos que deram a ele grande fama. Em seus textos, por meio de um olhar extremamente crítico, o poeta baiano denunciou a corrupção dos políticos e a devassidão moral que via em algumas figuras importantes em sua época.

Embora escritas em fins do século XVII, as críticas em verso do poeta continuam atuais. Um exemplo dessa atualidade surpreende os visitantes do Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo. Em sua *Praça da Língua*, o Museu apresenta uma antologia multimídia com textos declamados de grandes nomes da literatura brasileira. É nesse espaço que "Epigrama", poema do autor baiano, revela sua contemporaneidade quando a batida do *hip-hop* e a voz do *rapper* Rappin' Hood preenchem a sala com versos rimados que falam sobre uma cidade assolada pela corrupção. Os versos têm mais de 300 anos, mas parecem ter sido escritos na nossa época.

Agora é a vez de vocês conhecerem a obra satírica do autor baiano. Reunidos em trios, selecionem um poema de Gregório de Matos cuja crítica possa ser aplicada aos dias atuais. Com base nele, vocês vão elaborar um **áudio recriando o poema**. Para o **planejamento** dessa produção, caso tenham essa possibilidade, o *site Domínio Público* pode ser consultado, pois é uma fonte de pesquisa confiável. Verifiquem também se a biblioteca escolar conta com livros e antologias com os poemas satíricos do autor baiano.

Finalizada essa etapa, é hora da **elaboração**: vocês vão gravar o áudio recriando o poema escolhido a partir da exploração de elementos sonoros (leitura dramatizada, marcação rítmica, uso de ecos etc.) para desencadear determinados efeitos expressivos e dar aos versos um ar contemporâneo. Para se inspirar, busquem, na internet, vídeos com a versão do poema "Epigrama" musicado e interpretado pelo *rapper*.

Pesquisem programas e aplicativos gratuitos que permitam realizar diferentes efeitos por meio de elementos sonoros variados. Selecionem o mais adequado e gravem o áudio, que será reproduzido em uma **mostra artístico-cultural** organizada por sua turma em data combinada com o professor. Após a gravação, **revisem** a produção e, se necessário, façam os últimos ajustes.

Se for possível, disponibilizem, depois, as gravações em outras mídias institucionais da escola (*site*, *blog*, perfil em redes sociais) e nas redes sociais de que participem.

Como já dissemos, neste capítulo sobre a produção literária do período colonial, apresentaremos as **cenas discursivas** do Barroco e do Arcadismo.

A cena discursiva da produção barroca

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: Obras representativas do Barroco

Final do séc. XVI – Início do séc. XVIII

Barroco

Portugal

Autores:
- Francisco de Vasconcelos
- Violante do Céu
- Pe. Antônio Vieira

Brasil

Autores:
- Bento Teixeira
- Gregório de Matos

CONTEXTO HISTÓRICO

1517 – Início da Reforma Protestante.

1521 – Início da colonização do território que formaria o Brasil.

1532 – Fundação da cidade de São Vicente.

1540 – Bula papal reconhece a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola.

1549 – Chegada de Tomé de Souza, governador-geral da colônia, com ordem de escravizar e matar indígenas que resistissem à dominação portuguesa. Primeira missão jesuítica chega ao Brasil.

1545-1563 – Concílio de Trento. Início da Contrarreforma.

1565 – Fundação do Rio de Janeiro.

1578 – Dom Sebastião, rei português, desaparece na batalha de Alcácer-Quibir. O rei de Espanha passa a governar Portugal.

1616 – A Igreja Católica inclui a obra de Copérnico na lista dos textos proibidos.

1667 – Início do aldeamento de indígenas, submetidos à educação religiosa.

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

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

1633 – Julgamento de Galileu Galilei pelo Tribunal do Santo Ofício por defender a tese heliocêntrica de Copérnico.

c. 1674 – Antonie van Leeuwenhoek observa organismos unicelulares em um microscópio.

1753 – Carl Lineus, naturalista sueco, propõe classificação hierárquica das espécies na obra *Systema Naturae*.

PROJETO LITERÁRIO E CARACTERÍSTICAS

- Desafio de representar um mundo instável, fruto dos embates religiosos.
- Culto do contraste: o sagrado e o profano, as luzes e as sombras, o racional e o irracional.
- Pessimismo, rebuscamento da linguagem, teatralidade.
- Cultismo e conceptismo.

FORMAS LITERÁRIAS

Na poesia, o soneto é cada vez mais cultuado e desenvolvido para destacar as agudezas dos poetas. Na prosa, destacam-se os sermões.

CIRCULAÇÃO

Além das cortes e das universidades, os textos começam a circular em academias e agremiações culturais, criadas para a leitura e o estudo da poesia.

PÚBLICO

Pela complexidade estrutural e linguística, as composições barrocas são escritas por poetas para poetas. A capacidade de compreender as agudezas qualificava os leitores.

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

O Século das Luzes

Como você estudou, a estética barroca sofreu forte influência da tensão religiosa desencadeada pela Reforma Protestante. Superado o momento da reação católica mais violenta, o fim do século XVII testemunha o início de uma importante mudança de mentalidade.

O reinado da fé é substituído pela crença na racionalidade. Filósofos, como Descartes, Voltaire, Diderot, Rousseau e Montesquieu, adotam a razão como parâmetro para analisar as crenças tradicionais, as opiniões políticas e a organização social. Essa postura, que valoriza o conhecimento científico e racional, foi definida como iluminista.

TOME NOTA

Iluminismo é a denominação do conjunto das tendências ideológicas, filosóficas e científicas, desenvolvidas no século XVIII como consequência da recuperação de um espírito experimental, racional, que buscava o saber enciclopédico. Por essa razão, o século XVIII também ficou conhecido como Século das Luzes. No campo das artes, deu origem a um movimento de resgate dos ideais clássicos, que ficou conhecido como Arcadismo ou Neoclassicismo.

Amplie seu repertório

A principal expressão do Iluminismo foi a *Enciclopédia*, obra em 28 volumes cujo objetivo principal era conter todos os conhecimentos filosóficos e científicos da época. Sua publicação, coordenada pelos filósofos franceses Diderot e D'Alembert, ocorreu entre 1751 e 1780.



COLEÇÃO DIGITAL – UNIVERSIDADE DE MICHIGAN, ANN ARBOR

Gravura da **Enciclopédia** mostra vários tipos de peruca e adereços.

Arcadismo: ordem e convencionalismo

Havia, na Grécia Antiga, uma parte central do Peloponeso denominada Arcádia, local habitado por pastores, em que os moradores associavam o trabalho à poesia, louvando o paraíso rústico em que viviam.

No século XVIII, o termo "arcádia" passou a identificar as academias ou agremiações de poetas que se reuniam para restaurar o estilo dos poetas clássico-renascentistas, para combater o rebuscamento barroco.

TOME NOTA

Arcadismo é como passou a ser denominada a estética literária desenvolvida nessas academias. Sua principal característica era a idealização da vida no campo. A opção por seguir as regras da poesia clássica fez com que essa estética também fosse conhecida como **Neoclassicismo**.

O desejo de recriar, literariamente, o espaço bucólico da Arcádia grega tornou a produção do período muito convencional. O cenário apresentado nos poemas é sempre o mesmo: campos verdes, árvores frondosas, dias ensolarados, ovelhas e gado pastando tranquilos, regatos de água cristalina etc.

O projeto literário do Arcadismo

Voltaire, escritor e filósofo francês, foi uma das figuras centrais do Iluminismo. Ele demonstrou em suas obras total aversão à intolerância, à tirania e à hipocrisia da Igreja. Em sua postura, é possível identificar os elementos essenciais do projeto literário do Arcadismo: fazer da literatura um instrumento de mudança social.

A repetição incessante de um cenário acolhedor e natural foi o meio encontrado pelos autores do período para divulgar os ideais de uma sociedade mais justa e igualitária, sem a sofisticação das cortes europeias e tendo como ideal a simplicidade da vida dos pastores. Nesse sentido, cada poema árcade transforma-se em uma espécie de propaganda que pretende modificar a mentalidade das elites do período. O combate à futilidade é sua principal meta.

O Arcadismo em Portugal

Nomeado primeiro-ministro pelo rei D. José I, em 1750, o Marquês de Pombal foi o responsável pela reconstrução da cidade de Lisboa, que havia sido arrasada pelo terremoto de 1755, e por desvincular da influência religiosa o ensino de português, até então controlado pelos jesuítas, o que permitiu a volta para Portugal dos "estrangeirados", intelectuais portugueses emigrados para fugir da Inquisição, abrindo as portas para a chegada do ideário iluminista ao país. Ele governou o país até 1777, e suas reformas ficaram conhecidas como Reformas Pombalinas.

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

Bocage: poeta das manhãs claras e das noites tempestuosas

A produção poética garantiu a Bocage lugar na história como um dos três maiores sonetistas portugueses, ao lado de Camões e de Antero de Quental. Autor de epigramas, apólogos e sonetos, Bocage destacou-se entre seus contemporâneos por desafiar os princípios árcades de composição que, no início da carreira, predominaram em sua poesia.

Como árcade, Bocage tentou seguir as determinações da Nova Arcádia: adotou um pseudônimo e compôs versos escritos com os tópicos esperados: cenário acolhedor e pastores amorosos que convidam as amadas para desfrutar as belezas do dia.

Livre dos clichês árcades, Bocage passou a escrever versos de um lirismo carregado de subjetividade e sentimento, antecipando algumas características da estética romântica.

O Arcadismo brasileiro: a febre do ouro e a Inconfidência Mineira

A descoberta de ouro nas Minas Gerais deslocou para o Sudeste o desenvolvimento urbano brasileiro no século XVIII. Não tardou para ocorrer também um deslocamento da produção cultural, até então concentrada na Bahia e em Pernambuco, para a cidade de Vila Rica, atual Ouro Preto.

Nas últimas décadas do século XVIII, importantes acontecimentos internacionais desestabilizaram o controle português sobre a colônia brasileira. A opressão administrativa portuguesa, o declínio da produção do ouro, as altas taxas da região aurífera cobradas por Portugal, a convivência com as ideias liberais iluministas e a independência dos Estados Unidos foram fatores que levaram à Inconfidência Mineira.

Esse contexto político afetou as condições da produção literária no Brasil. A crise da sociedade colonial levou poetas como Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga a se envolverem com os acontecimentos políticos que culminaram com a Inconfidência Mineira. A participação desses autores nesse movimento fez com que muitos dos princípios defendidos para o Brasil aparecessem direta ou indiretamente nos versos que compunham.



ARNAUD JULIEN PALLIÈRE - COLEÇÃO PARTICULAR

PALLIÈRE, A. J. **Vista de Vila Rica**. 1820. Óleo sobre tela,36,5 centímetros × 96,8 centímetros.

Amplie seu repertório

A Estrada Real, uma trilha entre Diamantina e Paraty, passando por Ouro Preto e Tiradentes, era o caminho utilizado para levar o ouro extraído das Minas Gerais para o porto de Paraty, no Rio de Janeiro, de onde seguiria para Portugal. Construída pela Coroa portuguesa, era o único acesso à região mineradora. Ainda hoje, um trecho de cerca de 12 quilômetros, com calçamento original, muros de arrimo, aguadas, bueiros e outras marcas da engenharia do século XVIII, pode ser percorrido por quem visita Paraty.

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

NICOLAS LANCRET - MUSEU VICTORIA E ALBERT, LONDRES



LANCRET, Nicolas. **O balanço**. *c.* 1735. Óleo sobre tela, 70 centímetros × 89 centímetros. Museu Victoria e Albert, Londres, Inglaterra.

Cláudio Manuel da Costa: os sonetos amorosos

Considerado o iniciador do Arcadismo no Brasil, com a publicação, em 1768, de *Obras*, Cláudio Manuel da Costa adotou o pseudônimo árcade de Glauceste Satúrnio. Escreveu, além de muitos sonetos, um poema épico, "Vila Rica", de valor mais histórico do que literário.

De todos os poetas árcades brasileiros, Cláudio Manuel da Costa foi o que mostrou ter sofrido maior influência do mestre do Classicismo português, Luís Vaz de Camões. Em muitos de seus sonetos amorosos, a influência de Camões e Petrarca é bem evidente: a louvação da mulher amada é feita a partir da escolha de um aspecto físico em que sua beleza se iguale à perfeição da natureza.

O poeta árcade dos sonetos de amor foi denunciado como inconfidente e preso. Foi encontrado enforcado na prisão, enquanto aguardava julgamento.

Tomás Antônio Gonzaga: poesia lírica e satírica

Poeta mais conhecido entre os árcades brasileiros, tendo adotado o pseudônimo de Dirceu, Tomás Antônio Gonzaga é até hoje celebrado pela publicação do longo poema "Marília de Dirceu", publicado entre os anos de 1792 e 1812, em que celebrava seu amor pela jovem Maria Doroteia Joaquina de Seixas.

Em *Cartas chilenas*, Gonzaga assume o pseudônimo de Critilo e dialoga com o amigo Doroteu. Nessa obra, os desmandos morais e administrativos do governador da Capitania de Minas, Luís da Cunha Meneses, chamado de o "Fanfarrão Minésio", são duramente criticados de forma satírica. No texto, o Chile corresponde a Minas Gerais, e sua capital, Santiago, a Vila Rica.

Preso como inconfidente, o poeta árcade foi deportado para Moçambique em 1792, onde reconstruiu a vida.

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

A maior facilidade de compreensão da poesia árcade fez com que ela conquistasse um grande número de leitores. Entre suas principais características estão o **bucolismo**, o **pastoralismo**, o **resgate dos temas clássicos** – *fugere urbem, aurea mediocritas, locus amoenus, inutiliza truncat, carpe diem* – e a **simplicidade da linguagem**.

Em grupos de quatro pessoas, na etapa de **planejamento**, você e seus colegas deverão fazer uma pesquisa, em livros didáticos e em *sites* confiáveis na internet, sobre o significado de cada uma dessas características e selecionar textos e imagens que as ilustrem. Definam, por escolha ou por sorteio, que característica ficará a cargo de cada grupo. Se desejarem, o trabalho com os temas clássicos poderá ser dividido entre dois ou mais grupos.

Finalizada a pesquisa, na etapa de **elaboração**, redijam uma definição clara sobre a característica da poesia árcade pela qual cada grupo ficou responsável. Associem essa característica ao texto e à imagem que melhor a ilustram, devidamente referenciados, acompanhados de um breve texto explicativo, apontando os principais pontos que levaram à escolha de cada obra/texto.

Para finalizar a reflexão de vocês, criem **cartazes** em que sejam apresentadas as definições de cada característica, e a imagem e o texto a ela associados. Esses cartazes vão um compor um **mural** intitulado *A poesia árcade e suas características*. Decidam que recursos vão utilizar para a criação dos cartazes – há diferentes ferramentas digitais gratuitas que podem ser úteis nessa etapa – e quem ficará responsável por realizar cada etapa ou parte do trabalho. Em dia previamente combinado com o professor, façam a montagem do mural. Depois, cada grupo fará uma breve **apresentação** do seu cartaz. Definam conjuntamente os parâmetros para avaliar as apresentações dos grupos. Encerradas as apresentações, façam a **avaliação** dos trabalhos.

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

A cena discursiva da produção árcade

OBJETO DIGITAL Carrossel de imagens: Obras representativas do Arcadismo

Final do séc. XVIII

Arcadismo/ Neoclassicismo

Portugal

Autores:
- Manuel Barbosa du Bocage
- Marquesa de Alorna
- Felinto Eliseo
- Correia Garção

Brasil

Autores:
- Claudio Manuel da Costa
- Tomás Antônio Gonzaga
- Silva Alvarenga
- José Basílio da Gama

CONTEXTO HISTÓRICO

1751 – Diderot publica o primeiro volume da *Enciclopédia*.

1755 – Terremoto em Lisboa.

1756 – Fundação da Arcádia Lusitana.

1759 – Os jesuítas são expulsos do Brasil.

1762 – Rousseau lança *O contrato social*.

1774 – Luís XVI chega ao poder na França.

1776 – Assinatura da declaração de Independência dos EUA. Início da Revolução Americana.

1783 – A Inglaterra reconhece a independência americana.

1789 – Revolução Francesa. No Brasil, ocorre a Inconfidência Mineira.

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

1687 – Isaac Newton publica *Princípios matemáticos da filosofia natural*, lançando as bases para a mecânica clássica com as leis do movimento e da gravitação universal.

1698 – Thomas Savery inventa a máquina a vapor: uma bomba para drenar água de minas.

1787 – Antoine Lavoisier propõe, com colegas, uma nomenclatura química.

1800 – Alessandro Volta inventa a pilha voltaica.

PROJETO LITERÁRIO E CARACTERÍSTICAS

Divulgação dos ideais de uma sociedade mais justa, modificando a mentalidade da elite. Retomada de valores clássicos: simplicidade formal, equilíbrio, bucolismo, pastoralismo, *carpe diem*.

FORMAS LITERÁRIAS

Soneto, lira, poesia épica.

CIRCULAÇÃO

Assim como os poetas barrocos, os árcades também se reúnem em academias. A simplicidade dos versos, porém, garante uma circulação mais ampla aos textos.

PÚBLICO

O século XVIII vê os jornais e panfletos circularem intensamente. A conquista de um grande número de leitores, capitaneada pelas liras de *Marília de Dirceu*, inicia o processo de formação de um público leitor brasileiro.

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

Uma viagem no tempo: vozes da literatura do período colonial

O Brasil passa a fazer parte da história ocidental no século XVI, quando os portugueses aportam em Porto Seguro e, em carta ao rei, Pero Vaz de Caminha anuncia que a terra "em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem".

Como primeiras manifestações literárias do período colonial, temos os relatos dos viajantes europeus, os sermões do padre Vieira, a poesia de Gregório de Matos e os versos dos poetas inconfidentes árcades. Nos textos apresentados a seguir, você terá a oportunidade de conhecer melhor a produção literária do Quinhentismo, do Barroco e do Arcadismo.

Texto 1

Neste trecho de sua *Carta*, Caminha revela o olhar do europeu na avaliação que faz dos indígenas.

A Carta de Pero Vaz de Caminha

[...]

Andaram na praia, quando saímos, oito ou dez deles; e daí a pouco começaram a vir mais. E parece-me que viriam, este dia, à praia, quatrocentos ou quatrocentos e cinquenta. Alguns deles traziam arcos e flechas, que todos trocaram por carapuças ou por qualquer coisa que lhes davam. Comiam conosco de tudo que lhes oferecíamos. Alguns deles bebiam vinho; outros não o podiam suportar. Mas quer-me parecer que, se os acostumarem, o hão de beber de boa vontade. Andavam todos tão bem dispostos, tão benfeitos e galantes com suas tinturas que muito agradavam. Acarretavam dessa lenha, na maior quantidade que podiam, com muita boa vontade, e levavam-na aos **batéis**. E estavam já mais mansos e seguros entre nós do que nós estávamos entre eles.

Foi o Capitão com alguns de nós um pedaço por este arvoredo, até um ribeiro grande e de muita água, que ao nosso parecer é o mesmo que vem ter à praia, onde nós tomamos água. Ali descansamos um pedaço, bebendo e folgando, ao longo dele, entre esse arvoredo que é tanto e tamanho, e tão basto e tanta qualidade de folhagem que não se pôde calcular. Há lá muitas palmeiras, de que colhemos muitos e bons palmitos.

Quando saímos do batel, disse-nos o Capitão que seria bem que fôssemos diretamente à cruz que estava encostada a uma árvore, junto ao rio, a fim de ser colocada amanhã, sexta-feira, e que nos puséssemos todos de joelhos e a beijássemos para que eles vissem o **acatamento** que lhe tínhamos. E assim fizemos. E a esses dez ou doze que lá estavam, acenaram-lhes que fizessem o mesmo; e logo foram todos beijá-la.

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E, portanto, se os **degredados** que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa **tenção** de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual **praza** a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles todo e qualquer **cunho** que lhes quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o fato de Ele nos haver até aqui trazido, creio que não o foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar à santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E aprazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim!

[...]

CASTRO, Silvio (intr., atualiz. e notas). **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 110-111.

Batéis: plural de *batel*, embarcação pequena.

Acatamento: respeito, veneração.

Degredados: plural de *degredado*. Que foram condenados ao desterro, exilados.

Tenção: propósito, intenção.

Praza: verbo *prazar*. Agradar.

Cunho: caráter, índole, tendência.

GASTALDI, Giacomo; RAMUSIO, Giovanni Battista. **Navegações e viagens**. 1556. Xilogravura (aquarelado à mão), 29,8 centímetros × 39,2 centímetros. IEB-USP, São Paulo. Detalhe do mapa do Brasil.



GIACOMO GASTALDI E GIOVANNI BATTISTA RAMUSIO - INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610/98 de fevereiro de 1998.

Texto 2

No trecho a seguir, do *Sermão da sexagésima*, Vieira usa a imagem da árvore como símbolo do conceito que procura demonstrar sobre o sermão.

[...] Não nego nem quero dizer que o sermão não haja de ter variedade de discursos, mas esses hão de nascer todos da mesma matéria e continuar a acabar nela. Quereis ver tudo isto com os olhos? Ora vede: uma árvore tem raízes, tem tronco, tem ramos, tem folhas, tem varas, tem flores, tem frutos. Assim há de ser o sermão: há de ter raízes fortes e sólidas, porque há de ser fundado no Evangelho; há de ter um tronco, porque há de ter um só assunto e tratar uma só matéria; deste tronco hão de nascer diversos ramos, que são diversos discursos, mas nascidos da mesma matéria e continuados nela; estes ramos não hão de ser secos, senão cobertos de folhas, porque os discursos hão de ser vestidos e ornados de palavras. Há de ter esta árvore varas, que são repressão dos vícios; há de ter flores, que são as **sentenças**; e por remate de tudo, há de ter frutos, que é o fruto e o fim a que se há de ordenar o sermão. De maneira que há de haver frutos, há de haver flores, há de haver varas, há de haver folhas, há de haver ramos, mas tudo nascido e fundado em um só tronco, que é uma só matéria. Se tudo são troncos, não é sermão, é madeira.

Se tudo são ramos, não é sermão, são **maravalhas**. Se tudo são folhas, não é sermão, são **verças**. Se tudo são varas, não é sermão, é feixe. Se tudo são flores, não é sermão, é ramalhete. Serem tudo frutos, não pode ser; porque não há frutos sem árvore. Assim que nesta árvore, a que podemos chamar árvore da vida, há de haver o proveitoso do fruto, o formoso das flores, o rigoroso das varas, o vestido das folhas, o estendido dos ramos, mas tudo isto nascido e formado de um só tronco, e esse não levantado no ar, senão fundado nas raízes do Evangelho: ***Seminare semen***. Eis aqui como hão de ser os sermões, eis aqui como não são. E assim não é muito que se não faça fruto com eles.

VIEIRA, Antônio. **Sermões**. 12. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1995. p. 132-133.

Sentenças: plural de *sentença*. Frases que contêm um pensamento de ordem geral e de valor moral; provérbios, máximas.

Maravalhas: plural de *maravalha*. Aparas ou lascas de madeira.

Verças: plural de *verça*. Folha de couve. Em sentido figurado: palavreado pobre de ideias, oco.

Seminare semen: em latim, "semear a semente".

Amplie seu repertório

A estrutura consagrada para os sermões no século XVII envolvia quatro passos, em que fica clara a preocupação com as ideias que marcaram a corrente conceptista do Barroco: **exórdio** – o orador começa a expor o plano a que vai submeter-se e as ideias que vai defender; **invocação** – o orador pede auxílio divino para expor suas ideias; **confirmação** – desenvolvimento e exposição do tema, realçado com alegorias, sentenças e exemplos; **peroração** (conclusão) – o orador, recapitulando tudo o que foi dito, termina com um desfecho vibrante para impressionar os fiéis e estimulá-los a seguirem os ensinamentos bíblicos apresentados.

Texto 3

Nos versos a seguir, de Gregório de Matos, o eu lírico canta a beleza da amada.

Pintura admirável de uma beleza

Vês esse sol de luzes coroado?
Em pérolas a aurora convertida?
Vês a lua de estrelas guarnecida?
Vês o céu de planetas adorado?

O céu deixemos; vês naquele prado
A rosa com razão desvanecida?
A **açucena** por alva **presumida**?
O cravo por galã lisonjeado?

Deixa o prado; vem cá, minha adorada:
Vês desse mar a esfera cristalina
Em sucessivo **aljôfar** desatada?

Parece aos olhos ser de prata fina?
Vês tudo isto bem? Pois tudo é nada
À vista do teu rosto, Catarina.

MATOS, Gregório de. Pintura admirável de uma beleza. *In*: WISNIK, José Miguel (sel. e org.). **Poemas escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 237.

Açucena: planta procedente da Ásia, muito conhecida pelas flores alvas e perfumadas.

Presumida: feminino de *presumido*. Vaidoso.

Aljôfar: pérola muito miúda. Em sentido figurado: gotas de água, o orvalho da manhã.

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

Texto 4

O poema a seguir é um exemplo da poesia satírica de Gregório de Matos.

Reprovações

Se sois homem valoroso,
Dizem que sois temerário,
Se valente, **espadachim**,
E atrevido, se esforçado.

Se resoluto, — arrogante,
Se pacífico, sois fraco,
Se **precatado**, — medroso,
E se o não sois, — confiado.

[...]

Se falais muito, **palreiro**,
Se falais pouco, sois tardo,
Se em pé, não tendes assento,
Preguiçoso, se assentado.

E assim não pode viver
Neste Brasil infestado,
Segundo o que vos refiro
Quem não seja reprovado.

Espadachim: em sentido figurado, pessoa que briga muito, valentona.

Precatado: prevenido.

Palreiro: falador, tagarela.

MATOS, Gregório de. Reprovações. *In*: WISNIK, José Miguel (sel. e org.). **Poemas escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 104-107.

Texto 5

O trecho a seguir traz uma das liras de *Marília de Dirceu*.

Lira XXX

Junto a uma clara fonte
A mãe de Amor se sentou;
Encostou na mão o rosto,
No leve sono pegou.

Cupido, que a viu de longe,
Contente ao lugar correu:
Cuidando que era Marília,
Na face um beijo lhe deu.

Acorda **Vênus** irada:
Amor a conhece; e então
Da ousadia, que teve,
Assim lhe pede o perdão:

Foi fácil, ó mãe formosa,
Foi fácil o engano meu;
Que o semblante de Marília
É todo o semblante seu.

Cupido: deus do amor, costuma ser representado com asas, às vezes de olhos vendados, e carregando arco e flechas, para acertar os corações.

Vênus: deusa do amor, na mitologia romana.

GONZAGA, Tomás Antônio. Marília de Dirceu. Lira XXX. *In*: PROENÇA FILHO, Domício (org.). **A poesia dos Inconfidentes**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1996. p. 619-620.

Texto 6

Neste soneto de Cláudio Manoel da Costa, o eu lírico reflete sobre a natureza da sua pátria.

Leia a posteridade, ó pátrio Rio,
Em meus versos teu nome celebrado,
Porque vejas uma hora despertado
O sono vil do esquecimento frio:

Não vês nas tuas margens o sombrio,
Fresco assento de um álamo copado;
Não vês Ninfa cantar, pastar o gado,
Na tarde clara do calmoso estio.

Turvo, banhando as pálidas areias,
Nas porções do riquíssimo tesouro
O vasto campo da ambição recreias.

Que de seus raios o **Planeta louro**,
Enriquecendo o **influxo** em tuas veias
Quanto em chamas fecunda, brota em ouro.



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

Planeta louro: o Sol.

Influxo: equivalente à maré-cheia, no rio.

COSTA, Cláudio Manuel da. "Leia a posteridade, ó pátrio Rio". *In*: PROENÇA FILHO, Domício (org.). **A poesia dos Inconfidentes**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1996. p. 51-52.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610/98 de fevereiro de 1998.

1. Resposta pessoal. As respostas podem ser muito variadas, mas é provável que os estudantes respondam que, por se tratar de um poema barroco sacro, o eu lírico esteja angustiado, dividido entre a culpa que sente e o desejo de perdão.

RODA DE CONVERSA — Vozes da literatura do período colonial

Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o Professor**.

Depois da leitura que fez dos textos, reúna-se com os colegas para discutir as questões a seguir.

1. Sentiram dificuldade para ler os textos? Por quê?
2. Que impressões/sentimentos foram desencadeados pelos textos lidos?
3. Que temas vocês identificaram em cada texto? Que elementos levaram a essa identificação?
4. Como Caminha vê os indígenas e seus costumes? Esse olhar é neutro? Apresenta algum tipo de julgamento? Em caso afirmativo, esse julgamento é positivo ou negativo? Por quê?
5. A *Carta* de Caminha revela as intenções dos portugueses em relação às terras brasileiras e aos indígenas? Em caso afirmativo, quais seriam essas intenções?
6. Já tiveram a oportunidade de ouvir algum sermão? Em que contexto? Se sim, qual era o objetivo do sermão?
7. De que trata o sermão do padre Antônio Vieira? Ele é semelhante a um sermão atual? Justifique.
8. Qual é o tema abordado na lira de Tomás Antônio Gonzaga? Sabendo que o poema é dedicado à amada do eu lírico, como deve ser entendido?
9. O que o soneto árcade celebra (**texto 6**)? Como vocês chegaram a essa conclusão?
10. Os textos os fazem lembrar de outros textos, músicas ou filmes contemporâneos? Se sim, qual é a semelhança percebida? Se não, quais são as principais diferenças?
11. Como leitores, vocês preferem qual dos estilos adotados nos trechos transcritos? Por quê?

2. Espera-se que os estudantes respondam que "linguagem barroca" provavelmente significa linguagem rebuscada, com jogos de palavras e inversões sintáticas, como a usada nos textos dessa estética literária.

TEXTO PARA ANÁLISE

1. **O poema a seguir faz parte da poesia sacra de Gregório de Matos. Considerando o conflito que marca o ser humano no Barroco, o que você espera que seja tratado no poema?**
2. **Você conhece a expressão "linguagem barroca"? O que imagina que ela significa, considerando o que estudou sobre o uso de recursos linguísticos nos textos dessa estética?**

Leia o soneto de Gregório de Matos para responder às questões de 3 a 5.

A Cristo S. N. crucificado estando o poeta na última hora da sua vida

Meu Deus, que estais pendente de um [**madeiro**,
Em cuja lei **protesto** de viver,
Em cuja santa lei hei de morrer
Animoso, constante, firme e inteiro:

Neste lance, por ser o **derradeiro**,
Pois vejo a minha vida anoitecer,
É, meu Jesus, a hora de se ver
A brandura de um Pai, manso Cordeiro.

Mui grande é vosso amor e o meu delito;
Porém pode ter fim todo o pecar,
E não o vosso amor, que é infinito.

Esta razão me obriga a confiar,
Que, por mais que pequei, neste conflito
Espero em vosso amor de me salvar.

MATOS, Gregório de. A Cristo S. N. crucificado estando o poeta na última hora da sua vida. *In*: WISNIK, José Miguel (sel. e org.). **Poemas escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 314.

Madeiro: cruz.

Protesto: verbo *protestar*. Prometer.

Derradeiro: final, último.

3. **Esse soneto é um exemplo da poesia sacra de Gregório de Matos. O tema desenvolvido no poema permite caracterizá-lo dessa forma? Explique.**
4. **De que maneira o tema e o tratamento dado a ele permitem associar esse poema ao Barroco?**
5. **O eu lírico se dirige a Jesus Cristo crucificado. Transcreva a imagem usada no poema para se referir a essa condição de Jesus.**
   a. O eu lírico também explicita o momento da sua vida em que roga pela salvação divina. Qual é esse momento e que atitude ele espera de seu interlocutor?
   b. Que argumentos o eu lírico utiliza para ter sua súplica atendida?

3. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à questão. O tema desenvolvido no soneto é de natureza religiosa ou sacra, pois o eu lírico dirige-se a Jesus Cristo crucificado, pedindo perdão por seus pecados e rogando pela salvação de sua alma.

4. É importante que os estudantes percebam que o fato de o soneto ter um tema religioso já permite que ele seja associado ao Barroco. Além disso, o tratamento dado a ele traz características típicas do movimento: por meio da argumentação desenvolvida no soneto, o eu lírico traz a imagem do pecador arrependido que nutre a esperança da redenção espiritual em virtude da certeza do perdão divino.

5. "Meu Deus, que estais pendente de um madeiro,".

5. a) O eu lírico se dirige a Cristo no momento final de sua vida, conforme indicam o título ("estando o poeta na última hora da sua vida") e os dois primeiros versos da segunda estrofe do soneto ("Neste lance, por ser o derradeiro, / Pois vejo a minha vida anoitecer,"). Embora tenha sido um pecador, o eu lírico espera que, no momento de julgá-lo, Jesus demonstre o amor infinito que tem por seus fiéis e aja com a "brandura de um Pai", garantindo a salvação daquele que lhe roga o perdão.

5. b) O eu lírico argumenta que tanto os seus pecados quanto o amor de Jesus são grandes. No entanto, os pecados podem ter fim, mas não o amor divino, "que é infinito". Assim, o eu lírico deve confiar que será perdoado por seus pecados e salvo por esse amor.

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

Amplie seu repertório

O *Sermão de Santo Antônio (aos peixes)*, do padre Antônio Vieira, foi pregado na cidade de São Luís do Maranhão, em 1654. Depois de falar sobre a responsabilidade dos pregadores, Vieira passa a pregar para os "peixes", a exemplo do que fez Santo Antônio, já que não estava sendo ouvido por seus fiéis. Seu objetivo era impressionar os ouvintes, por meio da utilização de metáforas e alegorias, mostrando-lhes a necessidade de não se entregar à corrupção.

Leia agora o *Sermão de Santo Antônio (aos peixes)*, de padre Antônio Vieira. Nele, Vieira utiliza seu poder argumentativo para tratar da tarefa do pregador em uma terra considerada corrompida. O trecho serve de base para as questões de 6 a 9.

Sermão de Santo Antônio (aos peixes)

Vós, diz Cristo Senhor nosso, falando com os Pregadores, sois o sal da terra: e chama-lhes sal da terra, porque quer que façam na terra, o que faz o sal. O efeito do sal é impedir a corrupção, mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa, havendo tantos nela que têm ofício de sal, qual será, ou qual pode ser a causa desta corrupção? Ou é porque o sal não salga, ou porque a terra se não deixa salgar. Ou é porque o sal não salga, e os Pregadores não pregam a verdadeira doutrina; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes, sendo verdadeira a doutrina que lhes dão, a não querem receber. Ou é porque o sal não salga, e os Pregadores dizem uma coisa e fazem outra; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes querem antes imitar o que eles fazem, que fazer o que dizem; ou é porque o sal não salga, e os Pregadores se pregam a si, e não a Cristo; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes em vez de servir a Cristo, servem a seus apetites. [...]

Suposto, pois, que, ou o sal não salgue, ou a terra se não deixe salgar; que se há de fazer a este sal, e que se há de fazer a esta terra? O que se há de fazer ao sal, que não salga, Cristo o disse logo: [...] Se o sal perder a substância e a virtude, e o Pregador faltar à doutrina, e ao exemplo; o que se lhe há de fazer, é lançá-lo fora como inútil, para que seja pisado de todos. Quem se atrevera a dizer tal coisa, se o mesmo Cristo a não pronunciara? Assim como não há quem seja mais digno de reverência, e de ser posto sobre a cabeça, que o Pregador, que ensina e faz o que deve; assim é merecedor de todo o desprezo, e de ser metido debaixo dos pés, o que com a palavra, ou com a vida prega o contrário.

Isto é o que se deve fazer ao sal, que não salga. [...]

VIEIRA, Antônio. *In*: PÉCORA, Alcir (org.). **Sermões**. São Paulo: Hedra, 2000. Tomo I, p. 317-318.

6. Nesse sermão, os pregadores são comparados ao sal da terra. Qual é, segundo o texto, a função daquele que prega?

a. Vieira inicia o sermão com a fala de Cristo aos pregadores para fazer um questionamento aos seus ouvintes. Qual é ele?

b. Explique por que esse questionamento é, na verdade, uma estratégia para iniciar o raciocínio que será apresentado ao longo do texto.

7. Releia este trecho.

> Ou é porque o sal não salga, ou porque a terra se não deixa salgar.

a. Com base nesse trecho, Vieira levanta hipóteses sobre os motivos pelos quais a pregação não consegue eliminar a corrupção. Quais são os motivos por ele apontados?

b. Segundo o texto, que razões têm os fiéis para não acatarem as palavras dos pregadores?

c. De que recurso estilístico Vieira se vale para construir a sua argumentação? Explique.

d. Discuta com seus colegas: De que maneira esse recurso contribui para que a argumentação seja eficaz e convença os leitores?

8. Qual é a conclusão a que Vieira chega sobre o pregador?

9. Você acha que as colocações feitas por Vieira permanecem válidas até hoje? Nos dias atuais, ainda é possível identificar "o sal que não salga" e "a terra que não se deixa salgar"? Explique.

6. Os pregadores têm a função de impedir, com suas palavras, que a corrupção se dissemine entre os seus fiéis.

6. a) Espera-se que os estudantes percebam que Vieira questiona seus ouvintes sobre as causas da corrupção que toma conta da terra, já que há tantos pregadores que deveriam impedi-la ("mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa, havendo tantos nela que têm ofício de sal, qual será, ou qual pode ser a causa desta corrupção?").

6. b) É importante que os estudantes observem que o questionamento que Vieira faz aos seus ouvintes serve para enfatizar a afirmação que fará a seguir, apresentando o que ele considera as duas causas para a corrupção que vê na sociedade em que vive.

7. a) Vieira identifica os seguintes motivos para que os pregadores não cumpram sua função: não pregam a verdadeira doutrina; dizem uma coisa e fazem outra; pregam a si mesmos e não a Cristo em seus sermões.

7. b) Segundo o texto, "a terra não se deixa salgar" porque: os ouvintes não querem receber a verdadeira doutrina; querem imitar as atitudes incorretas dos pregadores e não seguir seus ensinamentos; servem aos próprios apetites em lugar de servir a Cristo.

7. c) Espera-se que os estudantes percebam que Vieira constrói toda a sua argumentação com paralelismos, por meio da repetição de estruturas sintáticas: a cada período, repete cada uma das partes da afirmação destacada no enunciado dessa questão ("ou é porque o sal não salga", / "ou porque a terra se não deixa salgar") seguida da causa para a corrupção que identifica.

7. d) É importante que os estudantes percebam que a retomada por meio das estruturas paralelísticas, além de enfatizar os argumentos de Vieira, conduz o raciocínio do ouvinte para que ele chegue à conclusão a que o padre deseja.

8. Vieira conclui que o pregador que não cumpre sua função de forma adequada deve ser lançado fora "como um inútil, para que seja pisado de todos", conforme disse Cristo. Segundo ele, ninguém é mais merecedor de desprezo que o pregador que "com a palavra, ou com a vida prega o contrário" daquilo que deve ensinar e fazer.

9. Resposta pessoal. Embora as respostas possam ser variadas, seria interessante que os estudantes percebessem que o sermão de Vieira permanece bastante atual. Estimule-os a pensar se conseguem identificar, hoje, tanto pregadores religiosos que não cumprem sua função, porque pregam uma coisa e fazem outra ou porque não são ouvidos pelos fiéis, quanto fiéis que não seguem os ensinamentos da religião a que pertencem. Além disso, pergunte se acham possível associar esses pregadores e fiéis a figuras da atualidade. Se sim, quais e por quê? Enfatize a necessidade de exporem suas colocações de forma respeitosa e embasada em argumentos e dados.

Reprodução proibida (Art. 184 do Código Penal) Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

10. O eu lírico, que está distante de Marília, descreve seu estado de deterioração física, causado pela ausência da amada. Mas, segundo Dirceu, bastará vê-la para voltar à antiga forma.

O trecho a seguir foi extraído de *Marília de Dirceu*, do poeta árcade Tomás Antônio Gonzaga. Nessa lira, o eu lírico, que está preso, lamenta sua sorte e encontra conforto na esperança de poder rever sua amada. Leia-o para responder às questões de 10 a 14.

Alveja: verbo *alvejar*. Tornar-se alvo, branco.

Burnir-se: ficar brilhante, viçoso.

Faz seu termo: termina, chega ao fim.

Lira IV

Já, já me vai, Marília, branquejando
Louro cabelo, que circula a testa;
Este mesmo, que **alveja**, vai caindo
E pouco já me resta.

As faces vão perdendo as vivas cores,
E vão-se sobre os ossos enrugando,
Vai fugindo a viveza dos meus olhos;
Tudo se vai mudando.

Se quero levantar-me, as costas vergam;
As forças dos meus membros já se gastam,
Vou a dar pela casa uns curtos passos,
Pesam-me os pés, e arrastam.

Se algum dia me vires desta sorte,
Vê que assim me não pôs a mão dos anos:
Os trabalhos, Marília, os sentimentos,
Fazem os mesmos danos.

Mal te vir, me dará em poucos dias
A minha mocidade o doce gosto;
Verás **burnir-se** a pele, o corpo encher-se,
Voltar a cor ao rosto.

No calmoso Verão as plantas secam;
Na Primavera, que os mortais encanta,
Apenas cai do Céu o fresco orvalho,
Verdeja logo a planta.

A doença deforma a quem padece;
Mas logo que a doença **faz seu termo**,
Torna, Marília, a ser quem era dantes,
O definhado enfermo.

Supõe-me qual doente, ou qual a planta,
No meio da desgraça, que me altera;
Eu também te suponho qual saúde,
Ou qual a Primavera.

Se dão esses teus meigos, vivos olhos
Aos mesmos Astros luz, e vida às flores,
Que efeitos não farão, em quem por eles
Sempre morreu de amores?

GONZAGA, Tomás Antônio. **Marília de Dirceu**. 31. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. p. 61-62.



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

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

Amplie seu repertório

Os versos de *Marília de Dirceu*, escritos no período em que o poeta Tomás Antônio Gonzaga encontrava-se encarcerado, são a razão de seu enorme sucesso literário. Escritas segundo as normas do Arcadismo, as liras que compõem essa obra recontam a paixão do poeta pela jovem Maria Doroteia de Seixas Brandão.

Dividida em duas partes, a obra *Marília de Dirceu* manifesta a transformação sofrida no olhar poético de Tomás Antônio Gonzaga após sua prisão.

Na primeira parte, o tom característico das liras é mais otimista, esperançoso. Dirceu (pseudônimo árcade do poeta) descreve a amada Marília e fala sobre a vida futura que terão quando casados. Na segunda parte, composta na prisão, predominam sentimentos mais melancólicos, como a saudade, antecipando algumas características que ganharão destaque no Romantismo.

10. **A lira apresentada integra a segunda parte de *Marília de Dirceu*. Qual é o assunto desenvolvido nela?**

a. De que modo o eu lírico se caracteriza para mostrar à amada o estado em que se encontra?

b. Como esse estado é explicado?

11. **As situações poéticas apresentadas em *Marília de Dirceu* guardam estreita relação com episódios da vida de Tomás Antônio Gonzaga. Que semelhança existe entre a situação em que se encontra o pastor Dirceu e a vida do poeta?**

12. **Marília é a interlocutora do eu lírico. De que ele procura convencê-la?**

10. a) Ele se apresenta como alguém com evidentes sinais físicos de envelhecimento: os cabelos estão ficando brancos e caindo, a pele perdeu o viço, os olhos não têm mais vivacidade, o corpo perdeu as forças e os pés se arrastam quando ele tenta dar alguns passos.
10. b) O eu lírico afirma que a deterioração de sua aparência física não se deve ao avanço da idade, mas aos "danos" causados pelos "trabalhos" e pelos "sentimentos".
11. O eu lírico encontra-se encarcerado. O poeta, na vida real, foi preso logo após a Inconfidência Mineira, da qual foi um dos integrantes, e escreve parte das liras no cárcere. Por isso, a semelhança entre a situação poética de Dirceu e os episódios vividos pelo poeta.
12. Ele procura convencê-la de que o processo de mudanças físicas pelo qual está passando é causado pela saudade que sente dela. Por isso, afirma que, assim que a vir, sentirá retornar "o doce gosto" de sua mocidade.

13. A visão de Marília desencadeará no eu lírico um processo de rejuvenescimento: sua pele ganhará viço, a cor retornará a seu rosto e a vitalidade, a seu corpo.

13. a) Para demonstrar o efeito "revitalizador" que a presença de Marília terá sobre ele, o eu lírico compara-se às plantas que secam durante o verão e renascem na primavera e ao enfermo que se restabelece de uma grave doença. Essas comparações procuram convencer a interlocutora de seu poder "revitalizante".

13. b) O eu lírico pede a Marília que o imagine como uma planta seca ou um doente. Ela, por sua vez, será vista como a saúde ou a primavera, já que sua presença terá sobre ele o mesmo efeito dos dois elementos aos quais foi comparada.

13. A partir da quinta estrofe, o eu lírico trata do efeito que a presença da amada terá em relação ao estado em que ele se encontra.

a. Ele recorre a duas comparações para descrever seu estado e o efeito que a visão da amada terá sobre ele. Explique.

b. Essas duas comparações são ampliadas para descrever, também, a amada do poeta. De que maneira isso ocorre?

14. Observe agora a estrutura do poema. Há versos mais longos que outros e nem todos apresentam rima.

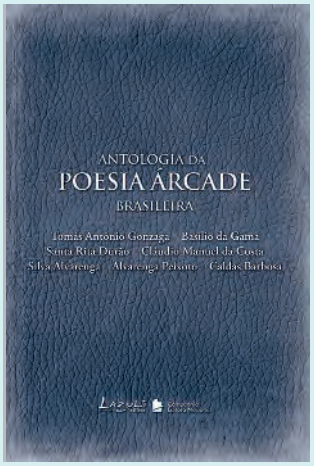
a. Você acha que essa estrutura contribui para caracterizar o uso de uma linguagem mais simples, típica do Arcadismo? Por quê?

b. Ainda com relação à linguagem, que outros elementos característicos da simplicidade formal pretendida pelos poetas árcades você identifica no poema?

Amplie seu repertório

De olho no livro

A *Antologia da poesia árcade brasileira*, organizada por Pablo Simpson, reúne poemas de vários autores árcades, acompanhados de notas, comentários e contextualização histórico-cultural do período. Alguns dos textos mais significativos de Cláudio Manuel da Costa, Basílio da Gama, Tomás Antônio Gonzaga, entre outros, compõem um panorama da produção da estética.



Capa do livro **Antologia da poesia árcade brasileira**, organizado por Pablo Simpson, editora Global, publicado em 2007.

REPRODUÇÃO/EDITORA LAZULI/COMPANHIA EDITORA NACIONAL

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

Diálogos contemporâneos com temas do Arcadismo

14. a) Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, percebendo que a métrica heterogênea, que combina duas medidas distintas, e a ausência de um sistema rígido de rimas contribuem para a simplicidade da linguagem árcade, que busca maior semelhança com o ritmo da prosa, menos artificial que o da poesia.

A natureza é fundamental para a literatura desde épocas remotas. Em alguns momentos, é tratada como um pano de fundo para as nossas ações; em outros, representa o que somos, sentimos e vivemos. Nos textos a seguir, analisaremos diferentes olhares para a relação entre a natureza e os estados de ânimo.

A natureza hostil na prosa da moçambicana Paulina Chiziane

Embondeiros: plural de *embondeiro*. O mesmo que baobás, árvores de até 20 metros, com troncos enormes, eretos e de madeira branca.

Tudo morre. As plantas, os rios, a vida, acuda-nos Deus do céu, acudam-nos deus do fundo da terra e do mar! Mandem-nos chuva, uma gota de chuva.

Os tempos são maus, maus mesmo. Só as figueiras e **embondeiros**, que conhecem a morada dos defuntos, é que parecem alegres com folhas verdes, altivas e arrogantes. As mandioqueiras não atingem a altura de um vitelo e o milho não atinge a altura de um cabrito. Os feijoeiros não dão mais do que seis pequenas folhas, e as vagens têm o tamanho do dedo menor.

No luto dos campos, espelha-se a desgraça dos homens: rostos magros, braços finos, ventres dilatados numa mistura de fome e doenças.

CHIZIANE, Paulina. Ventos do Apocalipse. *In*: MACÊDO, Tânia; MAQUÊA, Vera (org.). **Moçambique**. São Paulo: Arte e Ciência, 2007. p. 77.

14. b) É importante que os estudantes observem que as estruturas sintáticas mais diretas e o uso de um vocabulário menos complicado, sem termos rebuscados, são evidências do desejo árcade de garantir a simplicidade formal a seus poemas. Caso eles tenham dificuldade em perceber isso, ajude-os nessa identificação.

A natureza sentimental em Paulo Leminski

TEXTO: PAULO LEMINSKI. FOTO: ALAN HEARTFIELD/DREAMSTIME/IMAGEPLUS



LEMINSKI, Paulo. Um quintal durante um dia chuvoso. *In*: LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 239. A imagem compõe a arte com o texto do Leminski usado na exposição Múltiplo Leminski, inaugurada em 2012.

Proposta de produção: criação de composição artística

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Tendo lido os textos apresentados, vocês farão uma composição artística. Reúna-se em grupo com os colegas para o **planejamento** da produção. Comecem discutindo as seguintes questões: Como a natureza é representada na prosa de Paulina Chiziane e no painel contendo o poema de Leminski? O que ela simboliza? Vocês também costumam relacionar seu estado de espírito ao cenário natural? Conversem sobre a importância de identificar as causas de alterações em nosso estado de ânimo e os efeitos que o desânimo pode ter em nossa saúde e bem-estar. No geral, quando estamos felizes, tendemos a achar que tudo é belo, nem mesmo um dia de chuva nos deprime. Quando estamos tristes, tendemos a ver o mundo de outra forma. Para lidar com essas situações, precisamos ter equilíbrio emocional. Também é importante perceber e aceitar que não somos todos iguais, por isso reagimos a estados de ânimo e a problemas cotidianos de modo diferente. A arte pode ser uma grande aliada para ajudar a extravasar emoções e expressar nosso estado emocional.

Depois do planejamento e discussão, deem início à **elaboração** da **composição artística**, tendo como inspiração o painel apresentado com o poema de Leminski. Pesquisem poemas ou canções de que vocês gostem e que ilustrem a relação entre a natureza e os estados de ânimo, como paz, alegria, tristeza, ansiedade etc. Escolham uma imagem – fotografia ou pintura – que dialogue com os versos selecionados. Utilizem um aplicativo para edição de imagens e textos e criem seu painel, indicando a fonte de cada obra escolhida.

Em seguida, façam uma **revisão** da produção criada, ajustando eventuais equívocos e aplicando melhorias, se julgarem necessário. Por fim, postem sua composição em um perfil de rede social criado pela turma para a divulgação de todas as produções artísticas dos estudantes da escola.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Conseguiu entender as diferentes manifestações literárias produzidas no período colonial? Compreendeu qual é a perspectiva presente nos relatos de viagem? Que impressão os textos barrocos deixaram em você? O que sentiu lendo a poesia árcade?

Procure ajuda sobre eventuais dúvidas com colegas ou com o professor.

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

UNIDADE 4

Esfera artística: a literatura e a construção da identidade

Quem somos? Como somos vistos e avaliados? Como vemos e avaliamos os que são diferentes de nós, que pensam de outra forma ou têm outras culturas? Como construímos nossa identidade e nossos valores? A arte e a literatura, na maior parte das vezes, nos sugerem respostas para essas perguntas. Elas nos revelam as imagens de indivíduos e povos ao longo do tempo e os valores associados à construção dessas imagens.

Refletir sobre como o contexto discursivo determina de que forma um indivíduo ou um povo será representado a partir de suas características identitárias é fundamental para construir uma visão crítica sobre o processo social e histórico que define a construção dessas imagens.

Nos capítulos desta unidade, você vai ter a oportunidade de analisar e discutir essas questões. Compreenderá como a literatura revela diferentes imagens femininas ao longo do tempo e o que essas imagens indicam sobre os valores da sociedade e da época em que foram construídas. Com base nessas reflexões, você terá condições de combater o preconceito de gênero e a violência contra a mulher. Também vai analisar as diferentes representações dos indígenas feitas por autores não indígenas em períodos distintos e familiarizar-se com as vozes e a produção artístico-literária dos povos originários, cujas culturas e tradições foram apagadas ou silenciadas durante muito tempo. Assim, será capaz de identificar e combater também as manifestações de preconceito e discriminação associadas aos indígenas.

© YACUNÃ TUXÁ



TUXÁ, Yacunã. **Nada vai nos parar**. 2020. Ilustração digital, reprodução em Fine Art. Dimensões variáveis.

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

CAPÍTULO 12

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

Verso e reverso: imagens de mulher

Neste capítulo, você vai:

1. Reconhecer como a literatura revela diferentes imagens femininas ao longo do tempo.
2. Refletir sobre os valores associados a essas imagens de mulher.
3. Compreender de que modo o contexto discursivo determina as definições da representação social da mulher.

Esses procedimentos vão permitir que você construa uma visão crítica sobre a representação feminina em diferentes épocas e culturas e, assim, compreender o processo histórico associado a essas visões, ações fundamentais para que você combata o preconceito e a discriminação de gênero, sempre que os identificar.

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

LEITURA DA IMAGEM

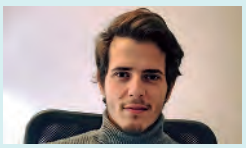


© EGE İŞLEKEL

İŞLEKEL, Ege. **Vênus quer ser sexy**. 2017. Arte digital.

Amplie seu repertório

Ege İşlekel é um artista gráfico turco e *designer* de interiores contemporâneo, que ganhou destaque nas redes sociais pelas intervenções gráficas que faz em grandes obras de pintores e escultores do Renascimento.



ARQUIVO DO ARTISTA

Ege İşlekel, em 2024.

1. **Observe atentamente a obra de arte digital de Ege İşlekel e faça uma breve descrição dela.**
2. **Por que podemos afirmar que alguns elementos visuais que compõem a imagem provavelmente provocam um efeito de estranhamento no observador?**
3. **O rosto feminino que aparece na imagem é um detalhe do famoso quadro do pintor renascentista Sandro Botticelli: *O nascimento de Vênus*. Você conhece essa obra? Se não conhece, uma rápida busca na internet permitirá descobrir como ela foi representada por Botticelli.**
   a. Na mitologia romana, Vênus era a deusa do amor e da beleza. Que aspectos do rosto criado por Botticelli representam o ideal de beleza do Renascimento?
   b. Considere o título da obra de Ege İşlekel: *Vênus quer ser sexy*. A locução verbal utilizada pelo autor cria um pressuposto sobre o modo como Vênus veria a si mesma. Explique.
4. **Ege İşlekel criou uma releitura contemporânea da obra-prima de Botticelli. O título escolhido pelo artista gráfico e as intervenções gráficas feitas na pintura renascentista sugerem a intenção de provocar a reflexão dos observadores.**
   a. İşlekel pretende desencadear uma reflexão sobre qual tema?
   b. Qual crítica está implícita nas intervenções gráficas feitas pelo artista turco no rosto de Vênus?
   c. Você concorda com a crítica feita por İşlekel? Por quê?

1. Resposta pessoal. Espera-se que a descrição feita pelos estudantes inclua a informação de que se trata de um rosto feminino, de cabelos loiros e olhos claros, sobre o qual aparecem algumas linhas tracejadas em torno da boca e dos olhos. Também é possível identificar mãos cobertas por luvas azuis e que injetam alguma substância nas pálpebras (superior e inferior) da mulher.

2. As mãos cobertas por luvas, que parecem injetar alguma substância acima e abaixo dos olhos da mulher, além das áreas marcadas pelas linhas tracejadas, remetem a procedimentos médicos associados a clínicas estéticas. O rosto sobre o qual essas mãos aparecem é o detalhe de uma pintura renascentista (uma representação da deusa Vênus). A associação desses elementos visuais de contextos tão distintos tem o potencial de provocar o estranhamento no observador da obra de Ege İşlekel.

3. a) Espera-se que os estudantes reconheçam o equilíbrio entre os traços do rosto de Vênus, a delicadeza dos olhos, nariz e boca, a harmonia na utilização das cores: cabelos, sobrancelhas e olhos foram pintados em tons da mesma cor.
3. b) A locução verbal "quer ser", utilizada no título da obra, permite pressupor que Vênus, na obra de İşlekel, não se consideraria "sexy". Essa locução verbal projeta para o tempo futuro a característica que a acompanha (sexy), razão pela qual se pode afirmar que, no momento da enunciação (presente), Vênus julga não ter tal característica.

4. a) Espera-se que os estudantes reconheçam na obra de İşlekel uma provocação relativa ao tema dos padrões de beleza feminina socialmente impostos. Também é possível que identifiquem o tema da beleza natural x beleza artificial. O importante é perceberem que o conceito de beleza questionado pelo artista.
4. b) O fato de İşlekel escolher o rosto da Vênus de Botticelli, uma obra-prima da pintura renascentista, para realizar a sua manipulação digital, deixa implícita uma crítica aos padrões de beleza femininos presentes na sociedade contemporânea. O artista parece sugerir que, segundo esses padrões, nem mesmo a deusa da beleza poderia prescindir de intervenções médicas para garantir uma aparência impecável. O pressuposto associado ao título – *Vênus não se considera sexy* – reforça esse olhar crítico para os padrões de beleza impostos às mulheres atualmente.
4. c) Resposta pessoal. Promova uma conversa com os estudantes para que eles se posicionem sobre a crítica construída na releitura criada por Ege İşlekel. Se achar interessante, peça à turma que faça uma pesquisa sobre as mudanças de padrões de beleza ao longo do tempo para que os estudantes percebam como esse conceito passou por grandes transformações no decorrer da história.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre a locução **de regime**, que determina o sentido do substantivo **mulher**. Essa locução, combinada com o que provavelmente conhecem do século XIX e do momento presente, deve oferecer pistas para concluírem que se trata de um poema contemporâneo. A grande preocupação com o corpo ideal e com diferentes modos de alcançá-lo (intervenções cirúrgicas, dietas, exercícios etc.) são uma marca da sociedade contemporânea associada, muitas vezes, a fortes interesses comerciais.

2. Resposta pessoal. As respostas podem ser variadas, mas é provável que os estudantes relacionem a cobrança maior sofrida pelas mulheres por atingirem padrões de beleza que, em geral, são representados por corpos magros e definidos, e por isso estarem sempre "de regime". Como mulher, a autora pode ter desejado levar seus leitores a refletirem sobre essa questão da sociedade contemporânea.

3. a) No 7º e no 8º versos, o eu lírico refere-se a si mesmo como "regina". Além disso, há outra pista linguística: o adjetivo **magoada**, flexionado no gênero feminino.

DA ARTE DIGITAL PARA A LITERATURA

1. **O poema que você lerá intitula-se "Mulher de regime". Esse título sugere que o texto foi escrito em que momento: passado (século XIX) ou presente? Por quê?**
2. **O poema foi escrito por uma mulher. Faça uma hipótese sobre por que uma poeta escolheria tematizar essa questão.**

O segundo livro de poemas da gaúcha Angélica Freitas, *Um útero é do tamanho de um punho,* foi escolhido como o melhor livro de poesias de 2012 pela Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA). Leia a seguir o poema "Mulher de regime", que faz parte dessa obra, para conhecer o modo como a poeta aborda questões de gênero.

mulher de regime

eu me sinto tão mal
eu vou lhe dizer eu me sinto tão mal
engordei vinte quilos depois que voltei do hospital
quebrei o pé
eu vou lhe contar eu quebrei o pé
e não pude mais correr eu corria 10 km/dia
aí um dia minha mãe falou: regina
regina você precisa fazer um regime você está enorme
você fica aí na cama comendo biscoito
e usando essa roupa horrível que parece um saco de batatas
um saco de batatas com um furo pra cabeça
também não precisava óbvio que fiquei magoada
primeiro fiquei muito magoada depois pensei: ela tem razão
daí eu comecei regime porque me sentia mal
eu me sinto mal eu me sinto tão mal
troquei os biscoitos por brócolis **queijo *cottage*** e aipo
coragem eu não tenho de fazer uma **lipo**
eu me sinto tão mal por tudo que comi esse tempo todo
tão mal e tem tanta gente passando fome no mundo



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

FREITAS, Angélica. **Um útero é do tamanho de um punho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 41.

Queijo *cottage*: queijo fresco, de sabor suave e baixo teor calórico, muito utilizado em dietas de emagrecimento. Acredita-se que o nome diz respeito à origem desse tipo de queijo, que costumava ser feito em casas de campo (*cottages*).

Lipo: forma reduzida e coloquial de *lipoaspiração*, intervenção cirúrgica para aspirar gorduras por meio de uma cânula subcutânea.

4. Espera-se que os estudantes concluam que o mal-estar de Regina em relação ao próprio corpo é desencadeado pela fala de sua mãe, o que é explicitado nos seguintes versos: "aí um dia minha mãe falou: regina / regina você precisa fazer um regime você está enorme / você fica aí na cama comendo biscoito / e usando essa roupa horrível que parece um saco de batatas / um saco de batatas com um furo pra cabeça".

5. A referência ao pé quebrado é a explicação dada por Regina para o ganho de peso: a fratura a impediu de continuar a correr 10 km por dia. Por isso, ela engordou vinte quilos depois de sair do hospital.

6. a) Fica evidente, no poema, que as críticas feitas pela mãe em relação ao peso e às roupas da filha sugerem ser ela alguém que dá muita importância à aparência, a um padrão de beleza feminino associado ao corpo magro e a roupas que revelem as formas desse corpo. Isso fica evidente nas seguintes passagens: "regina você precisa fazer um regime você está enorme", "Você fica aí na cama [...] / usando essa roupa horrível que parece um saco de batatas".

3. **O poema apresenta uma conversa do eu lírico com alguém não nomeado.**
   a. É possível afirmar que o eu lírico é feminino. De que modo isso é marcado no texto?
   b. Qual é o assunto dessa conversa?

3. b) A conversa é sobre o mal-estar dessa mulher em relação ao próprio corpo.

4. **O que desencadeia a insatisfação do eu lírico? Identifique os versos em que isso se evidencia.**
5. **Considere a resposta anterior e reflita: Por que o eu lírico fala sobre o pé quebrado?**
6. **Embora seja somente referida no poema, podemos fazer uma imagem da mãe de Regina.**
   a. Com base no texto, como é essa mãe? Justifique.
   b. Quais termos, no poema, explicitam o modo como a mãe enxerga Regina?
   c. Identifique o verso no qual o eu lírico explicita sua reação às críticas da mãe e diga como pode ser interpretado.
   d. Como pode ser descrita a relação entre as duas?

6. b) Os termos são os adjetivos "enorme" e "horrível". Nos dois casos, os adjetivos utilizados marcam um juízo de valor negativo em relação à filha, que ela considera gorda e malvestida.

7. **Releia os cinco versos finais do poema.**
   a. O que eles sugerem sobre o estado de ânimo de Regina?
   b. Com base no poema, você diria que o eu lírico tem a mesma imagem de mulher que a mãe? Por quê?

6. c) O verso é "também não precisava óbvio que fiquei magoada" e deve ser entendido como um desabafo de Regina. Para ela, a mãe não precisava criticá-la daquele modo.

8. **Como você se sentiu ao ler o poema de Angélica Freitas? Ele relata alguma experiência pessoal? Como lidar, de modo positivo, com a autoimagem em uma sociedade que tenta impor padrões de beleza inalcançáveis? Em outras palavras: como resistir à pressão associada a padrões de beleza e, assim, preservar a autoestima? Reflita sobre essas questões.**

TEXTO E SENTIMENTO

7. e **8.** Veja respostas no **Suplemento para o professor.**

6. d) Pode-se supor que há uma relação de dominação da mãe em relação à filha, que aceita o julgamento negativo associado à sua aparência e, por buscar a aceitação do outro (sua mãe), tenta perder peso para mudar esse julgamento.

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

RODA DE CONVERSA **Padrões de beleza**

Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor.**

A obra de Ege Islekel e o poema de Angélica Freitas tematizam o padrão social de beleza feminina definido por um corpo "perfeito". Reúna-se com quatro ou cinco colegas e conversem sobre estas questões:

- O ideal de beleza tematizado nas duas obras predomina nos dias de hoje?
- Como (ou por quem) o padrão social de beleza feminino é definido? Como é disseminado? Alguém lucra com essa visão?
- Vocês já julgaram alguém somente com base na aparência? Conhecem casos de discriminação associados à imagem corporal?
- Qual é o impacto da cobrança por esse padrão de beleza?
- Como resistir à imposição de um padrão de beleza?

Lembrem-se de, no momento da conversa, ouvir respeitosa e atentamente a opinião dos colegas. Quando desejarem manifestar um ponto de vista ou discordar das ideias uns dos outros, façam isso por meio de exemplos, informações e argumentos.

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

Ao longo da história da cultura ocidental, o modo como a mulher ideal foi apresentada por poetas, romancistas e dramaturgos variou bastante. Conhecer essas múltiplas representações sociais da mulher e entendê-las como um processo de construção histórica é importante para refletirmos sobre como a imagem feminina foi, durante muito tempo, delineada a partir da visão do outro, em uma perspectiva patriarcal. Além disso, repensar esses processos é fundamental para entender como o sexismo, o preconceito de gênero e a misoginia permanecem enraizadas na sociedade contemporânea, apesar dos avanços conquistados pela luta feminista.

Por meio da leitura de textos literários de diferentes épocas, podemos analisar as múltiplas representações sociais da mulher, visto que as obras literárias refletem os valores e as ideologias da época em que foram escritas. Neste capítulo, vamos conhecer algumas imagens de mulher que emergem dos textos literários.

Poesia e cortesia: a lírica medieval

Na longínqua Europa medieval dos séculos XII e XIII, o poder da Igreja era bastante significativo. O clero estimulava as pessoas a acreditarem que eram imperfeitas e inferiores e a buscar a redenção na total submissão à Igreja, que representava, no mundo, a vontade de Deus. Vivia-se, então, sob o domínio do teocentrismo (do grego *théos*, "deus" ou "divindade").



BIBLIOTECA NACIONAL, FLORENÇA

Miniatura do manuscrito das **Cantigas de Santa Maria**.

Para se ter uma ideia do poder da Igreja medieval, basta saber que exercia um controle quase absoluto da produção cultural. Em uma época em que apenas 2% da população europeia era alfabetizada, a escrita e a leitura estavam praticamente restritas aos mosteiros e às abadias, onde também circulavam as obras dos grandes filósofos gregos e romanos e de pensadores e matemáticos do Oriente Médio.

Nas cortes dos senhores feudais, centros de atividade artística da Europa medieval, os jograis eram exibidos: recitadores, cantores e músicos ambulantes, contratados pelo senhor para divertir a corte. As cantigas que apresentavam eram compostas, quase sempre, por nobres que se denominavam **trovadores**, porque praticavam a arte de trovar.

Nos mosteiros e nas abadias, circulavam os textos escritos em latim; nos castelos e nas cortes, circulava a **literatura oral**, produzida em língua local, voltada para o deleite dos homens e das mulheres da nobreza. A lírica trovadoresca é, portanto, uma poesia de sociedade. Trovadores professam, nas **cantigas de amor**, vassalagem amorosa à dama, assim como cavaleiros e membros da pequena nobreza juravam vassalagem ao senhor feudal.

O jogo de representações femininas nas cantigas de amigo

Em 1140, Portugal se separou do reino de Leão e Castela para se tornar um Estado independente. O nascimento da literatura portuguesa coincide com o do próprio país. É nas cortes dos reis e dos ricos nobres portugueses, galegos e castelhanos que o lirismo galego-português germina e cria uma voz própria nas cantigas de amigo.

Diferentemente das **cantigas de amor**, nas quais um eu lírico masculino dirige-se a uma dama (sua *Senhor*) para falar do sofrimento amoroso (coita) e prostrar-se aos seus pés em medida de cortesia máxima, as **cantigas de amigo** apresentam um eu lírico feminino e tratam de relacionamentos concretos. Ao assumirem uma voz feminina, os trovadores promovem um complexo jogo de representações, pois são homens buscando representar o olhar das mulheres para as relações amorosas.

Vamos conhecer um exemplo, em uma composição de João Garcia de Guilhade, em que fica clara uma irônica crítica ao clichê da "morte de amor" que ele mesmo explorou em outras cantigas.

Cada que ven o meu amig'aquí

Cada que ven o meu amig'aquí,
diz-m', ay amigas! que perd'o [seu] sen
por mí, e diz que morre por meu ben;
mays eu ben cuydo que non est assí;
ca nunca lh'eu vejo morte prender,
nē-no ar vejo nunca ensandecer.

El chora muyto e filha-s'a jurar
que é sandeu e que quer-me fazer fis
que por mí morr', e, poys morrer non quis,
muy bem sey eu que á ele vagar:
ca nunca lh'eu vejo morte prender,
nē-no ar vejo nunca ensandecer.

Ora vejamos o que nos dirá,
pois vēer viv' e poys sandeu non for!
Ar direy-lh'eu: "Non morrestes d'amor!"
Mays bem se quite de meu preyto ja:
ca nunca lh'eu vejo morte prender,
nē-no ar vejo nunca ensandecer.

E ja mays nunca mi fará creer
que por mí morre, ergo se morrer.

Cada vez que vem o meu amigo aqui,

Cada vez que vem o meu amigo aqui,
diz-me, ai amigas, que perde a razão
por mim, e diz que morre por meu amor;
mas eu desconfio que não é assim;
porque eu nunca o vejo morrer,
nem nunca o vejo ensandecer.

Ele chora muito e põe-se a jurar
que está louco e quer me convencer
de que morre por mim, e, como morrer não quis,
muito bem sei eu que ele está sossegado:
porque eu nunca o vejo morrer,
nem nunca o vejo ensandecer.

Ora vejamos o que nos dirá,
pois o vejo vivo e pois tampouco está louco,
Dir-lhe-ei eu: "Não morreste de amor!"
Desobrigue-se do combinado [louvar-me]
porque eu nunca o vejo morrer,
nem nunca o vejo ensandecer.

E jamais me fará acreditar
que morre por mim, a não ser que morra.

Tradução livre para esta edição.

GUILHADE, João Garcia de. *In:* MONGELLI, Lênia Márcia. **Fremosos cantares**. Antologia da lírica medieval galego-portuguesa. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. p. 107.

1. **Identifique o eu lírico da cantiga e justifique sua resposta com um verso do texto.**
2. **Qual é a situação apresentada na cantiga?**
3. **Após a leitura da cantiga, você julga que as falas do "amigo" são falsas promessas? Como isso fica marcado no texto?**
4. **Como a mulher é representada na cantiga? Você esperava encontrar uma representação como essa em um texto medieval? Explique.**

1. A cantiga apresenta um eu lírico feminino, ao expressar a voz de uma mulher que fala sobre as visitas do seu "amigo". Um verso que ilustra isso é: "Cada vez que vem o meu amigo aqui, / diz-me, ai amigas, que perde a razão".
2. A cantiga cria uma representação de uma conversa entre amigas sobre as juras de amor feitas pelo "amigo" a uma delas.
3. Espera-se que os estudantes concluam que as falas do "amigo" para sua amada constituem falsas promessas. Ao longo do texto, o eu lírico oferece para as amigas, como prova das falsidades do "amigo", o argumento repetido várias vezes: apesar de ele dizer que enlouquece e morre pelo amor da sua amiga, ela nunca o vê morrer ou ensandecer.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o eu lírico feminino apresenta a mulher como alguém capaz de notar que juras de amor nem sempre correspondem à realidade.

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



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

Na cantiga, o eu lírico feminino fala com suas amigas sobre o estado de coita amorosa (sofrimento) em que seu amigo diz se encontrar e do qual desconfia, porque, como repete no refrão: "nunca o vejo morrer ou enlouquecer".

Tanto nas cantigas de amor, nas quais a dama, idealizada, recebe a cortesia dos trovadores que a louvam, quanto nas cantigas de amigo, nas quais o eu lírico feminino – criado por homens – aborda vivências cotidianas, a imagem de mulher na lírica trovadoresca, muitas vezes, corresponde à posição do senhor feudal. O amigo, das cantigas de amor, jura obediência à amada como um vassalo obedece ao seu senhor feudal. Já nas cantigas de amigo, a jovem enamorada pode cantar o amor em um espaço aberto. Essa representação literária da mulher parece contraditória com o contexto medieval de uma sociedade feudal e patriarcal.

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

Árcades: convencionalismo e harmonia

O reinado da fé, que voltou a predominar na Europa no final do século XVI, foi substituído, em meados do século XVIII, pela crença na racionalidade. Grandes filósofos franceses, como Descartes, Voltaire, Rousseau, adotam a razão como parâmetro para analisar as crenças tradicionais, as opiniões políticas e a organização social. Para eles, a razão e a ciência seriam os “faróis” que guiariam o ser humano para longe do obscurantismo e da ignorância. Essa postura, que valoriza o conhecimento científico e racional, foi definida como **iluminista**.

Os ventos da mudança

No Brasil, na Vila Rica do final do século XVIII, os ventos revolucionários sopravam forte. Jovens intelectuais brasileiros decidem mudar o destino do país, influenciados pelos filósofos iluministas franceses, cujos textos liam e discutiam, e pela independência dos Estados Unidos, em 1776.

As condições da produção literária foram bastante afetadas pelo contexto político, naquele momento. A Inconfidência Mineira teve a participação de poetas como Cláudio Manoel da Costa, Alvarenga Peixoto e Tomás Antônio Gonzaga. De sua cabeça, brotam os ideais revolucionários de conquistar independência política e cultural para a tão explorada colônia. De sua pena, nascem os versos árcades, inteiramente submetidos às regras do Neoclassicismo.

O retrato árcade das mulheres

Ao retratar as mulheres, os jovens revolucionários se mostram homens de seu tempo: destacam a perfeição de suas amadas e retomam aspectos da tradição greco-latina ao falar de sua beleza. Veja como isso fica patente no poema a seguir.

1. Espera-se que os estudantes identifiquem, ao longo do poema, as seguintes características atribuídas a Marília: 1ª estrofe: os cabelos são **compridos**, mais **belos** do que os de Apolo, não têm a cor **loura**, têm a cor da **negra** noite. 2ª e 3ª estrofes: rosto **branco**, testa **redonda** e **lisa**, sobrancelhas **arqueadas**, "voz **meiga**, vista **honesta**", olhos luminosos como o sol; face **mimosa**, de cor rosada e branca ("**Purpúreas** folhas de rosa, / *Brancas folhas de jasmim*"), lábios vermelhos formados pelos rubis "mais **preciosos**", dentes **delicados** e brancos ("pedaços de marfim"); 4ª estrofe: rosto **perfeito**.

Lira II

[...]
Os seus compridos cabelos,
Que sobre as costas ondeiam,
São que os de Apolo mais belos;
Mas de loura cor não são.
Têm a cor da negra noite;
E com o branco do rosto
Fazem, Marília, um composto
Da mais formosa união.

Tem redonda e lisa testa,
Arqueadas sobrancelhas
A voz meiga, a vista honesta,
E seus olhos são uns sóis.
Aqui vence Amor ao Céu:
Que no dia luminoso
O Céu tem um Sol formoso,
E o travesso Amor tem dois.

Na sua face mimosa,
Marília, estão misturadas
Purpúreas folhas de rosa,
Brancas folhas de jasmim.
Dos rubins mais preciosos
Os seus beiços são formados;
Os seus dentes delicados
São pedaços de marfim.

Mal vi seu rosto perfeito,
Dei logo um suspiro, e ele
Conheceu haver-me feito
Estrago no coração.
[...]

GONZAGA, Tomás Antônio. Marília de Dirceu. *In:* PROENÇA FILHO, Domício (org.). **A poesia dos Inconfidentes**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1996. p. 575-576.

2. Os adjetivos e os advérbios são modificadores fundamentais para compor a descrição de Marília. Os adjetivos, porque especificam o aspecto do que é descrito, e os advérbios, porque intensificam o que foi especificado pelos adjetivos. Contribuem, assim, para que o leitor visualize a imagem da mulher construída pelos versos.

3. As comparações dizem respeito a elementos da natureza: noite, céu, rosas, jasmim. Essa escolha revela a valorização da natureza como espaço de harmonia e equilíbrio. As metáforas seguem a mesma lógica: os olhos **são uns sóis**; os dentes **são pedaços de marfim**. É interessante observar que esses elementos da natureza são convocados pelo eu lírico para afirmar a beleza suprema de sua amada: seu rosto reúne o que há de mais belo e perfeito.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que Marília, no poema, é descrita como um ser de beleza incomparável e irresistível. Devem notar, além disso, que não se atribui a ela qualquer ação. Este é o retrato árcade da mulher: um ser belo e perfeito cuja função é despertar no pastor o mais profundo amor.

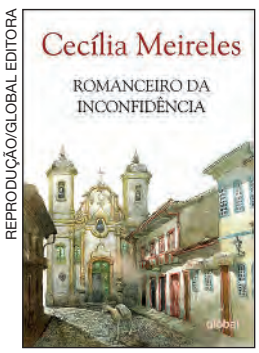
1. **Nesse trecho, o eu lírico faz um retrato de Marília. Quais características da sua amada ele destaca para o leitor? Identifique os termos utilizados para essa caracterização.**
2. **Releia as respostas da atividade anterior, suprimindo os adjetivos e os advérbios. Em seguida, reflita: o que é possível concluir sobre a importância dos termos dessas classes gramaticais nos trechos?**
3. **Identifique as comparações e metáforas empregadas no poema. Depois, explique qual função elas cumprem nesse contexto.**
4. **Converse com os colegas: a partir dos versos de Tomás Antônio Gonzaga, como vocês descreveriam a representação de mulher presente no texto árcade lido?**

O olhar libertário de Tomás Antônio Gonzaga para as questões políticas assume um viés conservador em relação às mulheres. Marília é caracterizada como um ser perfeito, quase um bibelô, cuja beleza rivaliza com a própria natureza e merece ser incansavelmente louvada pelo poeta-pastor.

A obra de Tomás Antônio Gonzaga não é exceção no modo de representar a mulher. Outros árcades brasileiros seguiram o mesmo caminho, que também foi trilhado por Bocage, o principal nome da literatura portuguesa nesse período.

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

Diálogos literários: a personagem na obra de Cecília Meireles e na obra de Tomás Antônio Gonzaga



REPRODUÇÃO/GLOBAL EDITORA

Capa do livro **Romanceiro da Inconfidência**, de Cecília Meireles. Global Editora, publicado em 2015.

Reúna-se com quatro ou cinco colegas. Vocês deverão procurar, na biblioteca da escola ou da cidade, o livro *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecilia Meireles. Nessa obra, a escritora modernista apresenta uma releitura poética da Inconfidência Mineira, seus cenários e personagens. Podem também buscar os poemas indicados a seguir em *sites* confiáveis.

Leiam atentamente os poemas "Romance LXX ou do lenço do exílio", "Imaginária serenata", "Romance LXXIII ou da Inconformada Marília", "Retrato de Marília em Antônio Dias" e "Romance LXXXV ou do testamento de Marília". Com base nos versos, identifiquem de que modo a personagem é retratada. Em seguida, discutam se essa apresentação, feita por uma autora do século XX, aproxima-se ou afasta-se daquela criada, no século XVIII, por Tomás Antônio Gonzaga. Assim, vocês poderão compreender eventuais variações em representações literárias, a depender do contexto discursivo. Organizem uma breve **apresentação oral** para apontar para os colegas, de modo claro e didático, as semelhanças e/ou diferenças encontradas por vocês. Utilizem recursos digitais para organizar textos, imagens e apontamentos sobre os principais pontos a serem destacados no momento da apresentação.

Educação romântica da burguesia

As revoluções políticas que transformaram as estruturas de poder no final do século XVIII abriram caminho para uma revolução nos meios de produção, levando a Europa a uma mudança do modo de produção artesanal para o fabril.

A onda do progresso tecnológico se expande da Inglaterra para outros países da Europa e consolida as chamadas revoluções burguesas do século XVIII. Juntas, a Independência dos Estados Unidos, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial determinaram a queda do Antigo Regime e consolidaram o capitalismo como novo sistema econômico, fazendo com que a burguesia endinheirada chegasse ao topo da pirâmide social.

Um novo olhar para a realidade

Até o século XVIII, a arte sempre esteve voltada para os nobres e seus valores. Quando o burguês conquista poder político, precisa criar as suas referências artísticas, definir padrões estéticos nos quais se reconheça e que o diferenciem da nobreza deposta. É nesse contexto que o movimento romântico surge, provocando uma verdadeira revolução na produção artística.

O romântico considera a imaginação superior à razão e à beleza, porque ela não conhece limites. Por esse motivo, a originalidade substitui a imitação, que desde a Antiguidade clássica orientava o olhar do artista para o mundo, no processo de criação. Procurando romper com a tradição do passado, os artistas românticos encontram na própria individualidade, traduzida pelas emoções que sentem, as referências para a interpretação da realidade.

A ascensão do romance e o novo público leitor

Com a ascensão da burguesia no século XVIII, nasce um gênero em prosa novo: o romance. Embora houvesse narrativas em prosa na Idade Média e na Grécia Antiga, é no Romantismo que se configura essa forma literária tão popular até os dias de hoje. O caráter inovador do romance está no modo realista de representar os comportamentos humanos e na narração das aventuras de cidadãos comuns. O romance também é o veículo para retratar a experiência do indivíduo e divulgar os valores da burguesia (novo público leitor).

A popularidade dos romances nos séculos XVIII e XIX relaciona-se com o desenvolvimento da imprensa. Antes os textos eram manuscritos, com a invenção de máquinas de impressão, torna-se viável a publicação de periódicos e de livros, ampliando o público leitor. Muitos romances foram publicados, pela primeira vez, em formato de **folhetins**, espaços criados nos jornais para oferecer entretenimento ao público.

Amplie seu repertório

Por causa das elevadas taxas de analfabetismo da população brasileira, o número de leitores no século XIX não era grande. O censo de 1872 estima que somente 18,6% da população livre e 15,7% dos negros escravizados sabiam ler e escrever. Como nessa época o Brasil tinha quase dez milhões de habitantes, o universo dos possíveis leitores não chegava a quatro milhões.

Outra mudança importante do período diz respeito ao perfil de público: as narrativas do século XIX cativam as leitoras, mulheres burguesas que passam a frequentar espaços culturais e outros ambientes para além do doméstico e se beneficiam do acesso à escola, facilitado pela urbanização crescente.

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

Os perfis de mulher

As histórias das heroínas e dos amores idealizados alimentam a imaginação das jovens sonhadoras em relação ao casamento e à criação de suas próprias famílias. Nesse sentido, os romances românticos realizam uma tentativa de exercer a educação sentimental das mulheres, contribuindo para divulgar a imagem de um modelo tradicional de família como base da sociedade burguesa.



WILLIAM POWELL FRITH. FOTO: ARTEPICS/ALAMY/ FOTOARENA - GALERIA DE ARTE MERCER, HARROGATE

Artistas do século XIX começam a criar várias obras com a imagem de mulheres lendo livros. POWELL, William. **Isabelle Frith, Reading**. [Isabelle Frith lendo]. 1845. Óleo sobre tela. 28 centímetros × 34,3 centímetros. Galeria de Arte Mercer, Harrogate.

No Brasil do século XIX, José de Alencar destaca-se como um escritor que retratou perfis de mulheres. Um dos aspectos marcantes dos seus romances é a caracterização das heroínas românticas como mulheres fortes, senhoras de seu destino. Norteadas por um coração romântico, que orienta seu comportamento em nome dos ideais mais puros, não hesitam em enfrentar a condenação da sociedade.

É o caso, por exemplo, de Aurélia, protagonista do romance *Senhora*, moça recatada e pura que se transforma no centro das atenções da sociedade fluminense quando surge no cenário social.

Senhora é um excelente exemplo da habilidade com que José de Alencar, ao mesmo tempo em que reproduz a estrutura das narrativas românticas, apresenta um olhar crítico para alguns dos desvios da sociedade da época.

Os protagonistas da história são Aurélia Camargo e Fernando Seixas. Apaixonados na juventude, acabam se separando por causa de problemas financeiros. Seixas aceita um dote para ficar noivo de uma moça mais rica, Adelaide Amaral. Quando recebe uma grande herança de seu avô, Aurélia resolve vingar-se da humilhação a que foi submetida por Seixas. Decide casar-se com o rapaz e, para tanto, "compra-o" com um dote de 100 contos de réis. Observe os termos utilizados pelo narrador do romance *Senhora* para caracterizar sua protagonista.

O preço

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 a deusa dos bailes; a musa dos poetas e o ídolo dos noivos em disponibilidade.

Era rica e formosa.

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?

Tinha ela dezoito anos quando apareceu a primeira vez na sociedade. Não a conheciam; e logo buscaram todos com avidez informações acerca da grande novidade do dia.

[...]

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

Aurélia era órfã; e tinha em sua companhia uma velha parenta, viúva, d. Firmina Mascarenhas, que sempre a acompanhava na sociedade.

Mas essa parenta não passava de mãe de encomenda, para condescender com os escrúpulos da sociedade brasileira, que naquele tempo não tinha admitido ainda certa emancipação feminina.

Guardando com a viúva as deferências devidas à idade, a moça não declinava um instante do firme propósito de governar sua casa e dirigir suas ações como entendesse.

[...]

A convicção geral era que o futuro da moça dependia exclusivamente de suas inclinações ou de seu capricho; e por isso todas as adorações se iam prostrar aos próprios pés do ídolo.

Assaltada por uma turba de pretendentes que a disputavam como o prêmio da vitória, Aurélia, com sagacidade admirável em sua idade, avaliou da situação difícil em que se achava, e dos perigos que a ameaçavam.

ALENCAR, José de. **Senhora**. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2013. *E-book*.

1. **Quais termos são utilizados para caracterizar a protagonista Aurélia Camargo?**
2. **Identifique o trecho que demonstra que Aurélia é uma figura feminina incomum para a sociedade da época.**
3. **O narrador apresenta críticas à sociedade brasileira da época. Quais?**

1. Ela é descrita como uma nova estrela, uma deusa, uma musa, um ídolo. O narrador destaca ainda que era rica e formosa.
2. "A moça não declinava um instante do firme propósito de governar sua casa e dirigir suas ações como entendesse."
3. A ausência da emancipação feminina e a ideia do casamento como um negócio ("Assaltada por uma turba de pretendentes que a disputavam como o prêmio da vitória").

Por meio de Aurélia, Alencar faz uma dura crítica à sociedade brasileira da segunda metade do século XIX: a personagem é caracterizada como uma mulher independente, capaz de cuidar da própria vida e até mesmo de gerir sua fortuna. A esse respeito, é interessante notar o comentário do narrador sobre a necessidade de a jovem viver na companhia de uma parenta, que atuava como uma "mãe de encomenda", para não chocar a moral "da sociedade brasileira, que naquele tempo não tinha admitido ainda certa emancipação feminina".

Nesse sentido, o autor romântico desafia a representação feminina da época, mas não chega a romper completamente com as expectativas sociais. A história de Aurélia Camargo é uma história de amor e ela só perde a sua ingenuidade após sofrer uma grande decepção amorosa. Na cena transcrita, o narrador deixa claro que o desejo da moça é "governar sua casa e dirigir suas ações como bem entendesse", mas que, ainda assim, se submete às imposições sociais.

Na visão do professor Antônio Dimas, que escreve a introdução de *Senhora*, na edição citada, com Aurélia Camargo, Alencar abala os alicerces masculinos e abre espaço para a "emergência futura de mulheres menos acuadas", como outras conhecidas e inesquecíveis personagens femininas, todas marcadas pela independência e pela determinação de traçarem os próprios caminhos: Capitu, Rita Baiana, Sinhá Vitória, Maria Moura, Gabriela, Diadorim.

Vozes que se impõem: escritoras contemporâneas

Sempre que usamos a linguagem para expressar nossos sentimentos, opiniões, ou interpretar a realidade que nos cerca, deixamos, na camada linguística do texto, marcas dos valores e das crenças que filtram o nosso olhar. Por essa razão é tão importante conhecer o contexto discursivo no qual textos literários são escritos e circulam. Essa informação nos ajuda a compreender melhor por que escritores e poetas dizem o que dizem e como dizem.

É fundamental refletir sobre o que dizem, mas também analisar o modo como usam as palavras, porque é essa análise que vai nos permitir conhecer as imagens criadas pelas múltiplas vozes femininas na produção literária contemporânea.

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

A mulher reivindica sua voz



LEWY MORAES/FOLHAPRESS

Escritora Ana Cristina César, em 1983.

Em *Inéditos e dispersos,* a escritora Ana Cristina César declarou: "Sou uma mulher do século XIX / disfarçada em século XX". Para entender o sentido dessa afirmação, devemos considerar algumas informações sobre o contexto em que Ana Cristina e tantas outras escritoras nasceram, viveram e definiram sua relação com a cultura na qual estavam inseridas.

Na virada do século XIX para o XX, iniciou-se no Brasil um processo lento, mas irreversível, de redefinição do papel social das mulheres. É bom lembrar que só em 1916 deixam de vigorar as Ordenações Filipinas, leis portuguesas do século XVI, que davam poder de vida e morte aos maridos sobre esposas suspeitas de adultério. Esse também é o ano de surgimento do nosso Primeiro Código Civil. Infelizmente, as mulheres eram vistas como legalmente incapazes de exercer uma profissão sem o consentimento do marido. Esse impedimento legal só foi superado em 1962.

Os meios de circulação dos textos, restritos a livros e jornais, no início do século XX, serão multiplicados pela engenhosidade de escritores como Ana Cristina César, que desejam ser lidos e ouvidos: poemas mimeografados e pendurados em varais, expostos publicamente, levam a literatura marginal às pessoas que talvez não a consumissem de outro modo.

Fruto de uma sociedade patriarcal, Ana C. precisa se despir dos valores do século XIX, com os quais foi educada, para libertar a autora que usa a linguagem de modo escancarado. Ela se destacou no cenário literário da década de 1980 com uma obra marcada pela coloquialidade, pela poética intimista e pelo hibridismo de gênero, visto que transita entre o diário, o poema e a carta, esfumaçando as fronteiras entre essas formas de criação literária.

Ana C. morreu bem antes de a internet trazer o meio mais poderoso de contato entre autores e leitores, mas seus versos ecoam, libertários, nas vozes de muitas outras escritoras que hoje trilham caminhos eletrônicos. São todas herdeiras de Cecília Meireles, de Clarice Lispector, de Raquel de Queiroz, de Carolina Maria de Jesus, de Lygia Fagundes Telles, de Adélia Prado e de outras que, apesar de todas as dificuldades, conquistaram seu lugar na literatura brasileira pela força de suas palavras.

Vamos conhecer, a seguir, um poema de Ana Cristina César.

poema óbvio

Não sou idêntica a mim mesmo
sou e não sou ao mesmo tempo, no mesmo lugar e sob o mesmo ponto de vista
Não sou divina, não tenho causa
Não tenho razão de ser nem finalidade própria:
Sou a própria **lógica circundante**

junho/69

CÉSAR, Ana Cristina. Inéditos e dispersos. *In:* **Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 172.

Lógica circundante: lógica que dá voltas, faz rodeios. A expressão é utilizada, no poema, para indicar a falta de lógica do eu lírico.

Reúnam-se em grupos de três pessoas para responder às seguintes questões sobre o poema.

1. **O que chamou a atenção de vocês no poema lido em relação à linguagem utilizada? Ele despertou algum sentimento específico (estranhamento, concordância etc.)?**
2. **Qual representação feminina pode ser identificada no poema? Expliquem.**
3. **Procurem informações biográficas sobre a autora. Depois de conhecer o perfil de Ana Cristina César, reflitam: as informações obtidas ajudam a compreender melhor as características do poema lido por vocês? Justifiquem.**

1. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a conversarem e compartilharem suas primeiras impressões sobre o poema de Ana Cristina César. A linguagem utilizada por Ana C. é mais informal, mas talvez a indefinição provocada pelas afirmações do eu lírico desencadeie a impressão de que os termos são menos corriqueiros.

2. O poema de Ana C. apresenta um eu lírico feminino que, ao tentar se definir, inicia com uma afirmação inesperada: "Não sou idêntica a mim mesmo / sou e não sou ao mesmo tempo, no mesmo lugar e sob o mesmo / ponto de vista". O poema prossegue com a caracterização dessa aparente contradição que resume o modo como esse eu lírico se vê. A imagem de mulher apresentada, nesse poema, sugere alguém que não está presa a certezas e a definições. Sua incapacidade de se definir tem origem nas infinitas possibilidades que se apresentam quando não se está comprometido a uma causa específica ou não se deseja alcançar um objetivo definido ("não tenho causa / Não tenho razão de ser nem finalidade própria").

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a biografia da autora traz informações que podem auxiliar a compreender a perspectiva adotada pelo eu lírico feminino. É importante que os estudantes saibam que Ana Cristina César participou da geração de jovens escritores que, durante a ditadura civil-militar,, buscou meios alternativos para divulgar seus textos, como o mimeógrafo e os varais de poesia. Mergulhada na literatura – além de escrever, traduzir textos de autores estrangeiros, foi professora e crítica literária –, Ana C. tinha uma personalidade inquieta que transparece em muitos de seus poemas e textos, os quais a crítica especializada considera bastante autobiográficos.

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

Conceição Evaristo: versos de ancestralidade negra

Agora, escolhemos a voz de uma importante escritora negra, a mineira Conceição Evaristo. Nos versos a seguir, ela cria uma representação dos desafios enfrentados pela mulher negra brasileira.

Para a menina

Para todas as meninas e meninos de cabelos trançados ou sem tranças.

Desmancho as tranças da menina
e os meus dedos tremem
medos nos caminhos
repartidos de seus cabelos.

Lavo o corpo da menina
e as minhas mãos tropeçam
dores nas marcas-lembranças
de um chicote traiçoeiro.

Visto a menina
e aos meus olhos
a cor de sua veste
insiste e se confunde
com o sangue que escorre
do corpo-solo de um povo.

Sonho os dias da menina
e a vida surge grata
descruzando as tranças
e a veste surge farta
justa e definida
e o sangue se **estanca**
passeando tranquilo
na veia de novos caminhos,
esperança.



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

Estanca: verbo *estancar*. Conter, parar, barrar.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 36-37.

Conceição Evaristo costuma explicar que seus textos – romances, contos e poemas – nascem da sua "escrevivência". Esse é um conceito criado por ela para traduzir de onde vem a sua inspiração. Leia:

> Minha escrevivência vem do quotidiano dessa cidade que me acolhe há mais de vinte anos e das lembranças que ainda guardo de Minas. Vem dessa pele-memória-história passada presente e futura que existe em mim. Vem de uma teimosia, quase insana, de uma insistência que nos marca e que não nos deixa perecer, apesar de. Pois entre a dor, a dor e a dor, é ali que reside a esperança.
> [...]

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**. Disponível em: https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia/. Acesso em: 12 jul. 2024.

4. **Releia o poema, considerando a definição de escrevivência.**
   a. Conhecer esse conceito ajuda a compreender o sentido do poema? Por quê?
   b. Você consegue identificar versos inspirados pela escrevivência?
5. **Para você, que tipo de sentimento é sugerido na última estrofe do poema? Ele é compatível com o conceito de escrevivência?**
6. **No início do poema, o eu lírico especifica a quem o poema é destinado: "Para todas as meninas e meninos de cabelos trançados ou sem tranças".**
   a. A quais crianças o eu lírico se refere?
   b. Em sua opinião, por que o eu lírico destina esses versos a um público mais jovem?

4. a) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que o conceito de **escrevivência** os auxilia a compreenderem o poema, porque ele oferece a "chave" interpretativa para explicar por que o eu lírico se descola do momento presente – cuidados com os cabelos e o corpo de uma menina – e evoca momentos de um passado marcado por muito sofrimento para as pessoas negras que vivem no Brasil. **4. b)**, **5** e **6.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

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

7. **Uma condição importante para o autocuidado é o autoconhecimento. A leitura do poema "Para a menina" pode causar diferentes emoções e sentimentos. Como você se sentiu, durante a leitura? Você viveu alguma situação semelhante – ser penteado pela mãe, pelo pai, pela avó – na sua infância? Converse com os colegas sobre experiências que tenham marcado a infância de vocês.**

8. **Agora, discuta com os colegas: qual é a importância de uma mulher negra ocupar uma posição social de uma escritora que escreve sobre o cotidiano de mulheres negras?**

A imagem da mulher mais velha que trança os cabelos de uma menina evoca, nos versos do poema, a história de violência e sofrimento dos negros brasileiros. Conceição Evaristo é uma autora contemporânea que reconhece não só a história de seu povo, como entende ser imperativo afirmar essa ancestralidade nos textos que escreve. À medida que tece seus versos, conduz o leitor por uma viagem em que as marcas do passado se inscrevem no presente.

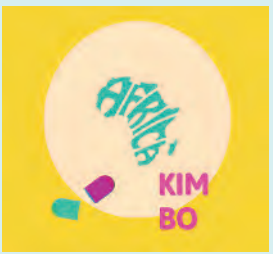
No poema, o medo ainda se manifesta no eu lírico feminino: suas mãos, trêmulas, "tropeçam dores / nas marcas-lembranças / de um chicote traiçoeiro". Ao vestir a menina, confunde o vermelho da roupa com o do sangue escorrido no "corpo-solo de um povo". A memória das violências inscritas na trajetória do povo negro brasileiro abre espaço, nos versos finais, para o sonho de novos caminhos tranquilos que trazem esperança e gratidão pela vida da menina. E, assim, a sabedoria das mulheres passa de geração em geração, ancorada nas tradições passadas, ressignificadas no presente.

Em romances, contos e poemas, Conceição Evaristo compele o leitor a resgatar a história dos ancestrais de tantas pessoas negras como ela, porque fecunda a força da voz que grita contra as injustiças ainda tão vivas no cotidiano de tantos brasileiros, também afrodescendentes.

Amplie seu repertório

De olho no *podcast*

O *podcast Pílulas do conhecimento*, uma produção do Espaço do conhecimento, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dedicou um episódio à escritora Conceição Evaristo. Intitulado "Kimbo Escrevivências – Quem fala da mulher preta?", destaca o trabalho da autora mineira e suas contribuições para a literatura brasileira. O programa discute ainda como a escrita e a compreensão identitária impulsionam pessoas negras a serem agentes de sua história. O episódio pode ser encontrado em plataformas de *streaming*.



PODCAST #176-KIMBO-ANGOLA/ PÍLULAS DO CONHECIMENTO/ SPOTIFY

Capa do *podcast* **Pílulas do conhecimento**.

De olho no livro

O livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, de Conceição Evaristo, é uma antologia de poemas em que são abordados temas como a memória, a feminilidade e a resistência negra. Utilizando uma diversidade de recursos, a autora traz à tona uma rica visão poética e emocional. A leitura desses poemas provoca emoções intensas, devido à empatia que surge entre os leitores e a expressividade tanto emocional quanto literária da escritora.



REPRODUÇÃO/EDITORA MALÊ

Capa do livro **Poemas da recordação e outros movimentos,** de Conceição Evaristo, editora Malê, publicado em 2020.

7. Ao sugerir que os estudantes reflitam sobre emoções e sentimentos desencadeados pela leitura do poema, desejamos criar um contexto mais reflexivo que favoreça o processo de autoconhecimento. Sabemos que textos literários associados ao racismo e à violência podem ser "gatilhos" para quem já viveu alguma situação análoga. Também é possível que os versos de Conceição Evaristo evoquem memórias afetivas positivas, de momentos em que mães ou pais pentearam os cabelos dos filhos que, hoje, são adolescentes. É importante que todos tenham espaços para examinar de que modo são afetados pelas leituras e para conversar com os colegas sobre essa experiência. Compartilhar sentimentos e emoções, saber como colegas e amigos reagem aos textos literários, é a oportunidade de aprender a reconhecer as emoções dos outros e desenvolver a empatia e o acolhimento.

8. A importância é que em sua escrita não há uma visão de mulheres negras a partir da perspectiva colonial do outro (homem branco), mas sim dela mesma. Conceição Evaristo, como mulher negra, tem "lugar de fala" e, ao falar de mulheres negras, representa as vozes de uma coletividade, contribuindo para a construção de uma visão decolonial, que valoriza a heterogeneidade de identidades e dá visibilidade a múltiplas vozes que foram historicamente silenciadas.

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

A importância da voz das escritoras indígenas

Na luta para preservar e divulgar uma cultura ancestral, muitas autoras indígenas têm despontado no espaço literário.

Eliane Potiguara é uma pioneira na criação e na divulgação da literatura indígena. Conheça um de seus poemas a seguir.

Brasil

Que faço com a minha cara de índia?
E meus cabelos
E minhas rugas
E minha história
E meus segredos?

Que faço com a minha cara de índia?
E meus espíritos
E minha força
E meu tupã
E meus círculos?

Que faço com a minha cara de índia?
E meu Toré
E meu sagrado
E meus "cabocos"
E minha Terra?

Que faço com a minha cara de índia?
E meu sangue
E minha consciência
E minha luta
E nossos filhos?

Brasil, o que faço com a minha cara de índia?
Não sou violência
Ou estupro
Eu sou história
Eu sou cunhã
Barriga brasileira
Ventre sagrado
Povo brasileiro
Ventre que gerou
O povo brasileiro
Hoje está só...
A barriga da mãe fecunda
E os cânticos que outrora cantavam
Hoje são gritos de guerra
Contra o massacre imundo

O ventre que gerou
o povo brasileiro
hoje está só.
A barriga da Mãe fecunda
e os cânticos que outrora cantava
Hoje são gritos de guerra
Contra um massacre imundo.

POTIGUARA, Eliane. **Tembetá**. Lisboa: Oca Editorial, 2020. p. 67.

9. Observe que a maioria das estrofes começa com uma interrogação. Associe o título do poema aos versos interrogativos e diga qual é a temática abordada pela autora.

10. Explique a repetição do verso "Que faço com minha cara de índia?".

11. Em sua opinião, por que a autora preferiu usar a palavra "índia" à palavra "indígena"?

Eliane Potiguara alerta que a libertação dos povos originários passa pela valorização da sua diversidade cultural, pelo conhecimento da espiritualidade e da cosmologia das diferentes etnias, em resumo, pelo resgate da ancestralidade. Mas ainda há muito a ser conquistado, como assinalou no poema.

Amplie seu repertório

Eliane Potiguara nasceu no Rio de Janeiro. De origem do povo Potiguara, é escritora, professora, poeta, ativista. Foi fundadora do GRUMIN (Grupo Mulher-Educação Indígena), primeira organização de mulheres indígenas brasileiras e membro fundadora do ECMIA (Enlace Continental de Mujeres Indígenas). Participou da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Indígenas na ONU em Genebra. Em 2011, foi nomeada Embaixadora Universal da Paz, pelo Círculo Universal dos Embaixadores da Paz, entidade ligada à ONU. Em dezembro de 2021, recebeu o título de doutora *honoris causa* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).



ANA MARINA COUTINHO/UFRJ

Eliane Potiguara, em 2022.

9. Espera-se que o estudante associe o título "Brasil" ao verso "Que faço com minha cara de índia?", levantando hipóteses de que o poema vai explorar questões relacionadas à identidade indígena.
10. A repetição reforça e problematiza a expressão "cara de índia", chamando a atenção dos leitores para esse uso, por parte de pessoas não indígenas, para caracterizar mulheres indígenas. Além disso, o uso desses termos no singular não reflete a diversidade e a pluralidade dos povos indígenas. A pergunta provoca uma reflexão sobre o lugar do indígena na história do Brasil.
11. Resposta pessoal. Nesse caso, é importante que os estudantes reflitam sobre como o uso do termo "índia" por não indígenas está associado historicamente ao preconceito e à discriminação dos indígenas. Os colonizadores nomearam de *índio* a todas as pessoas que pertenciam aos povos originários, apagando e silenciando toda a diversidade dessas populações. Nesse sentido, é possível supor que o eu lírico do poema use o termo para se apropriar dele, ressaltando suas características identitárias. Ao mesmo tempo, com a repetição dessa palavra, critica a visão colonial que reduz a pluralidade e a diversidade das tradições e das culturas dos povos originários a esse termo.

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

1. Espera-se que os estudantes destaquem que Iracema dirige-se à margem de um rio próximo, quando sente que vai parir. Após um parto difícil, mergulha nas águas com o recém-nascido, nomeia-o Moacir e lamenta o fato de não poder acompanhar seu crescimento.

2. b) A escolha do cenário para o parto e o modo como Iracema age nesse ambiente revelam sua integração com a natureza. Além disso, suas atitudes sugerem força e coragem (características heroicas dos protagonistas indígenas nesse tipo de romance) e um conhecimento ancestral, provavelmente transmitido por outras mulheres indígenas.

TEXTO PARA ANÁLISE

O trecho a seguir, extraído do romance indianista *Iracema*, de José de Alencar, narra o nascimento de Moacir, fruto da união entre a protagonista indígena e Martim, colonizador português.

XXX

Iracema, sentindo que se lhe rompia o **seio,** buscou a margem do rio, onde crescia o coqueiro.

Estreitou-se com a haste da palmeira. A dor lacerou suas entranhas; porém logo o choro infantil inundou sua alma de júbilo.

A jovem mãe, orgulhosa de tanta ventura, tomou o tenro filho nos braços e com ele **arrojou-se** às águas límpidas do rio. [...];

– Tu és Moacir, o nascido de meu sofrimento.

A **ará**, pousada no olho do coqueiro, repetiu Moacir; e desde então a ave amiga unia, em seu canto ao nome da mãe, o nome do filho.

O inocente dormia; Iracema suspirava:

– A **jati** fabrica o mel no tronco cheiroso do **sassafrás**; [...] mas ela não prova sua doçura, porque a **irara** devora em uma noite toda a colmeia. Tua mãe também, filho de minha angústia, não beberá em teus lábios o mel do sorriso.

[...]

ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo: Hedra, 2006. p. 148.

Seio: ventre, útero; no contexto, refere-se ao fato de a indígena entrar em trabalho de parto.

Arrojou-se: lançou-se.

Ará: arara.

Jati: espécie de abelha.

Sassafrás: árvore com flores verde-amareladas.

Irara: mamífero carnívoro de corpo alongado, cujo nome em tupi-guarani significa "comedora de mel".

1. **Descreva resumidamente os acontecimentos apresentados no trecho.**

2. **Em seus romances, Alencar abordou a cultura indígena para marcar a identidade brasileira, buscando representar um herói nacional. Em *Iracema*, a protagonista é uma típica heroína romântica, uma personagem idealizada.**

   a. Pelo trecho lido, como você descreveria Iracema?

   b. Como as atitudes de Iracema, no momento do parto, revelam sua herança cultural e suas características heroicas?

2. a) O fato de Iracema ter o filho sozinha e saber como agir nessa situação sugere uma mulher corajosa e forte.

3. **O nascimento do filho provoca sentimentos contraditórios em Iracema. Identifique a passagem em que isso é sugerido.**

   a. Por que a jovem mãe se sente assim?

   b. Quais expressões usadas por ela associam o filho a um desses sentimentos? Explique.

3. A passagem é: "seus olhos o envolviam de tristeza e amor."
3. a) Iracema ama seu filho, mas se entristece por pressentir que não verá o menino crescer.
3. b) As expressões são "o nascido do meu sofrimento" e "filho da minha angústia". Com o uso dessas expressões, Iracema explicita a associação entre o seu filho e o sofrimento causado pelo amor que sente por Martim.

4. **O romance *Iracema* foi escrito no século XIX e tem uma protagonista indígena criada por um autor não indígena, José de Alencar, que busca apresentar, ficcionalmente, uma versão idealizada da origem do povo brasileiro. Nesse sentido, o amor de Iracema e Martim simboliza a união de indígenas e portugueses. O nascimento de Moacir, a origem do povo brasileiro. Iracema morre após o parto e Martim volta a Portugal com o filho.**

   a. Considerando as características do processo de colonização portuguesa no Brasil, como a chegada de Martim e a morte de Iracema poderiam ser interpretados?

   b. De que forma conhecer o contexto discursivo em que Alencar escreveu e entender de que modo a colonização portuguesa afetou os povos originários permitiria a um leitor contemporâneo ressignificar o modo como Iracema é caracterizada no romance romântico e o sentido associado à sua morte?

4. a) Espera-se que os estudantes percebam que uma visão crítica sobre a colonização portuguesa no Brasil e seus efeitos deve considerar a perspectiva dos povos originários, que foram submetidos a um processo de silenciamento (e até mesmo extinção, em alguns casos) de suas culturas e tradições. Nessa perspectiva, a chegada e a partida de Martim poderiam simbolizar o predomínio da cultura europeia sobre a indígena e a morte de Iracema poderia ser associada ao processo de aculturação dos povos originários e ao progressivo apagamento de sua ancestralidade.

5. **Agora que você refletiu sobre como um autor romântico representou uma indígena, releia o poema de Eliane Potiguara, apresentado anteriormente, sobre a importância da voz das escritoras indígenas.**

   a. Qual é a imagem de mulher indígena que os versos do poema evocam? Como essa imagem se diferencia da analisada por você no trecho de *Iracema*?

   b. Eliane Potiguara denuncia os efeitos da colonização portuguesa para os povos indígenas. Em sua opinião, quais aspectos dessa denúncia estão presentes no poema da escritora? Justifique.

   c. Com base nessas reflexões, explique a importância de escritoras indígenas, como Eliane Potiguara, para a desconstrução das visões coloniais sobre os povos originários.

4. b) e **5.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

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

Agora, conheça outro poema em que a autora brasileira contemporânea e conhecida *slammer* Bell Puã exalta a resistência das mulheres.

todas as mulheres

são pássaros
que o **patriarcado**
tenta aparar as asas
em cada grito sufocado
na vigilância às minissaias
ou na proteção concedida
ao ***brother*** canalha
assim mesmo
muitas e muitas
asas aparadas
levantam voo

PUÃ, Bell. *In*: DUARTE, Mel (org.). **Querem nos calar:** poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta, 2019. p. 33.

7. A metáfora é "todas as mulheres são pássaros".
7. a) Essa metáfora sugere que as mulheres são seres livres, capazes de alçar grandes voos, ou seja, realizar grandes feitos e conquistas.
7. b) O poema evidencia o desejo do patriarcado de oprimir as mulheres. De acordo com o texto, a sociedade patriarcal busca tolher (aparar as asas) e silenciar as mulheres, impedindo-as de determinarem o próprio destino.

6. O poema trata da resistência das mulheres às diferentes atitudes e comportamentos repressores característicos de sociedades patriarcais.

Patriarcado: forma de organização social baseada em uma cultura que favorece os homens.

***Brother*:** (irmão, em inglês) gíria usada entre jovens do sexo masculino para se referir a seus pares.

Amplie seu repertório

Isabella Puente, popularmente conhecida como **Bell Puã**, nasceu em Recife (PE) e é poeta, cantora, compositora e atriz, além de mestre em história pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Considerada um ícone do *Slam* pernambucano, por meio de seus versos, dá visibilidade à resistência das mulheres negras, inspirando outras jovens a lutarem por seus direitos.



UHGO/ARQUIVO PESSOAL

Bell Puã, em 2024.

6. **Qual é o assunto tematizado no poema?**

7. **O eu lírico se refere às mulheres por meio de uma metáfora. Identifique-a.**
   a. Qual é o significado dessa metáfora?
   b. Que relação é estabelecida entre o patriarcado e essa imagem feminina?

8. **Quais expressões no poema revelam as formas de opressão do patriarcado?**
   a. A quê essas expressões se referem?
   b. O que revelam essas expressões sobre como o eu lírico avalia esse tipo de atitude?

9. **De acordo com o poema, o patriarcado consegue atingir seu objetivo? Por quê?**
   a. Que imagem das mulheres é criada nos quatro últimos versos?
   b. Como os elementos linguísticos dão origem a essa imagem?

8. As expressões usadas para marcar a opressão do patriarcado às mulheres são "cada grito sufocado", "vigilância às minissaias", "proteção concedida/ao brother canalha".
8. a) Elas se referem, respectivamente, ao silenciamento feminino, ao julgamento moral com base na forma de vestir das mulheres e à condescendência com comportamentos abusivos de outros homens.
8. b) Essas expressões revelam que o eu lírico condena esse tipo de atitude em relação às mulheres.
9. Os versos finais indicam que o patriarcado não atinge seu objetivo, pois muitas mulheres lutam contra a opressão e a discriminação de gênero e conseguem conquistar o que desejam (alçam voo mesmo com asas aparadas).
9. a) Os versos criam a imagem de mulheres fortes, que resistem à opressão e lutam por seus direitos.
9. b) A metáfora "asas aparadas levantam voo" permite concluir que as mulheres seguem lutando por direitos, apesar da opressão. Isso é reforçado pelas expressões "assim mesmo" e "muitas e muitas".

RODA DE CONVERSA — Machismo e violência contra a mulher

Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

O poema de Bell Puã trata de atitudes opressoras características do patriarcado. Reúna-se com quatro ou cinco colegas e conversem sobre essa questão. O que o eu lírico pensa a respeito dessas atitudes? Por quê? Esse tipo de postura é comum em nossa sociedade? Quem a adota e em que situações? Já julgaram diferentemente o comportamento de homens e mulheres nas mesmas situações (assertividade, investimento profissional, responsabilidade parental etc.)? Quais posturas comuns no cotidiano podem ser consideradas machistas? Releiam o poema e reflitam sobre como a opressão afeta as mulheres. Como o machismo e a violência contra as mulheres podem ser combatidos na sociedade?

No momento da conversa, ouçam com respeito e atenção as opiniões dos colegas. Quando houver discordâncias, busquem informações e exemplos para contra-argumentar. Ao manifestarem seus pontos de vista, façam isso por meio de exemplos, dados e argumentos.

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

Proposta de produção: criação de Festival de *Slam* com poemas sobre a mulher

Após refletirem sobre as diferentes imagens de mulher presentes nos textos do capítulo e inspirados pela *slammer* Bell Puã, você e os colegas vão organizar um **Festival de *Slam***, destinado a estudantes do Ensino Médio, em que serão apresentados **poemas** que abordem questões associadas às formas como a mulher é vista e tratada em nossa sociedade. Para o planejamento da produção dos poemas e a organização do evento, sigam os passos:

1. Reúnam-se em duplas e pensem nas imagens de mulher que analisaram no capítulo e em outras questões relacionadas a esse tema que percebem na nossa sociedade. Em seguida, definam os aspectos que desejam abordar no poema que vão criar.
2. Pesquisem informações sobre *slams* e leiam poemas de outras *slammers* (como são chamadas as participantes do evento) para analisar como são construídos. Não há regras sobre como o texto deve ser estruturado, mas é importante existir um tempo estipulado para sua apresentação, que, em geral, deve durar até três minutos.
3. Realizado o **planejamento**, elaborem um poema que apresente uma visão crítica sobre a questão tematizada. Utilizem recursos linguísticos e extralinguísticos (entonação, pausas, gestos e expressões faciais) que contribuam para a expressividade que deve caracterizar a poesia falada. Se preciso, revisem o poema para realizar os ajustes necessários, pensando na proposta do evento.

Concluída a **reescrita** do poema, definam se a apresentação do texto será feita em dupla ou não. Para pensar na melhor forma de organizar o festival e preparar o espaço onde ele vai acontecer, assistam a batalhas e campeonatos de poesia falada, como o *Rio Poetry Slam* ou o *Slam das Minas*.

Cumpridos esses passos, decidam a data, o horário e a duração do evento, com auxílio do professor, e divulguem para a comunidade escolar. Se for possível, filmem as *perfomances* para apresentar momentos marcantes do evento em seus perfis nas redes sociais e nos canais digitais de que a escola disponha.

Amplie seu repertório

Ao longo desse capítulo, você entrou em contato com diferentes imagens de mulher. Criadas por artistas de épocas distintas, elas nos levam a refletir sobre o lugar social que as mulheres ocuparam e ocupam. Para ampliar seu repertório artístico-literário e seu acervo pessoal sobre o tema, sugerimos:

- Visitar *sites*/páginas de museus e instituições culturais com um bom acervo de obras contemporâneas que explorem diferentes linguagens para retratar as mulheres e refletir sobre como elas são representadas.
- Buscar livros, revistas, páginas e perfis nas redes sociais ou *vlogs* e *blogs* culturais e literários que tenham como foco a apresentação de escritoras e artistas contemporâneas para conhecer como elas abordam as mulheres e o universo feminino.

Converse com os colegas sobre obras, artistas e escritoras das quais mais gostou. Veja se conhece as que eles selecionaram como preferidas e se descobrem gostos em comum.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Que impressão os textos literários do capítulo deixaram em você? Desencadearam algum sentimento específico? O modo como você vê as mulheres sofreu alguma alteração depois dessas leituras?

Procure ajuda sobre eventuais dúvidas com colegas ou com o professor.

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

CAPÍTULO 13

Povos originários e suas representações literárias

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

Neste capítulo, você vai:

1. Conhecer as diferentes representações dos povos originários na literatura brasileira, ao longo do tempo.
2. Refletir sobre as razões de os indígenas terem sido tema de algumas estéticas.
3. Identificar os valores associados a essas representações.
4. Compreender de que modo o contexto discursivo influencia a criação dessas representações.
5. Reconhecer a importância de valorizar a voz, os saberes e a produção artístico-literária dos povos originários.

Esses procedimentos vão permitir que você conheça importantes características da produção literária indígena contemporânea e as confronte com textos de autores não indígenas que apresentaram personagens dos povos originários em suas obras. Também favorecem o combate ao preconceito e à discriminação associados aos povos indígenas.

LEITURA DA IMAGEM



EMILIANO, Carmézia. **Aprendendo**. 2020. Óleo sobre tela, 60 centímetros x 70 centímetros. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP).

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

© CARMÉZIA EMILIANO. FOTO: EDUARDO ORTEGA - MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND (MASP)

1. Espera-se que os estudantes identifiquem os seguintes aspectos da cena retratada por Carmézia Emiliano: em uma comunidade indígena, mulheres adultas ensinam às crianças diversas técnicas artesanais (fabricação de potes de barro, cestaria, extração do fio do algodão, tecedura com diferentes elementos: folhas, palha, fios tingidos); no centro da cena vê-se uma sala de aula, coberta por um telhado de palha, na qual as crianças estão sentadas em carteiras e uma professora escreve em uma lousa.

Amplie seu repertório

Carmézia Emiliano (1960 -) é indígena do povo Macuxi, nascida na comunidade Maloca do Japó, no município de Normandia, estado de Roraima. Autodidata, é uma importante representante da pintura naïf brasileira. Quando perguntada sobre os temas de suas obras, declara: "Eu gosto de pintar a minha cultura indígena [...]. É isso que eu gosto de retratar: as paisagens, as lendas dos antigos, a lenda das malocas onde eu vivia, onde eu cresci. [...] Eu retrato só mesmo a cultura indígena Macuxi." (Entrevista concedida a Talita Oliveira, publicada em *Artista de plástico – práticas híbridas na Amazônia urbana*. Rio Branco: NEPAN, 2015, p. 87). As obras de Carmézia já foram exibidas em mostras coletivas e individuais no Brasil e no exterior. A artista também recebeu premiações em salões nacionais e teve suas obras integradas a importantes acervos públicos e privados.



ARQUIVO PESSOAL

Artista plástica Carmézia Emiliano, em 2015.

2. As várias técnicas artesanais que estão sendo aprendidas são consideradas, entre os indígenas, como "saberes das mãos". São processos que passam dos mais velhos para os mais novos, garantindo a sobrevivência de tradições ancestrais. Na sala de aula (cena central), o processo de aprendizagem se dá de modo diferente, porque a professora transmite um saber de natureza intelectual.

4. Espera-se que os estudantes considerem que essa experiência compartilhada entre pessoas mais velhas e mais jovens – a próxima geração de seu povo –, mais do que somente "saberes das mãos", transmite uma cultura ancestral, um modo de ser e estar no mundo, de se relacionar com a natureza. Pode-se supor que histórias desse povo estão sendo contadas nesses momentos compartilhados, ampliando o significado do que está sendo aprendido.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os jovens reconheçam que, em uma sociedade ancorada em valores de uma cultura europeia branca, saberes intelectuais costumam ser mais valorizados do que os manuais. Atribui-se importância à cultura letrada, aos títulos acadêmicos, ao estudo formal.

6. Quando analisamos o modo como a artista Macuxi compõe a cena retratada, observamos um número muito maior de crianças e jovens aprendendo as diversas técnicas artesanais do que de crianças e jovens aprendendo na "escola", e notamos que Carmézia preenche o espaço da tela, quase que "cercando" a estrutura escolar tradicional, que ocupa a área central da imagem. Pela quantidade de crianças e jovens em cada uma das situações e pela organização visual, parece que a artista pretende marcar uma hierarquia de saberes para os povos originários, mostrando que os saberes ancestrais, transmitidos de geração a geração por meio de situações como a retratada, têm mais valor porque são eles que os mantêm integrados à natureza.

1. **Faça uma breve descrição da cena retratada na tela de Carmézia Emiliano.**
2. **Na cena, são representados dois tipos de saberes. Quais são eles? E por que podemos afirmar que são de natureza distinta?** **3.** Espera-se que os estudantes concluam que as crianças estão aprendendo a língua portuguesa. A professora explica que o termo "vovó" equivale a "kókó", na língua macuxi.
3. **Observe as palavras escritas na lousa. O que você acha que está sendo ensinado às crianças?**
4. **Reflitam: na experiência de aprendizado das diversas práticas artesanais, o que está sendo transmitido é somente uma técnica? Por quê?**
5. **Você julga que, em sociedades não indígenas, saberes manuais e intelectuais são vistos como equivalentes? Por quê?**
6. **Carmézia Emiliano oferece, na composição de sua tela, pistas visuais de como esses saberes são vistos pelos povos indígenas. Que pistas são essas? O que significam?**
7. **Após analisar a tela de Carmézia Emiliano, que impacto você julga terem obras de artistas indígenas no observador? Explique.**

DA PINTURA PARA A LITERATURA

1. Resposta pessoal. Caso os estudantes não conheçam Daniel Munduruku, pergunte se eles conhecem outro escritor indígena e/ou se já leram literatura escrita por autores indígenas.

1. **Agora você vai ler uma crônica escrita por Daniel Munduruku intitulada "Nunca gostei de ser 'índio'". Você já ouviu falar nesse autor? Já leu algum livro escrito por ele?**
2. **Considerando esse título, o que você imagina que será o tema da crônica? Por quê?**

2. Resposta pessoal. Espera-se que os jovens suponham que a crônica vai explicar o título. Os estudantes também podem relacionar o título à problematização quanto ao uso do termo "índio".

Daniel Munduruku tem se dedicado a divulgar a cultura e as tradições de seu povo por meio dos livros que escreve, dos cursos e palestras que ministra. Na crônica a seguir, ele nos conta como foi a sua primeira experiência na escola. Leia com atenção.

Nunca gostei de ser "índio"

Nasci com cara de índio, dizem. Mas só soube disso depois. Colegas de escola assim me definiram tão logo me viram chegando com um uniforme apertado, fazendo conjunto com um *short* e com um sapato com número menor que meu pé.

Foi uma experiência muito estranha para mim e me deixou meio traumatizado. É que eu cresci em uma pequena comunidade no interior do Pará. Era uma aldeia, mas lá ninguém se apelidava de índio. Todos tínhamos nome, sobrenome, parentesco, amigos e animais de estimação. O que não tinha era energia elétrica, e por isso a vida começava cedo para aproveitar bem a luminosidade do sol. Aprendi, com isso, a respeitar a natureza desde que era menino. Aprendi a olhar para o tempo e reconhecer suas mensagens: chuva, sol quente, tempestade, frio, lua cheia ou minguante. Aprendi a respeitar os passos dos outros seres e a não fazer xixi no igarapé. Aprendi a caçar calangos usando armadilhas ou tacape e a flechar pequenos animais a uma distância segura. Também aprendi a tomar banho de chuva, nadar com desenvoltura, esculpir meus brinquedos nas taquaras e nos caroços de manga e andar na mata sempre atento aos sinais de perigo.

[...]

7. Resposta pessoal. De modo geral, espera-se que os estudantes reconheçam a função educativa da produção dos vários artistas indígenas que com Carmézia Emiliano faz para o povo Macuxi, retratam as práticas e tradições da cultura de seus povos. Não só essas obras favorecem a preservação da memória cultural dos diferentes povos, como também ajudam os não indígenas a aprender a olhar para culturas e valores da cosmovisão indígena.

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

3. a) A crônica de Daniel Munduruku relata sua primeira experiência na escola dos brancos, quando tinha 9 anos, e foi chamado de "índio" pela primeira vez.
3. b) Munduruku relata que sentiu um estranhamento ao ser chamado de "índio", porque não sabia o que significava a palavra. Revela, também, que a experiência o traumatizou.

Cheguei à escola bem motivado. Meus pés apertados me faziam andar meio torto. Adentrei no prédio disposto a aprender as coisas dos brancos. Logo de cara, me deparei com um grupo de colegas. Todos eram um pouco parecidos comigo, e senti que poderiam ser meus amigos. Fiquei feliz. No entanto, quando fui me aproximando do local, um deles apontou o dedo para mim e gritou: "Olha o índio que chegou na nossa escola!!! Olha o índio!".

Eu fiquei olhando para todas as partes, procurando o tal índio! Achei que era um passarinho que eu não conhecia! Quando eles viram que eu não sabia do que falavam, começaram a rir. Só depois é que me dei conta de que eles falavam de mim.

Pode parecer estranho, mas aquela palavra "índio" eu não conhecia. Eu não sabia que existia alguém que se chamava índio. Meus pais nunca me chamaram assim: meus irmãos, também não; meus outros parentes, ***idem***. Era uma palavra que não cabia em meu pequeno vocabulário português. Entendi, então, que meus colegas me deram um apelido. No começo, eu até achei que era legal ter um, mas depois fui compreendendo que por causa dele quase sempre eu era isolado nas brincadeiras, no pátio, na hora do lanche ou nas atividades escolares. Percebi que meu apelido era motivo de piada e minha origem era motivo de **chacota**. Isso me deixava muito triste.

[...] Por que eles zombavam de mim? Sabem quem me esclareceu? Minha mãe. Quando cheguei em casa e contei o que havia acontecido, ela me colocou entre suas pernas, afagou meus cabelos e disse, sem rodeios: "Eles se acham civilizados, meu filho. Acham que por estarem mais tempo na cidade já aprenderam tudo e podem fazer mal para as outras pessoas. Não ligue para as bobagens que eles dirigem a você. Mas também não se permita ficar como eles. Seja sempre um bom menino e não deixe que um apelido destrua a bondade de seu coração".

Mamãe falou isso e me deixou brincar. Não pensei duas vezes e corri para encontrar meus amigos verdadeiros, que moravam na mesma aldeia que eu. Eu tinha perto de 9 anos. Eu nunca gostei de ser índio.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. 1. ed. Porto Alegre: Edelbra, 2016. p. 19-22.

***Idem*:** termo do latim, com o sentido de *mesmo*. No contexto, significa que os parentes também não o haviam chamado de "índio".

Chacota: deboche, gozação.

4. A descrição apresentada destaca a importância da vida integrada com a natureza para as crianças da pequena comunidade. As atividades relatadas revelam como o autor, desde cedo, esteve envolvido em uma série de práticas importantes para a sobrevivência na natureza: reconhecer as mensagens do tempo (calor, frio, chuva, fases da Lua), respeitar os outros seres que vivem no mesmo espaço e ficar atento aos sinais de perigo, não utilizar o igarapé como banheiro, caçar pequenos répteis, usando as ferramentas próprias para isso (armadilhas, tacape, flechas). Ao lado dessas atividades, vem também a lembrança dos momentos de brincadeira: o banho de chuva, a natação no rio, os brinquedos esculpidos na taquara e nos caroços de manga.
4. a) O verbo é "aprender", repetido cinco vezes no segundo parágrafo.
4. b) A repetição da forma "aprendi" enfatiza para o leitor que a primeira infância das crianças indígenas, em sua comunidade de origem, é repleta de momentos de aprendizagem. Ali, com parentes e amigos, o menino Daniel construiu uma série de saberes relacionados à vida diária, à vida na natureza e ao respeito à natureza. Isso é muito significativo para o desenvolvimento do texto, porque destaca a quantidade e a importância desses diferentes aprendizados, que acabam por se contrapor à experiência escolar inicial, tematizada na crônica.
5. a) O primeiro aprendizado de Daniel Munduruku, ao chegar à escola, foi o da existência do preconceito contra os indígenas. Ao ser chamado por uma palavra até então desconhecida por ele – "índio" –, o menino sequer compreende que o termo era dirigido a ele, supõe tratar-se de um passarinho. Mas vê, no riso dos colegas, que o "índio" era ele.
5. b) Chamado de "índio" pelos colegas, Daniel constata que esse "apelido" era usado para fazer piadas, para zombar da sua origem. Isso é explicitado no trecho: "depois fui compreendendo que por causa dele quase sempre eu era isolado nas brincadeiras, no pátio, na hora do lanche ou nas atividades escolares. Percebi que meu apelido era motivo de piada e minha origem era motivo de chacota.".

Amplie seu repertório

Daniel Munduruku (1964 -) é um escritor do povo Munduruku, nascido em Belém do Pará, com mais de 60 livros publicados. Mestre em antropologia social, doutor em Educação e pós-doutor em Linguística, criou o Encontro Nacional de Escritores e Artistas Indígenas, realizado há quase duas décadas. Recebeu a comenda da Ordem do Mérito Cultural, maior honraria oferecida a um civil na área cultural, e conquistou, por duas vezes, o prêmio Jabuti de melhor obra de literatura infantil. Trabalha incessantemente, com sua literatura e militância político-cultural, para a conscientização sobre a importância das culturas dos povos originários do Brasil.



J. F. DIORIO/ESTADÃO CONTEÚDO

Daniel Munduruku, em 2019.

3. A crônica é um gênero discursivo curto que costuma partir do relato de algum fato ou comportamento observado a partir do qual o autor promove a reflexão sobre questões de natureza mais ampla.

a. De modo breve, resuma o acontecimento que desencadeia a crônica de Daniel Munduruku.

b. Quais sentimentos o menino Daniel associou a essa experiência? Por quê?

4. Para criar um contraponto à experiência inicial na escola, o autor relata como era a vida na pequena comunidade em que vivia com os pais, amigos e parentes, no Pará. Que atividades marcaram essa primeira infância?

a. Um verbo ganha destaque, pela repetição, nesse momento inicial da crônica. Qual é ele?

b. Qual é o efeito provocado por essa repetição? Por que ela é importante para o sentido do texto?

5. Boa parte da crônica é dedicada a tratar da primeira experiência de Munduruku na escola.

a. Qual foi o primeiro aprendizado de Daniel? Explique.

b. De que modo o cotidiano escolar do menino Daniel é afetado por esse primeiro aprendizado? Transcreva o trecho que deixa isso claro.

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

6. **A pintura de Carmézia Emiliano e a crônica de Daniel Munduruku retratam o processo de aprendizagem vivido por crianças indígenas, contrapondo ambiente escolar e ambiente comunitário. Você considera que a abordagem feita por esses dois artistas é semelhante ou não? Por quê?**

7. **Relembre o título da crônica: "Nunca gostei de ser 'índio'".**
   a. Observe que a palavra "índio", no título da crônica, está entre aspas. O que indica o uso desse sinal de pontuação? O sentido do termo seria o mesmo sem aspas?
   b. Depois de ler e analisar o texto, você confirmou a hipótese inicial sobre o que seria tratado no texto por Daniel Munduruku?

8. **Esse título relaciona-se com a reflexão mais geral que o autor deseja provocar com a leitura de seu texto. Explique que reflexão é essa e de que maneira ela nos ajuda a reconhecer o uso do termo "índio" como uma manifestação de valores e ideologias.**

A chegada dos portugueses: princípio do fim

22 de abril de 1500. Na caravela comandada por Pedro Álvares Cabral, avista-se, ao longe, terra firme. Pode-se imaginar que esse momento foi de celebração para os navegadores portugueses que enfrentavam os perigos e as privações associadas às grandes navegações.

O navegador trazia, como escrivão da armada, Pero Vaz de Caminha, fidalgo responsável por dar notícia, ao rei de Portugal, do "achamento" da nova terra. Em sua longa carta, Caminha relata o momento em que avistaram terra:

> Neste mesmo dia, à hora de **vésperas**, avistamos terra! Primeiramente um grande monte, muito alto e redondo; depois, outras serras mais baixas, da parte sul em relação ao monte e, mais, terra chã. Com grandes arvoredos. Ao monte alto o Capitão deu o nome de Monte Pascoal; e à terra, Terra de Vera Cruz.
>
> CASTRO, Sílvio (intr., aval. e notas). **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 77.

Estima-se que, quando os conquistadores portugueses aportaram na Baía de Todos os Santos, devia haver algo entre 3 e 5 milhões de indígenas espalhados pelo território que viria a ser chamado de Brasil, mas que alguns deles denominavam Pindorama ou Yvi Rupa. A diversidade de povos significava uma incrível riqueza linguística: o linguista Aryon Rodrigues, que dedicou cerca de 70 anos ao estudo das línguas indígenas, estimava que, em 1500, havia algo próximo a 1.175 línguas diferentes. Os primeiros 500 anos de dominação portuguesa dariam fim a cerca de mil delas.

O genocídio resultante do encontro dos europeus com os indígenas fez com que chegássemos ao século XXI, segundo informa a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), com cerca de 305 povos/etnias/nações, falantes de mais de 160 línguas organizadas em diferentes troncos.

O censo demográfico de 2010 divulgou a contagem de 817.963 indígenas; em 2023, o IBGE indicou que, em 2022, o número de residentes indígenas no Brasil era de 1.693.535 pessoas. É importante lembrar que esse total é bem maior do que o dos povos que vivem em pequenas comunidades e em áreas demarcadas.

A frieza dos números permite vislumbrar o tamanho da destruição provocada pela máquina colonial, mas eles são insuficientes para traduzir os séculos de exploração, expropriação, escravização, aculturação a que foram submetidos os povos originários. O retrato que é feito desses povos nos textos de autores do Quinhentismo (como em trechos da *Carta* de Caminha) e do Romantismo – lidos a partir de uma perspectiva crítica, considerando o que sabemos hoje sobre o processo de colonização e seus efeitos – nos dão uma ideia da violência desse processo. No entanto, para conhecer um pouco dessa história a partir da visão dos povos originários, fomos buscar as vozes de autores indígenas que narram essa trajetória e dão pistas sobre a importância de trazer à luz os processos que promoveram o silenciamento de culturas riquíssimas que, aos poucos, voltam a ser reconhecidas, como anunciam os versos de Jamille Nunes, manauara do povo Parintintin:

6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que, nas obras dos dois artistas, há uma valorização dos saberes aprendidos no ambiente da comunidade da qual fazem parte os indígenas. Porém, o foco da crônica é o preconceito vivido pelo garoto indígena ao chegar à escola da cidade grande com crianças não indígenas. A questão da discriminação não é representada por Carmézia Emiliano. A escola está situada dentro da própria comunidade na pintura.
7. a) O sinal de pontuação na palavra "índio" pode indicar certa crítica ou ironia ao modo como ela é utilizada por algumas pessoas. Assim, o sentido do termo não seria o mesmo se ele fosse utilizado sem aspas.
7. b) Resposta pessoal. Se os estudantes imaginaram que o título sugeria que Daniel Munduruku iria rejeitar suas origens, devem ter se surpreendido com o conteúdo da crônica.

Vésperas: na liturgia católica, as vésperas são a parte do ofício divino que ocorre entre as 15 e as 18 horas.

Sugerimos conversar com os estudantes a respeito da escolha de um título como esse. Será que o impacto do texto para o leitor seria o mesmo se a crônica tivesse um título diferente (algo como "Meu primeiro dia de aula")? Uma conversa como essa pode ajudá-los a concluir que as escolhas dos autores no momento da criação têm uma relação forte com suas intenções e com o impacto que desejam desencadear nos leitores.
8. A reflexão mais geral desencadeada pela leitura da crônica é sobre o preconceito associado aos indígenas brasileiros quando entram em contato com não indígenas. O que se vê, na situação relatada, é que o termo "índio" é utilizado como uma ofensa, como se o fato de pertencer a um povo originário fosse algo a ser ridicularizado. A consequência de ser identificado como "índio" também custa caro ao menino Daniel: o isolamento. Vemos, no início da crônica, a alegria com que relata todas as aprendizagens ocorridas na sua comunidade, o que revela seu orgulho em ser indígena. A questão, aqui, é específica: o que Daniel Munduruku não gosta é de ser chamado depreciativamente de "índio".

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

O plano deles era nos arrancar
Nos engolir e integrar
Apagar nossa memória

Mas nenhum vínculo
É tão forte quanto o dos **encantados**

A ancestralidade
Nos guia de volta.

NUNES, Jamille. *In*: DORRICO, Julie (org.). **Poesia indígena hoje**, n. 1, p. 106, ago. 2020. Disponível em: http://www.p-o-e-s-i-a.org/dossies/#dearflip-df_2733/15/. Acesso em: 7 jul. 2024.

1. **A quem se refere a palavra "deles" no primeiro verso do poema?**
2. **Considerando seus conhecimentos sobre a história do Brasil, julga que o plano "deles" funcionou? Por quê?**
3. **No final do poema, o eu lírico afirma: "A ancestralidade / Nos guia de volta". Você sabe o que significa ancestralidade? Onde poderia procurar essa informação?**

Encantados: seres sagrados para os povos indígenas, como a Yara, o Jaxi Jaterê, o Curupira, o Boitatá. São entidades que alcançam o mundo espiritual sem que haja a morte de seu corpo físico. Habitam espaços naturais encantados, nas águas ou escondidos nas matas, ocupando o plano físico e espiritual simultaneamente.

1. Refere-se aos colonizadores portugueses.
2. Resposta pessoal. É possível argumentar que sim, o plano dos colonizadores teria funcionado, porque o processo de colonização promoveu a dizimação de muitos povos originários, condenou um número altíssimo de línguas indígenas à morte, escravizou e realizou a aculturação de uma quantidade enorme de indígenas. Por outro lado – e essa é a perspectiva do eu lírico –, os povos originários continuam a existir e a viver segundo sua cultura e com sua espiritualidade, o que pode ser interpretado como um fracasso, ao menos parcial, do plano dos invasores.
3. Resposta pessoal. Talvez os jovens não compreendam o significado de **ancestralidade** para os indígenas. Estimule-os a buscar informações a esse respeito ou, se houver estudantes indígenas na turma, pergunte se gostariam de falar sobre o assunto. O termo é indispensável para compreender a cosmovisão dos povos originários, que buscam resgatar, cada vez mais, os saberes de seus ancestrais, ou seja, de todos os que os antecederam.

O projeto de expansão de Portugal e suas consequências

A arte visual a seguir é da artista Aju Paraguassu, que se apresenta como "mensageira visual".



© AJU PARAGUASSU - ACERVO DA ARTISTA

Arte de Aju Paraguassu, postada em rede social, em abril de 2023.

Um mapa pictórico do Brasil coberto por grafismos indígenas e com a afirmação "Já tinha gente aqui" foi o protesto registrado pela artista indígena Aju Paraguassu em mais um 22 de abril, data que marca a chegada dos colonizadores à América portuguesa. A arte foi publicada no perfil da artista em uma rede social acompanhada da seguinte legenda:

22 de abril e a história da invasão portuguesa, quem avisa pro Wikipedia?

PARAGUASSU, Aju. Instagram: @aju.paraguassu, 22 abr. 2023. Postagens.

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

4. **a)** Provavelmente, Aju Paraguassu deseja que o público reconheça, pela associação entre elementos verbais e não verbais, uma afirmação da presença indígena no território brasileiro.

4. **b)** O advérbio "já" remete ao momento da chegada dos navegadores portugueses, em 1500. O uso do advérbio, associado ao verbo flexionado no pretérito imperfeito (*tinha*), produz o sentido de que a situação referida pelo verbo (a existência de algo) antecedeu um acontecimento não explicitado no texto verbal, mas fortemente sugerido pelos elementos não verbais: grafismos indígenas que definem o contorno do território brasileiro. Todos esses elementos reforçam a mensagem da arte de que o território que hoje forma o Brasil era ocupado pelos povos originários quando ocorreu a chegada dos colonizadores.

4. **c)** Saber que a data de divulgação da obra é 22 de abril, dia em que os conquistadores portugueses avistaram terra, em 1500, ajuda a compreender o implícito presente no texto verbal: a afirmação de que "Já tinha gente aqui" deve ser completada com "quando os navegadores portugueses chegaram em 1500". Ajuda, ainda, a fortalecer a identificação do referente do substantivo **gente**: os povos originários.

5. A legenda contesta a perspectiva eurocêntrica de que o Brasil teria sido "descoberto" pelos colonizadores e nomeia esse acontecimento como de fato ocorreu, uma invasão. Na sequência, o texto, com ironia, pergunta quem deve contar que tal acontecimento foi invasão, e não descoberta, para a Wikipédia (enciclopédia colaborativa *on-line*, que até a data de 7 jul. 2024, quando este livro estava sendo produzido, mantinha o verbete "Descoberta do Brasil"). Por muitos anos, foi usada a expressão "descobrimento do Brasil" para se referir à invasão desencadeada pela chegada dos colonizadores portugueses no território que hoje forma o Brasil, em 22 de abril de 1500. Tal expressão, contudo, é inadequada histórica, cultural e socialmente, pois expressa uma perspectiva eurocêntrica desse fato histórico, ao consolidar a visão dos europeus como "superiores"; contribui para o apagamento da história e da cultura dos povos originários, ao desconsiderar que o território já era habitado pelas populações indígenas há milhares de anos; e, por fim, minimiza os impactos e as consequências da colonização (que foi um processo violento e exploratório).

4. **O contorno da imagem do centro da arte forma um mapa pictórico do Brasil coberto por grafismos indígenas e traz um texto verbal ("Já tinha gente aqui.")**
   a. Elabore uma hipótese: O que Aju Paraguassu deseja que seja entendido, pelo público da sua obra, com uso desses elementos (grafismos e texto verbal)?
   b. O advérbio **já** remete a que acontecimento? Que efeito de sentido ele produz?
   c. A data de divulgação dessa obra, 22 de abril, oferece uma pista importante para a compreensão do texto verbal. Por quê?
5. **Explique a legenda que a artista publicou junto da obra.**

Amplie seu repertório

Aju Paraguassu (1988-) nasceu em Aracaju (SE) e aos dois meses mudou-se para a Bahia: primeiro morou na Chapada Diamantina, depois, em Salvador. Artista e ativista, formada em *Design*, teve diversas experiências como diretora de arte, sempre buscando promover uma aliança entre poética e propósito. Define-se como mensageira visual engajada na retomada afro-indígena. Ilustrou alguns livros, com destaque para a edição infanto-juvenil da obra *Sejamos todos feministas*, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi.



ARQUIVO PESSOAL

Aju Paraguassu, em 2022.

O projeto de expansão do império português remonta ao século XV, com o início dos estudos de navegação promovidos pelo infante D. Henrique na Escola de Sagres.

O rei D. Manuel I, dando continuidade ao projeto iniciado no século XV, enviou a armada de Cabral às Índias em busca de especiarias, já ciente de que seriam encontradas terras a noroeste dos Açores e da Madeira. A chegada às terras que hoje formam o Brasil, portanto, fez parte desse projeto colonial de exploração e ocupação.

Os portugueses foram o primeiro povo europeu a desembarcar no Brasil, na Índia, na China, no Japão e na Austrália. O contato com culturas e religiões muito diferentes da europeia forçou o início de uma mudança de mentalidade entre os portugueses, que viram os limites do mundo conhecido serem muito ampliados. Mesmo assim, os colonizadores impuseram, por meio da violência, seus valores às populações nativas dos territórios invadidos.

O paraíso tropical

Pero Vaz de Caminha é o primeiro a descrever a América portuguesa de modo idealizado, em que as matas, a água abundante, os animais exóticos e os indígenas configuram o cenário de um paraíso tropical. Esse olhar estrangeiro definirá os futuros símbolos da nacionalidade brasileira: a exuberância da terra e dos povos originários inaugura temas literários muito explorados mais tarde por escritores de diferentes épocas.

A *Carta* de Caminha também revela os principais interesses do projeto colonialista português: encontrar ouro, metais preciosos e "salvar" os indígenas. Essa última tarefa coube aos padres jesuítas. Observe:

> [...]
>
> Nela até agora não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem o vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre-Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá.
>
> As águas são muitas e infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo aproveitá-la, tudo dará nela, por causa das águas que tem.
>
> Porém, o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar.
>
> [...]

CASTRO, Silvio (intr., atualiz. e notas). **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 97-98.

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

6. Você encontrou alguma dificuldade na leitura do texto de Pero Vaz de Caminha? Se sim, converse com os colegas ou peça o auxílio do professor.

6. Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

7. Após a leitura desse trecho da *Carta* de Pero Vaz de Caminha, como você interpreta a afirmação final: "o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente"? Ela revela completamente o propósito da viagem dos portugueses?

8. Mais de cinco séculos depois da *Carta* de Pero Vaz de Caminha, em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Leia:

OBJETO DIGITAL *Podcast*: Lutas por direitos

Artigo 18

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 20 jul. 2024.

Converse com os colegas: se um documento como a Declaração Universal dos Direitos Humanos existisse no século XVI, que interpretação poderia ser dada a esse trecho da *Carta* à luz do Artigo 18?

7. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que o escrivão português procura dar uma dimensão espiritual a uma viagem que tinha também fins exploratórios e de colonização. Então, ainda que Caminha afirme que o melhor fruto a ser colhido na nova terra é a salvação dos indivíduos que aqui encontraram ao chegar, também havia a intenção dos portugueses de acumular riqueza e poder com a ampliação dos territórios conquistados em além-mar.

8. Estimule os estudantes a identificarem os direitos assegurados a todas as pessoas pelo texto do Artigo 18: direito à liberdade de pensamento; direito à liberdade de consciência; direito à liberdade de religião. Com base na identificação desses direitos, espera-se que os estudantes concluam que o desejo final manifestado por Pero Vaz de Caminha representaria um desrespeito à liberdade de religião, porque o escrivão afirma que o melhor resultado da colonização portuguesa seria "salvar essa gente". Na época, essa salvação só poderia ser promovida pela imposição da religião católica, professada pelos reis de Portugal.

Violência e aculturação

Uma leitura crítica dos relatos de viagem e da produção catequética dos jesuítas faz emergir uma imagem muito diferente da que, por séculos, opôs o colonizador europeu "civilizado" e "gentios selvagens". O que se produziu, em nome do "salvamento desta gente", como advogou Caminha junto ao rei de Portugal, foi um genocídio que matou milhões de pessoas, extinguiu línguas e silenciou culturas, tradições e cosmovisões que, aos poucos, vêm sendo resgatadas pelo empenho e militância de indígenas decididos a levantar o véu da história "oficial" e eurocêntrica para contar o ponto de vista dos povos originários. Uma dessas vozes é a de Renata Machado Tupinambá, também conhecida como Aratykyra. Ela é indígena do povo Tupinambá, jornalista, poeta, artista visual, cofundadora da Radio Yandê – a primeira *web* rádio indígena brasileira – e criadora do *podcast* Originárias, primeiro no Brasil de entrevistas com artistas e músicos indígenas.

Ponto de conexão

Ao conhecer a produção artística e literária indígena, temos a oportunidade de refletir sobre visão de artistas e autores dos povos originários sobre acontecimentos e fatos que fazem parte do processo de colonização no Brasil e que foram apresentados, ao longo dos tempos, a partir de uma perspectiva eurocêntrica e colonial.

Ponto de conexão. No capítulo 7 do volume de Arte desta coleção, é estudada a arte indígena tradicional e contemporânea. Se tiver acesso a esse volume e considerar oportuno, pode-se promover uma abordagem interdisciplinar.

Retomada originária

Vamos falar da verdadeira história
Que os colonizadores escondem
Nas estátuas erguidas por todo Brasil
A pátria que não nos pariu.
Carrego a memória de um povo
As muitas vozes dos meus avós
Meu destino é ser onça?
Vivo e respiro com meus antepassados
Os velhos retornam para cumprir seus destinos
Da Amazônia ao Pará,
Do Pará a Salvador,
De Ilhéus ao Rio de Janeiro
Por todo litoral
Somos tuba ypy abá
Somos Tupinambá
Os Primeiros
[...]

Abro a mordaça
Rasgo a couraça
Quebro o concreto
Tenho fome de essência
Faço da cultura minha ciência
Nossa raiz é resistência e identidade
Voz um caminho para a liberdade.



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

TUPINAMBÁ, Renata Machado. *In*: DORRICO, Julie (org.). **Poesia indígena hoje**, n. 1, p. 75-76, ago. 2020. Disponível em: http://www.p-o-e-s-i-a.org/dossies/#dearflip-df_2733/15/. Acesso em: 31 ago. 2024.

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

RODA DE CONVERSA **A importância do ativismo**

Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Em grupos de quatro pessoas, vocês deverão discutir o sentido dos versos do poema de Renata Tupinambá, "Retomada originária". Considerem as seguintes questões:

1. Quem seria o eu lírico do poema? Com base em que vocês fizeram essa identificação?
2. Como vocês interpretam os dois primeiros versos?
3. O 3º verso faz referência a "estátuas erguidas por todo Brasil". Quem estaria representado nessas estátuas? Na perspectiva do eu lírico, qual seria a função dessas estátuas? Por quê?
4. Como vocês entendem a afirmação feita no 4º verso?
5. Releiam a segunda parte do poema. Com base no que vocês discutiram até este ponto, é possível reconhecer uma mudança de perspectiva na segunda parte? Por quê? Com que objetivo?
6. Vocês percebem uma relação entre a obra de Aju Paraguassu e o poema de Renata Tupinambá? Conversem sobre os possíveis diálogos entre as duas obras indígenas.

Registrem suas reflexões e conclusões de forma resumida e organizada. Elas serão importantes para a realização da proposta de produção apresentada a seguir.

Produção oral: apresentação de comentário crítico

Concluída a discussão e de posse das anotações que fizeram, a turma vai produzir um **comentário crítico**, de forma coletiva e colaborativa, sobre o poema "Retomada originária". A produção terá três etapas: produção em grupo, apresentação oral e produção final colaborativa da turma.

Para a primeira etapa, organizem-se em grupos com quatro integrantes. Discutam os aspectos que vão destacar no comentário crítico, **planejando** o texto. Depois **elaborem** o comentário crítico. Não se esqueçam de **revisar** e **reescrever** o texto. Se possível, sugerimos que pesquisem informações sobre práticas decoloniais e como elas podem beneficiar povos originários.

No dia previamente combinado com o professor, realizem a segunda etapa. Apresentem oralmente esse texto para os outros grupos, definindo um porta-voz.

Após todas as apresentações, comparem as leituras e interpretações e, com a mediação do professor, organizem a terceira e última etapa. Finalizem o comentário crítico do poema de Renata Tupinambá, a partir da contribuição da interpretação dos diferentes grupos. Definam quem fará a redação final do texto com a análise discutida por todos os grupos, revisem o material produzido e compartilhem a versão final com a comunidade escolar.

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

O indianismo idealizado dos românticos brasileiros

Após aparecerem como povos a serem caçados, escravizados, catequizados, "domesticados" (nos relatos dos viajantes portugueses e franceses que por aqui passaram nos séculos XVI e XVII), os povos originários vão reaparecer com protagonismo na literatura romântica.

As várias missões estrangeiras compostas por cientistas e artistas que circularam pelo Brasil na primeira metade do século XIX tiveram papel importante na definição dos símbolos da nacionalidade a serem literariamente explorados pelos escritores românticos. Dentre os viajantes, dois merecem atenção especial: Auguste de Saint-Hilaire, professor do Museu de História Natural de Paris, que veio em 1816 acompanhando a Missão Artística Francesa, e Carl Friedrich von Martius, naturalista que chegou em 1817 como integrante da Missão Austríaca.

Amplie seu repertório

De olho no livro

Escolhido o melhor romance literário de 2022 pelo prêmio Jabuti, *O som do rugido da onça*, de Micheliny Verunschk (São Paulo: Companhia das Letras, 2021), conta a história de duas crianças indígenas – Iñe-e (a narradora) e Juri, um menino – levadas para Munique pelos exploradores alemães Spix e Martius, que vieram para o Brasil na missão austríaca de 1817, a mando do imperador Maximiliano I, da Baviera, com o intuito de realizar investigações científicas "pelo bem da ciência e da humanidade". A obra aborda, de modo lírico, importantes questões para os povos indígenas, como identidade, memória, direito à terra e a uma relação espiritualizada com a natureza. Além disso, oferece uma imagem reveladora do impacto de expedições como essa para os povos originários.



REPRODUÇÃO/COMPANHIA DAS LETRAS

Capa do livro **O som do rugido da onça**, de Micheliny Verunschk, editora Companhia da Letras, lançado em 2021.

Foram esses viajantes que identificaram os indígenas e a natureza exuberante como elementos mais representativos da identidade brasileira, símbolos ideais para a nação que começava a ganhar forma.

Um dos temas mais caros à estética romântica é o nacionalismo, que se manifesta pela exaltação dos símbolos pátrios. Com a recente Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, a busca por elementos nativos que expressassem a verdadeira essência da pátria ganhou relevância. A resposta encontrada foi a incorporação da imagem dos indígenas e da natureza exuberante aos textos literários. Nascia o **indianismo literário**.

TOME NOTA

Os textos literários escritos para divulgar a imagem do indígena e da natureza tropical como elementos definidores da identidade brasileira são conhecidos como **nativistas** ou **indianistas**. Por extensão, os poetas e romancistas que desenvolvem essa temática também são chamados assim.

Dois entusiasmados escritores, engajados na consolidação literária de uma independência política, emprestam sua pena à missão de criar os símbolos da nacionalidade: o poeta maranhense Gonçalves Dias e o romancista cearense José de Alencar.

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Para compreender como a poesia indianista do Romantismo brasileiro criou uma representação de indígena que serviu à divulgação dos temas dessa estética e à consolidação dos valores da burguesia da época, vocês deverão realizar, em grupos de três colegas, um estudo dos cantos I, II, IV, V, VII e X do poema "I-Juca Pirama", de Gonçalves Dias. Procurem a obra na biblioteca da escola ou acessem o *site* Domínio Público.

Façam um breve resumo dos cantos estudados, identificando as personagens e suas características. Consultem informações sobre o projeto literário e as características do Romantismo em fontes confiáveis (neste capítulo, em livros didáticos e em *sites*) e comparem com as observações que vocês fizeram ao analisar os cantos de "I-Juca Pirama". Há alguma relação entre elas? Qual? Como isso pode ser percebido no poema? Compartilhem com a turma suas interpretações e conclusões.

A segunda parte do trabalho será criar uma história em quadrinhos. Para começar, vocês deverão fazer um **planejamento** da produção. Escolham como vão ilustrá-la – com desenhos, fotografias ou colagens para recontar os principais acontecimentos dos cantos de "I-Juca Pirama". Organizem quem ficará responsável pelas diferentes partes do trabalho, de modo a explorar melhor o potencial de cada um. Criem um roteiro para a HQ que parta do original de Gonçalves Dias e o atualizem com uma linguagem contemporânea. É importante manter a essência das cenas narradas e preservar os valores associados aos indígenas que as protagonizam. **Elaborem** e **formatem** a HQ com o auxílio de algum editor digital gratuito. **Revisem** a produção, identificando eventuais pontos de melhoria. Gerem um arquivo final para compartilhar com os colegas. Após a leitura das diferentes HQs, escolham as que consideraram melhores para serem expostas em murais da escola.

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

Romances indianistas: a fundação ficcional de um país



SPIX E MARTIUS. FOTO: THE STAPLETON COLLECTION/BRIDGEMAN IMAGES/ KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

MARTIUS, C.; SPIX, J. **Indígena Maué**. Litografia colorida publicada no *Atlas de uma viagem pelo Brasil* (c. 1835-1850).

O romance indianista cumpriu um claro projeto literário: fornecer aos leitores brasileiros obras em que o passado histórico do país fosse reconstituído, quando possível, ou inventado, quando necessário. Nessas obras, o indígena é elevado à condição de herói para atuar como personagem que representa o povo brasileiro, ao mesmo tempo que se comporta de acordo com os princípios da sociedade burguesa vistos como mais nobres (honestidade, bravura, paixão, humildade etc.), tão valorizados pelo Romantismo.

Os romances indianistas trazem, ainda, uma outra marca exemplar: a apresentação dos protagonistas é feita com base nas características da natureza exuberante. Assim, os traços considerados nacionais ficam ainda mais reforçados, porque essas personagens não apenas nasceram no Brasil, mas são também exemplos vivos das belezas inigualáveis do país.

Além de apresentarem indígenas heroicos como protagonistas, inspirados pelos romances históricos europeus, os romancistas brasileiros, como Alencar, recriam, por meio da narrativa, o processo de constituição do povo brasileiro. No entanto, é importante destacar que essa recriação é fruto do contexto de produção da época, e que, portanto, a visão presente nessas obras é eurocêntrica e tem como marca o modo como o colonizador vê esse processo, como se pode constatar a seguir.

As estruturas românticas

Idealização e lirismo, conceitos básicos do Romantismo, manifestam-se de dois modos em *O guarani* (1857), romance inaugural da ficção indianista. Primeiro, na trama inventada por Alencar – uma história de amor que traz consigo os obstáculos à sua concretização. Peri é retratado como um selvagem; Cecília é apresentada como a filha de um nobre. Além das origens, contribui para separá-los o fato de pertencerem a duas culturas profundamente diferentes. Apesar de toda a devoção de Peri por Cecília, o indígena não corresponde à imagem de "príncipe encantado" acalentada pela donzela.

> [...] Ela sonhava que uma das nuvens brancas que passavam pelo céu anilado, roçando a ponta dos rochedos, se abria de repente; e um homem vinha cair a seus pés tímido e suplicante.
>
> Sonhava que corava; e um rubor vivo acendia o rosado de suas faces; mas a pouco e pouco esse casto enleio ia se desvanecendo, e acabava num gracioso sorriso que sua alma vinha pousar nos lábios.
>
> Com o seio palpitante, toda trêmula e ao mesmo tempo contente e feliz, abria os olhos; mas voltava-os com desgosto, porque, em vez do lindo cavalheiro que ela sonhara, via a seus pés um selvagem.
>
> Tinha então, sempre em sonho, um desses assomos de cólera de rainha ofendida, que fazia arquear as sobrancelhas louras e bater sobre a relva a ponta de um pezinho de menina.
>
> [...]

ALENCAR, José de. **O guarani**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999. p. 80.

1. **Cecília experimenta emoções distintas quando sonha com o homem que cai aos seus pés. O que ela sente?**
2. **O que esses sentimentos de Cecília nessa cena permitem concluir a respeito dos papéis a serem cumpridos por cada personagem? O que sugerem sobre a possível relação amorosa entre eles?**

O segundo modo de manifestação do lirismo e da idealização românticos tem como foco a construção e o comportamento de Peri. Apaixonado pela bela Cecília, ele vive para garantir a felicidade da amada, sem esperar retribuição ou reconhecimento. É o que ilustra o capítulo IX, intitulado "Amor". Nele o narrador descreve o sentimento que move Peri. Observe.

> [...] Em Peri o sentimento era um culto, espécie de idolatria fanática, na qual não entrava um só pensamento de egoísmo; amava Cecília não para sentir um prazer ou ter uma satisfação, mas para dedicar-se inteiramente a ela, para cumprir o menor dos seus desejos, para evitar que a moça tivesse um pensamento que não fosse imediatamente uma realidade. [...]

ALENCAR, José de. **O guarani**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999. p. 114.

1. Ao sonhar com seu "príncipe encantado", tímido e suplicante a seus pés, Cecília primeiro se sente ruborizar e depois é tomada pelo enlevo e pela alegria. Ao constatar que o homem dos seus sonhos é o indígena Peri, é tomada pelo desgosto.
2. Espera-se que os estudantes percebam que, embora Peri nutra uma devoção completa por Cecília, jamais será amado pela moça, já que ela o vê como um "selvagem" e não como um "lindo cavalheiro" com o qual sonha. Esse fato mostra que o papel culturalmente atribuído a cada elemento desse casal (moça branca "civilizada" *versus* indígena "selvagem") separa o que poderia ser o par romântico da história.

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

3. Resposta pessoal. É possível argumentar que o público gostava de histórias românticas com protagonistas idealizados, como é o caso de Peri e Ceci. Também se pode defender a ideia de que o elemento nativo tem apelo para o gosto da época. Na verdade, a resposta dos leitores a *O guarani* combina esses dois elementos: o apreço por histórias de amor idealizado e o interesse pelo elemento nacionalista, representado pelo protagonista indígena.

3. **Alencar escreveu romances adorados pelos leitores. Cada novo capítulo de *O guarani*, publicado no jornal *Diário do Rio de Janeiro*, era muito esperado. Agora que você leu dois trechos da história de Peri e Ceci, acredita que o comportamento dos leitores se devia ao fato de o protagonista ser indígena, ou à caracterização idealizada do amor que ele devotava a Ceci? Por quê?**

4. **Quando você leu o segundo trecho, no qual o sentimento amoroso de Peri é descrito pelo narrador, qual foi a sua reação? Acha possível que alguém aja como essa personagem, que busca somente a satisfação do desejo da pessoa amada? Nos dias de hoje, esse tipo de atitude seria motivo de admiração, se fosse apresentada em uma novela de televisão, por exemplo? Converse com os colegas a esse respeito e compare as reações de vocês.**

4. Resposta pessoal. Sugerimos que os estudantes sejam incentivados a confrontar os ideais de comportamento dos jovens do século XIX com os deles mesmos. O que mudou com a passagem do tempo? Peça que considerem os protagonistas jovens das novelas de TV ou de seriados de que gostem. É provável que constatem que o comportamento admirado pelos leitores românticos poderia ser visto, nos nossos dias, como algo preocupante, como uma obsessão que pode, inclusive, levar a condutas criminosas, como as dos *stalkers*. Caso os estudantes não conheçam o termo, explique que são pessoas obcecadas por outras, que as perseguem em redes sociais, muitas vezes fazendo ameaças, caso não tenham atendidas suas demandas por atenção e afeto. O comportamento é tão violento que já existe uma lei no Brasil (a 14.132) que prevê reclusão de 6 meses a 2 anos, além de multa.

Não há, em *O guarani*, personagem mais idealizada que o protagonista. Nele, a força do Romantismo se manifesta sem limites ou reservas. O que os exemplos apresentados ilustram é o total afastamento dos indígenas criados pelos românticos da realidade. São artifícios literários, símbolos nos quais os escritores promovem a ideia de que as melhores qualidades do povo brasileiro já podiam ser identificadas nos povos originários que antecederam os portugueses nessas terras. O mesmo processo pode ser identificado em *Iracema* e *Ubirajara*, outros romances indianistas de José de Alencar.

Uma visão do amor originário

Os sentimentos nobres que Gonçalves Dias e José de Alencar projetam em suas personagens indígenas são próprios da sociedade europeia da primeira metade do século XIX. É importante reconhecer que o projeto literário romântico de divulgar características valorizadas pelos burgueses nada tem a ver com a realidade dos povos originários. A ideia de heroísmo individual, por exemplo, se opõe às culturas indígenas, que valorizam a coletividade, as práticas compartilhadas e comunitárias.

Que ideias de amor existem nas culturas indígenas? Um exemplo pode ser encontrado em "Yby", de Ellen Lima, poeta de origem Wassu. Leia:

Yby

O amor originário
É libertário.
Ser **abá,**
é saber que é
parte **tatá**
parte **yby.**

parte **y'**
parte tudo que há.
Fazer do próprio corpo
ygara
e deslizar
nas águas da vida por aí.

LIMA, Ellen. **Ixé ygara voltando pra'y'kûá** (Sou canoa voltando pra enseada do rio). Poio/Cotia: Urutau, 2021. p. 24.

Abá: indígena.

Tatá: fogo.

Yby: terra.

Y': água.

ygara: canoa.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compartilhem suas percepções e impressões com a leitura do poema, estabelecendo relações com seus sentimentos.

5. **Que tipo de emoção a leitura desse poema desencadeou em você?**

6. **Retome o trecho do poema em que o eu lírico define o "amor originário".**
   a. Como esse sentimento é caracterizado?
   b. Nos versos finais, o eu lírico revela o que fazer para ser parte de "tudo que há". O que você identifica, no contexto do poema, como referente do pronome indefinido **tudo**? Explique.

6. a) O eu lírico define o "amor originário" a partir de elementos da natureza. Segundo ele, esse sentimento é libertário porque, ser indígena (*abá*) é ser parte fogo (*tatá*), parte terra (*yby*), parte água (*y'*), parte "tudo que há". Em outras palavras, o indígena existe de modo livre na sua integração com os elementos essenciais do mundo natural: terra, água e fogo.

6. b) No contexto do poema, após a identificação dos elementos essenciais, o eu lírico resume a definição do "amor originário" a partir de uma generalização: esse sentimento se define pela possibilidade de os indígenas serem parte de "tudo que há", em que o pronome indefinido **tudo** faz referência à natureza, na qual se encontram os elementos identificados nos versos anteriores.

7. **Qual é a visão de mundo apresentada por Ellen Lima? Você a considera semelhante à dos não indígenas?**

7. Espera-se que os estudantes concluam que a cosmovisão apresentada no poema de Ellen Lima é uma na qual os indivíduos fazem parte da natureza de modo harmônico e orgânico, por essa razão o conceito de "amor originário" é traduzido pela afirmação de que se trata de um sentimento libertário de comunhão com a natureza ("ser indígena é ser parte fogo, parte terra, parte água"). Esse modo de ver o mundo e a vida são bem diferentes daquele característico dos não indígenas.

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

Século XX: de Macunaíma a Maíra

A chegada do Brasil ao século XX traz, logo na segunda década, o centenário da Proclamação da Independência e define o contexto de produção da primeira geração modernista. Os modernistas estavam decididos a romper com as tradições do século XIX e a imprimir um caráter "verdadeiramente nacional" à produção artística.

Não era objetivo do movimento modernista fundar uma escola estética baseada em regras e princípios a serem seguidos. A preocupação maior de seus participantes era libertar as artes dos valores do passado, incorporar as conquistas das vanguardas europeias e, ao mesmo tempo, buscar a compreensão da "identidade nacional" ou, como afirmou Menotti del Picchia em entrevista à TV Cultura em 1977: "[...] integrar nosso pensamento e nossa arte na nossa paisagem e no nosso espírito dentro da autêntica brasilidade".

Oswald e Mário: releitura do passado colonial

Modernistas de primeira hora, os escritores Oswald de Andrade e Mário de Andrade acreditavam que em parte era necessário redefinir o conceito de nacionalidade. Vamos conhecer agora de que modo esse movimento convocou o indígena, mais uma vez, para simbolizar a essência do nosso povo e de sua cultura.

Pau-brasil e antropofagia

Oswald de Andrade lançou, em 1924, o "Manifesto da poesia pau-brasil" nas páginas do *Correio da Manhã*. O ideal desse manifesto era conciliar a cultura nativa e a cultura intelectual. O manifesto também propunha "ver com olhos livres", fazer uso da língua sem preconceitos e resgatar todas as manifestações culturais, fossem da elite ou do povo.

O "Manifesto antropófago" surge quatro anos depois, em 1928. Como forma de reagir contra o nacionalismo ufanista, ou verde-amarelismo, abraçado por nomes como Menotti del Picchia e Cassiano Ricardo, Oswald usa a antropofagia como uma metáfora do que deveria ser culturalmente assimilado, digerido e superado para que se alcançasse uma verdadeira independência cultural. Em outras palavras, a ideia era, como antropófagos, ingerir todas as influências europeias e "digerir" o que nos interessasse, eliminando o resto.

Em seus poemas, Oswald de Andrade afirma uma imagem de Brasil marcada pelo humor, pela ironia e também por uma crítica profunda e um imenso amor ao país, como atesta o lirismo de muitos de seus versos.

Nos poemas em que resgata momentos do período colonial, emerge uma visão crítica da história do Brasil. Leia:



FERNANDO VILELA/ ARQUIVO DA EDITORA

Brasil

O Zé Pereira chegou de caravela
E preguntou pro guarani da mata virgem
— Sois cristão?
— Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte
Teterê tetê Quizá Quizá Quecê!

Lá longe a onça resmungava Uu! ua! uu!
O negro zonzo saído da fornalha
Tomou a palavra e respondeu
— Sim pela graça de Deus
Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum!
E fizeram o Carnaval.

ANDRADE, Oswald de. **Primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade**. 13. ed. São Paulo: Globo, 2001. p. 41. (Col. Obras Completas de Oswald de Andrade).

O tom coloquial do poema recria de modo irônico a chegada dos portugueses. O momento, geralmente tratado de modo solene, é apresentado a partir de uma perspectiva irreverente.

Mário de Andrade e seu herói "sem caráter"

Um dos líderes da primeira geração modernista, Mário de Andrade viajou pelo Brasil coletando exemplos de manifestações folclóricas e musicais na tentativa de compreender melhor o país. A língua "brasileira" era outra de suas obsessões. Chegou a pensar

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

na criação de uma "gramatiquinha da língua brasileira", que incorporasse os falares regionais e seus neologismos sintáticos.

Com a obra *Macunaíma*, publicada na sua forma definitiva em 1928, Mário de Andrade renova a imagem literária do herói brasileiro. Macunaíma é uma personagem que se transforma a cada instante, assumindo as feições das diferentes etnias que deram origem ao povo brasileiro.

Ao apresentar a trajetória de Macunaíma, na releitura ficcional que criou, Mário de Andrade promove uma aproximação entre perspectivas distintas: a mitologia indígena e a piada, a brincadeira e a malandragem, traços amalgamados no protagonista que definiu como "o herói sem nenhum caráter". Espaço e tempo são arbitrários, porque estão diretamente relacionados às aventuras do herói, muitas vezes definidas pelo elemento fantástico, que surge de modo inesperado.

Macunaíma ganha, nas mãos do autor, a função de representar uma alegoria dos destinos do país, que escolheu caminhos europeus em lugar de explorar as possibilidades de construir o que Mário vislumbrava ser uma grande civilização tropical.

1. **Considere a caracterização de Macunaíma como um "herói sem nenhum caráter". Reflita sobre as consequências de uma imagem como essa para os povos originários.**
2. **Você acha que um protagonista como ele, em uma obra de grande importância para a literatura brasileira, pode ter influenciado a criação de um estereótipo dos indígenas que persiste até hoje?**

1. Resposta pessoal. Nossa intenção é levar os estudantes a refletir sobre o alcance de representações artísticas que atribuem características negativas (ou questionáveis) a personagens que ganham destaque na cultura brasileira. Estimule-os a pensar sobre os efeitos de ter uma personagem indígena definida como "herói sem nenhum caráter".
2. Resposta pessoal. É importante que os estudantes percebam que a associação de Macunaíma aos indígenas e sua caracterização como um indivíduo preguiçoso pode ter colaborado com a criação de um estereótipo negativo e preconceituoso sobre os povos originários. Como os textos são espaços de circulação de valores e ideologias do momento em que foram produzidos e influenciam o imaginário dos leitores, é preciso avaliar o efeito de uma caracterização como essa para os povos originários.

Antonio Callado e Darcy Ribeiro: o olhar indigenista

Embora, ao longo da produção literária da primeira metade do século XX, diferentes autores brasileiros tenham incorporado personagens indígenas em suas obras, um olhar diferente para os povos originários nasce com dois romances que surgem nas décadas de 1960 e 1970: *Quarup*, de Antonio Callado, e *Maíra*, de Darcy Ribeiro.

O enredo dos dois romances é bem diferente, mas o que os aproxima é o modo de tratar as personagens indígenas, que ganham complexidade, são apresentadas de modo menos fantasioso e inseridas em suas culturas. Também são abordadas as consequências destrutivas do contato dos povos originários com os brancos.

Callado publicou seu romance mais famoso em 1967, durante a ditadura civil-militar, que serve de pano de fundo para a história contada em *Quarup*. Jovem ingênuo e idealista, o Padre Nando é o protagonista que deseja recriar, no Xingu, uma civilização semelhante à que os jesuítas criaram em suas Missões, na região sul do Brasil, entre os séculos XVI e XVIII.

Logo que chega à Amazônia, Nando conhece Fontoura, o chefe do Posto Capitão Vasconcelos, no Xingu, amigo dos indígenas e defensor da preservação de sua cultura. O trecho a seguir captura o embate entre uma visão "civilizatória", que deseja integrar os povos indígenas a cidades brasileiras, e a postura preservacionista, dedicada à proteção dos direitos dos povos originários. Leia:

— Fontoura — disse Nando — antes de escrever daqui ao meu Superior, queria trocar umas ideias com você. Ninguém conhece melhor do que você os problemas dos índios.

[...]

— Os índios estão quase mortos — disse Fontoura. — O importante é que não morram todos. A única coisa que importa é dar a eles os meios para sobreviver.

— Exatamente — disse Nando. — Eu tenho a impressão de que o que desagrada você é a ideia de integrar o índio nas populações do interior, não é? Eles se despersonalizariam, desapareceriam como índios.

Fontoura assentiu com a cabeça.

— Portanto — continuou Nando se entusiasmando — o que se pode fazer é educá-los de modo a que contribuam para o seu sustento com a pesca, a caça, a lavoura, as artes plumárias continuando a se desenvolver como índios. Poderíamos montar aqui peixarias, serrarias...

Fontoura fez que não com a cabeça.

— Não? — disse Nando.

— Não, nunca.



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

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

Fontoura se levantou da rede, foi até ao escritório e de lá voltou com um sovado mapa de Mato Grosso onde se delimitara, a lápis de cor vermelho, o Parque Nacional do Xingu [...].

— Este — disse o Fontoura batendo com o dedo em cima da área do Parque — é o Estado dos Índios.

Montoya, Cataldino, Rodrigues, pensou Nando, o coração a lhe bater apressado. Ave, República dos Guaranis.

— Magnífico — disse ele — o Estado Indígena.

— Sim, magnífico — disse o Fontoura — se fosse realizável. E se fosse possível, de acordo com meus sonhos, estender aqui – e seu dedo passou como se abrisse uma vala pelo contorno do Parque – uma cerca de arame farpado.

— Arame farpado? — disse Nando.

— Sim — disse Fontoura. — Eletrificado. Contra o Brasil.

— E educar os índios de que maneira? Que fazer deles? Que espécie de gente?

— O Estado seria de índios, de bugres, do que eles são — disse Fontoura martelando as sílabas. — Eu não quero transformar índios em nada. Parques imensos, cuidadosamente vigiados, fizeram os ingleses para girafas e zebras em Quênia e Tanganica. Não para educar girafas ou zebras. Para preservá-las vivas.

— Mas os índios têm como nós uma alma imortal — disse Nando.

— Os índios não sei se têm. Ou se ainda têm. Nós eu sei que não temos. No mundo inteiro as reservas indígenas são simples arapucas para extermínio de índios.

[...]

CALLADO, Antonio. **Quarup**. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 159-161.

Até aqui, você conheceu diferentes representações literárias dos indígenas: a dos viajantes quinhentistas portugueses e a dos românticos e modernistas brasileiros. Também leu alguns textos escritos por autores indígenas contemporâneos: Daniel Munduruku, Renata Machado Tupinambá, Ellen Lima.

3. **O modo como os indígenas são tratados nessa cena de *Quarup* é semelhante à forma como algum desses outros escritores, de diferentes momentos, construiu a imagem literária dos povos originários? Configura-se de modo muito diferente?**
4. **Você julga que Nando e Fontoura têm a mesma visão sobre os povos originários? Por quê?**
5. **Como você se sentiu ao ler as falas de Fontoura quando ele compara os indígenas aos animais que foram protegidos em reservas africanas? Justifique.**

A cena de *Quarup* exemplifica uma novidade na abordagem das questões indígenas: a afirmação do direito dos indígenas a um território próprio, onde possam viver de acordo com sua cultura e seus princípios. Essa perspectiva é conhecida como **indigenista**.

TOME NOTA

O **indigenismo** é uma visão política, cultural e antropológica que defende a necessidade de promover maior inclusão social e política dos povos indígenas, respeitando suas culturas.

Como antropólogo que se dedicou ao estudo dos povos indígenas, Darcy Ribeiro era um defensor da perspectiva indigenista. Em seu romance *Maíra* (1976), o autor cria um povo fictício, os Mairum, com base em características de vários povos indígenas estudados pelo autor.

Em *Maíra*, a discussão do projeto da ditadura civil-militar de integrar os povos indígenas à cultura urbana do país perpassa o enredo, no qual o protagonista Avá, um indígena, é levado de sua comunidade, ainda menino, para "aprender com os padres a sabedoria dos caraíbas".

Apesar de romances como *Quarup* e *Maíra* apresentarem uma visão dos indígenas com novos contornos, o olhar dirigido para eles continua sendo o de autores não indígenas, com perspectivas eurocêntricas e colonialistas.

Caminho de volta: o resgate da ancestralidade

Até aqui, revisitamos diversos momentos da produção literária de autores brasileiros e europeus que, por razões diferentes, incluíram personagens indígenas em seus textos. Agora vamos nos aprofundar um pouco mais na produção de autoria indígena.

3. Espera-se que os estudantes concluam que a perspectiva indigenista adotada por Callado é diferente do olhar "colonizador" dos viajantes portugueses, do olhar indianista romântico, da irreverência modernista e também do modo como os autores indígenas falam sobre si mesmos e sobre sua cultura. Em sua obra, Callado trata de um debate importante para época: a preservação das culturas dos povos originários e sua relação com a criação do Parque do Xingu e suas reservas indígenas. Nesse sentido, a visão que emerge do diálogo entre Nando e Fontoura é a da preservação das culturas indígenas como uma condição de sua existência. A fala de Fontoura evidencia o posicionamento de que o território do Xingu deveria ser protegido por uma cerca de arame farpado eletrificada, para manter o estado brasileiro fora dela. É importante notar que as falas das personagens ecoam diferentes visões sobre os indígenas: a de Fontoura, embora ele busque preservar a cultura dos povos indígenas, se assemelha, em certa medida, à do colonizador, que vê os povos originários como "selvagens"; a de Nando revela o olhar de quem percebe o indígena como alguém que precisa ser "educado ou civilizado". O que se percebe, nesse caso, é que, embora essas visões sejam diferentes das que marcam as obras modernistas e românticas, ainda evidenciam a perspectiva eurocêntrica.

4. Espera-se que os estudantes observem uma diferença importante entre a visão que essas duas personagens têm dos indígenas. Enquanto Fontoura defende a criação de um território onde eles vivam de acordo com sua cultura ("Eu não quero transformar índios em nada."), Nando acredita ser importante ensiná-los "de modo a que possam contribuir com o seu sustento com a pesca, a caça, a lavoura, as artes plumárias continuando a se desenvolver como índios". Assim, o padre adota uma perspectiva intervencionista, ainda que alegue estar pensando na proteção dos indígenas.

5. Resposta pessoal. Pode ser que a comparação dos povos indígenas com girafas possa causar desconforto entre os estudantes. Embora o argumento defendido por Fontoura seja o da não intervenção, a analogia escolhida pode ser considerada inadequada, porque traz uma visão dos povos originários como animais a serem preservados.

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

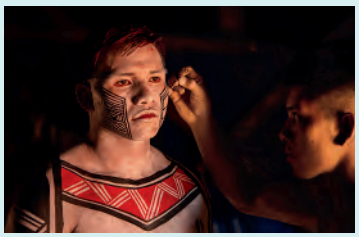
Os indígenas demandam voz e representação

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: Protagonismo indígena**

O movimento de valorização das culturas indígenas teve início na década de 1970. Naquele momento, jovens ativistas como Ailton Krenak, Marcos Terena, Eliane Potiguara realizaram uma assembleia para discutir problemas de seus povos. Eram os "indígenas em movimento", como resumiu Krenak. Foi também o momento de esses povos reivindicarem para si o termo "índio", até então utilizado para promover uma uniformização de diferentes nações indígenas. Na voz dos indígenas, tornou-se um termo próprio, a ser utilizado somente por eles, como afirmação de sua diferença dos brancos.

Amplie seu repertório

Um aspecto bastante visível dos corpos indígenas são os grafismos, que fazem como uma forma de expressão. Os elementos gráficos são utilizados para concretizar manifestações em relação ao que sentem e ao que querem dizer. Na visão dos povos originários, esses grafismos canalizam energias, fortalecendo o corpo e a alma de quem os carrega. As tintas utilizadas são obtidas do jenipapo, para a cor escura, e do fruto do urucum, para o vermelho. Alguns povos também usam argilas de diferentes cores na pintura corporal. Os grafismos são considerados patrimônio imaterial dos indígenas.



LUCIOLA ZVARICK/ PULSAR IMAGENS

Indígena da etnia Kuikuro com pintura corporal vermelha e preta para o ritual do Jawari, no Parque Indígena do Xingu, em 2023.

A década de 1980 vê um cacique xavante, Mário Juruna, ser eleito deputado federal e chegar a Brasília, carregando um gravador para registrar todas as promessas que lhe fossem feitas, bem como as muitas ameaças sofridas por ele. Em seu mandato, Juruna criou a Comissão Permanente do Índio, mais tarde transformada em Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara.

Também foi histórico e inesquecível o discurso feito por Ailton Krenak para a Assembleia Constituinte, em 1988. Em passagem forte, ele afirma: "O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil."

Ao longo do tempo, além de reivindicar direitos, os indígenas têm denunciado inúmeras violências que sofrem. Entre essas violências está a invasão de terras indígenas. De acordo com o Relatório Violência contra os Povos Indígenas do Brasil, publicado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), em 2022 foram registradas 309 invasões em 2023. Os tipos de invasão ou danos mais numerosos foram desmatamento; extração ilegal de recursos naturais; garimpo ou mineração; caça e/ou pesca ilegais e agropecuária e grilagem ou loteamento de terras.

Em 2023, após 523 anos da invasão dos portugueses aos territórios indígenas, o Brasil viu a criação do Ministério dos Povos Originários, com uma ministra indígena. Outro importante espaço de poder para os povos originários foi a nomeação, pela primeira vez na história, de uma indígena para presidir a Fundação Nacional do Índio (Funai). Esses dois acontecimentos são marcos significativos na história do país.

Ponto de conexão. Na Seção especial da unidade 3 do volume de Redação desta coleção, é estudada a relação entre escrita e identidade, e no capítulo 7 do volume de Arte desta coleção é estudado o tema arte indígena tradicional e contemporânea. Se tiver acesso a esse volume e considerar oportuno, pode-se promover uma abordagem interdisciplinar.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: A literatura e o indígena

O "nascimento" da literatura indígena contemporânea

Como surgiram os textos literários indígenas? A escritora Eliane Potiguara, considerada a primeira autora indígena a publicar textos literários, faz uma reveladora manifestação na obra *Tembetá: conversas com pensadores indígenas*.

> [...] A literatura indígena, na verdade, nunca existiu. Ela não existe, é apenas uma estratégia de luta, um instrumento de libertação, de conscientização. Eu sempre considero que a gente precisou partir para a literatura indígena porque não tinha outros espaços. Estava todo mundo ocupando os nossos espaços. Eu vi centenas de pessoas escrevendo sobre as lendas indígenas, alterando o conteúdo do texto, o final da história. Escritores que não eram

Ponto de conexão

A escrita e a arte são espaços de construção e resgate das marcas identitárias de um indivíduo, de um grupo ou de um povo.

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

indígenas, que pegavam um mito e alteravam para um texto escrito. Muda tudo. Não pode ser mudado! Aquilo é feito por indígena, alguém tem que defender esse território também.

E foi a partir disso que surgiu o escritor indígena. Para poder garantir aquela história, aquela lenda. E para fazer que aquele autor tenha pensamentos com relação a esse momento histórico, político, espiritual que estamos vivendo. Um pensamento que vem desses povos, dessas culturas, e se relaciona com o entorno. Então a literatura indígena está funcionando como um registro daquilo que já existe na mentalidade dos nossos avós, dos nossos bisavós, dos nossos tataravós. É preciso segurar isso, senão vai escorrer por nossas mãos. [...]

POTIGUARA, Eliane. *In*: KADIWÉU, Idjahure; COHN, Sérgio. **Tembetá** – Conversas com pensadores indígenas. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019. p. 143-144.

1. **Eliane Potiguara afirma que a literatura indígena nunca existiu. O que ela quer dizer com essa afirmação, considerando que é a primeira autora indígena a publicar textos literários?**
2. **Segundo Eliane, de que forma essa afirmação se relaciona com o surgimento do escritor indígena? Explique.**

1. Espera-se que os estudantes percebam que Eliane Potiguara faz essa afirmação aparentemente contraditória para destacar que a literatura indígena surge como uma estratégia de luta e de reivindicação de espaços que tinham sido tomados por escritores não indígenas. Segundo ela, muitos autores estavam "escrevendo sobre os mitos e as lendas dos povos originários, alterando o conteúdo do texto", e por isso era preciso defender esse território que também estava sendo invadido. Nesse sentido, os textos literários se transformam em instrumentos de luta, de conscientização, de perpetuação de saberes. Essa é a essência da literatura indígena contemporânea.
2. É importante que os estudantes percebam que, para Eliane Potiguara, o escritor indígena surge como uma espécie de guardião dos saberes e da cultura dos povos originários que são transmitidos de geração em geração. Os autores indígenas e a literatura indígena contemporânea têm o papel de retomar esses espaços e fazer ecoar as vozes ancestrais que são detentoras das culturas, das cosmovisões e das tradições dos povos originários. A produção literária indígena surge, então, como retomada de espaços.

TOME NOTA

A **literatura indígena contemporânea** é a produção literária criada por autores indígenas e protagonizada por representantes de povos originários. Por isso, quem "fala" nos textos viveu a experiência carnal, de sujeito e de povo, viveu também a experiência espiritual e ancestral. A cosmovisão apresentada é indígena.

Além de apresentar as culturas dos povos originários, a escrita dos autores indígenas também cumpre outra importante função: preservar tradições e saberes ancestrais para as futuras gerações. O que durante muito tempo foi passado de geração a geração por meio da oralidade, no convívio com os mais velhos nas diversas comunidades, já não pode mais ser transmitido somente dessa forma, porque nem todos os indígenas falam a língua dos povos a que pertencem: muitos nasceram e cresceram em cidades para as quais seus pais se deslocaram em busca de condições de sobrevivência.

Ailton Krenak propõe uma relevante questão ao comentar o que significa, para uma cultura oral, fazer a transição para a escrita. E uma escrita em língua portuguesa. Leia:

> [...] Para povos que são de origem, sem escrita, de tradição oral, fazer uma travessia para esse mundo da escrita, só isso, já é um épico. E ele deve ocultar trilhas insondáveis de alienação dessas identidades até chegar nesse patamar da escrita, e lidar com esse recurso da escrita com familiaridade. [...] É bom não esquecer que os jesuítas vieram pra cá pra botar escolas e catequizar os índios e ensinar eles a ler e a escrever, enquanto os índios puderam resistir eles não aprenderam a ler nem a escrever. Então seria interessante a gente investigar, se quando os índios estão lendo e escrevendo se eles já se renderam ou se eles ainda estão resistindo.

KRENAK, Ailton. *In*: SAAVEDRA, Carola. **O mundo desdobrável**: ensaios para depois do fim do mundo. Belo Horizonte: Relicário, 2021. p. 44. (Coleção Nosotras; v. 4).

RODA DE CONVERSA **A tradição oral dos povos originários**

Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Reúna-se com seus colegas para discutirem o sentido da pergunta indireta feita por Ailton Krenak na conclusão do texto: "quando os índios estão lendo e escrevendo se eles já se renderam ou se eles ainda estão resistindo". Ouçam atenta e respeitosamente a fala de todos. Apresentem argumentos se desejarem discordar de algum posicionamento.

1. Quais desafios um povo que não tem escrita e cuja transmissão de saberes se dá por meio da oralidade precisa enfrentar para se comunicar com um sistema de representação alfabético criado por não indígenas?
2. Qual é a opinião de vocês sobre a pergunta final de Krenak? Por quê? Sugestão: retomem a fala de Eliane Potiguara sobre a necessidade de criação de uma literatura indígena quando forem discutir essa questão.

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

Amplie seu repertório

O primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL) é o ativista indígena dos direitos humanos e autor de livros, textos e artigos publicados em coletâneas no Brasil e exterior **Ailton Krenak** (1953-). Nascido no Córrego do Itabirinha, distrito de Itabira no Vale do Rio Doce, em Minas Gerais, e pertencente ao povo Krenak, ele é considerado uma das grandes lideranças dos povos originários.

Eleito em 5 de outubro de 2023 e empossado em 5 de abril de 2024, fez questão de registrar, em seu discurso de posse, que representa muitas vozes: "Eu não sou mais do que um, mas eu posso invocar uns 300. Nesse caso, 305 povos que, nos últimos 30 anos do nosso país, passaram a ter a disposição de dizer, estou aqui! Sou Guarani, sou Xavante, sou Caiapó, sou Yanomami e sou Terena". (Disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/ailton-krenak/discurso-de-posse. Acesso em: 20 jul. 2024.)



MAURO PIMENTEL/AFP/GETTY IMAGES

Ailton Krenak, na cerimônia de posse como "imortal" da ABL, em 2024.

Por ser uma das figuras centrais do movimento indígena no nosso país e um escritor de renome, sua posse na ABL é importante para garantir ainda mais visibilidade para a rica herança cultural e histórica dos povos originários.

Muitos autores indígenas se dedicam, hoje, à criação literária. Em termos temporais, considera-se que a literatura indígena contemporânea "nasceu" para a comunidade brasileira na década de 1990.

As redes sociais favoreceram o processo de levar para fora das aldeias e dos espaços indígenas o texto desses autores, porque possibilitaram a divulgação de narrativas de origem, de poemas, sem que fosse preciso encontrar editoras dispostas a publicar e comercializar essas obras.

A lei nº 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, foi outro elemento importante no processo de ampliação da visibilidade dos povos originários, porque ela estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos ensinos fundamental e médio. Com a chegada, nas escolas, do conhecimento sobre as culturas desses povos, garante-se o contexto para combater uma visão preconceituosa e estereotipada.

As muitas vozes dos povos originários

Ao longo deste capítulo, procuramos promover um confronto de perspectivas entre escritores portugueses, brasileiros e indígenas nos vários momentos em que estudamos os textos que traziam representações de indígenas. Nossa intenção foi oferecer, desde o começo, pontos de vista distintos sobre determinados eventos da história que tiveram consequências muito destrutivas para os povos originários.

Agora, vamos conhecer um pouco mais da cosmovisão de diferentes povos por meio das palavras de escritores indígenas.

Kaká Werá Jacupé

Kaká é um apelido, um escudo. De acordo com nossa tradição, uma palavra pode proteger ou destruir alguém; o poder de uma palavra na boca é o mesmo de uma flecha no arco, e por isso às vezes usamos apelidos como **patuás**.

Werá Jacupé é meu tom, ou seja, meu espírito nomeado. De acordo com esse nome, meu espírito veio do leste, fazendo um movimento para o sul, entoando assim um som, uma dança, um gesto do espírito para a matéria, que nos apresenta ao mundo como se fosse uma assinatura. Essa assinatura registrada na alma me faz algo como neto do Trovão, bisneto de Tupã. É dessa maneira que somos nomeados, para que não se perca a qualidade da natureza de que descendemos.

Para a cultura guarani, na qual fui iniciado, em São Paulo, onde nasci, o ato da nomeação é a manifestação da parte céu de um ser na parte terra. O céu é o mundo espiritual, a raiz de todos nós. A terra é a contraparte material do espírito. Essa cultura se fundamenta em uma tradição que vem desde quando a noite não existia e se chama ***Arandu Arakuaa***, "sabedoria dos ciclos do céu" ou "saber do movimento do Universo".

JACUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história do Brasil contada por um índio. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020. p. 13.

Patuás: plural de *patuá*. Amuleto.



FERNANDO GARDINALI/ACERVO DO ARTISTA

Kaká Werá Jacupé, em 2022.

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

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes atentem para a informação dada no início do texto por Kaká Werá: o apelido é um escudo, um patuá. Algo que tem o poder de proteger o indivíduo. "Werá Jacupé" é o tom desse indígena, seu espírito nomeado. Também é importante notar que, na cultura guarani, "o ato da nomeação é a manifestação da parte céu de um ser na parte terra", ou seja, o nome cria uma manifestação terrena de algo de outra dimensão.

4. Espera-se que os estudantes se deem conta de que, para os povos originários, os gestos e ações têm uma conotação transcendental. Nesse caso, Kaká Werá explica como os Guarani veem a nomeação como uma forma de conectar o indivíduo nomeado com a tradição ancestral de seu povo, algo que existe "desde quando a noite não existia". Essa é a "sabedoria dos ciclos do céu", o "saber do movimento do Universo".

3. **Por que o nome tem tanto significado para a tradição Guarani?**

4. **Que aspectos da cosmovisão Guarani podem ser identificados nesse texto de Kaká Werá Jacupé?**

Trudruá Dorrico

5. a) Espera-se que os estudantes concluam, da leitura do poema, que o eu lírico se refere a seus ancestrais. Não se trata, portanto, de uma referência aos pais de seus pais.
5. b) Resposta pessoal. Os estudantes podem apresentar como justificativa para a conclusão os versos 2 e 3, nos quais o eu lírico afirma que esses "avós" teriam navegado "a primeira canoa / das águas dos deuses". Do que foi dito, pode-se inferir que a referência temporal aponta para um passado distante, ao momento de origem do povo a que pertencem esses "avós".

Pemonkon

Meus avós navegaram
a primeira canoa
das águas dos deuses
eu remo
em direção ao sonho
à palavra antiga

Eu sempre volto
um passo atrás
– é princípio ancestral
e afundo e emerjo
nessas águas encantadas
– elas são meu corpo.

DORRICO, Trudruá. **Tempo de retomada**. Setúbal/São Paulo: Urutau, 2023. p. 81.

Pemonkon: homem.

ARQUIVO PESSOAL



Trudruá Dorrico, em 2023.

5. **No poema de Trudruá Dorrico, do povo Macuxi, o eu lírico fala sobre seus "avós".**
   a. A que "avós" ele se refere?
   b. Como você chegou a essa conclusão?

6. **Observe o modo como os verbos do poema foram flexionados.**
   a. Diga quais são as flexões dos verbos de ação e qual o sentido atribuído a elas, na língua portuguesa.
   b. Por que analisar a flexão dos verbos é importante para a compreensão do poema?
   c. Em dois momentos, o eu lírico recorre a verbos de ligação. Que tipo de informação está associada ao uso desses verbos?

7. **Com base nas respostas dadas às questões anteriores, que interpretação você faz do poema?**

6. a) Os estudantes devem notar que o primeiro verbo utilizado no poema, **navegaram**, foi flexionado no pretérito perfeito do indicativo, que é utilizado para indicar uma ação concluída no passado. Todos os outros verbos foram flexionados no presente do indicativo. Essa flexão de tempo faz referência a uma ação que ocorre no momento da enunciação.
6. b) Analisar a flexão dos verbos utilizados no poema permite observar que todas as ações realizadas pelo eu lírico dizem respeito ao momento presente. Essa constatação revela que há dois tempos bem marcados no poema: o passado ancestral (versos de 1 a 3) e o presente (verso 4 em diante).
6. c) No 3º e 6º versos da segunda estrofe ("– é princípio ancestral", "– elas são meu corpo") observa-se o uso o verbo "ser". No contexto do poema, a opção pelo verbo de ligação está associada à apresentação de informações que explicam para o leitor a razão das ações realizadas pelo eu lírico.
7. Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

Esses (e os outros apresentados ao longo do capítulo) são apenas alguns exemplos da literatura escrita por autores e autoras indígenas. Seus textos podem ser encontrados em livrarias, mas também em muitos dos perfis que mantêm em diferentes redes sociais. Vale a pena conhecê-los e ajudar a divulgar sua produção.

O extermínio das línguas indígenas

No começo do capítulo, dissemos que o pioneiro no estudo de línguas indígenas no Brasil, o professor Aryon Rodrigues, acreditava haver, em 1500, cerca de 1.175 línguas diferentes faladas pelas centenas de povos originários. Cinco séculos mais tarde, mais de mil delas desapareceram. Esse não é um acontecimento insignificante. A máquina colonial portuguesa avançou sobre os povos indígenas de modo avassalador e orquestrado.

MUNDO DO TRABALHO

Você conhece as diferentes profissões relacionadas ao estudo sobre povos originários, as línguas que falam, suas tradições e culturas, o significado de suas narrativas de origens, de seus grafismos? Faça uma pesquisa para se informar sobre campos de atuação como linguística antropológica, antropologia, etnografia, etnologia, museologia, entre outras. Busque depoimentos de pessoas que se dedicam a essas profissões: qual a sua formação, quais são os empregos disponíveis, o que é o trabalho de campo e como se relaciona a essas áreas de atuação profissional, entre outros interesses que surjam durante a pesquisa. Não se esqueça de incluir os dados obtidos no mapa de profissões que a sua turma está construindo colaborativamente.

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

Também devemos considerar que, ao longo do século XX, a inação governamental para demarcar territórios indígenas nos quais os diferentes povos poderiam viver livremente de acordo com suas tradições foi outro fator importante para o desaparecimento de muitas línguas. Sem possibilidade de viver de modo sustentável em seus territórios, muitos jovens foram para os centros urbanos, onde o preconceito contra indígenas se manifestava de diferentes formas.

A reação de estranhamento aos indígenas colaborou para agravar o processo de apagamento de marcas culturais. A língua materna é uma das marcas identitárias mais evidentes. A tentativa de integração à sociedade não indígena pelos jovens fez com que muitos povos acabassem tendo sua língua falada somente pelos mais velhos. Quando morriam, a língua de seu povo morria com eles.

Por esse motivo, são importantes ações como a do Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, que realizou a exposição *Nhe'ẽ porã: memória e transformação* para marcar o início da década internacional das línguas indígenas, iniciativa da Unesco e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU). As palavras de Daiara Tukano, curadora da exposição, nos ajudam a compreender melhor por que o movimento atual de resgate e valorização das línguas dos povos originários é tão importante. Leia:

> Nossas línguas são território. Somos parte da caminhada de nossos avós: ocupando, demarcando e declarando que esta Terra tem muitos nomes. Esta mátria de tantas matas tem muitas frutas, e as famílias de línguas indígenas são árvores de tronco forte, com raízes profundas, que mesmo quando cortadas são capazes de rebrotar. Quantos sonhos, cantos, quantas flechas e lágrimas foram derramados para que pudéssemos estar aqui, de peito aberto, dispostos a passar a emoção de viver e ouvir o mundo? Para acolher as belas palavras, *nhe' ẽ porã*, é preciso ter atenção, delicadeza e respeito com o que pensamos, fazemos e com tudo e todos à nossa volta: Terra é Viva, Língua é Memória, Palavra tem Poder, Palavra tem Espírito.
>
> Com as palavras desenhamos mundos, criamos alternativas para reflorestar os pensamentos. Precisamos ouvir as boas palavras para que elas possam nos mover, assim como nos move a batida do coração e lembrar que continuamos no ventre deste *pameri pati*, este mundo de transformação, e deste *öpehko pati*, este mundo do leite sagrado de nossa grande mãe.

TUKANO, Daiara (curadora). Exposição **Nhe'ẽ porã:** memória e transformação. Museu da Língua Portuguesa. *E-book*. p. 4. Disponível em: https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2022/12/eBOOK.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

1. Espera-se que os estudantes percebam que as metáforas das línguas indígenas como território, como árvores de tronco forte promovem uma concretização, para os visitantes da exposição, do que significa a morte de uma dessas línguas. Também é oportuno lembrar que os territórios indígenas têm sido invadidos e destruídos por inúmeros grupos e com diferentes objetivos; a destruição das reservas colabora para a morte dos indígenas que nelas vivem e que dependem dos recursos da terra para se hidratar e se alimentar. Então, a supressão de uma língua equivale à invasão de um território, ao desmatamento de uma floresta. São metáforas poderosas para representar o processo de destruição cultural que acompanha essa invasão.
2. Espera-se que os estudantes reconheçam que Kaká Werá Jacupé, ao explicar o seu nome, revela a dimensão espiritual dos nomes para os indígenas de sua etnia. Daiara Tukano, ao final do primeiro parágrafo, afirma: "Palavra tem Poder, Palavra tem Espírito". Nos dois casos, vemos explicitada uma cosmovisão que atribui às palavras funções que transcendem a nomeação dos seres. Para muitos povos de tradição oral, a certeza do poder das palavras é algo inquestionável. Mais uma razão para vermos a morte de línguas indígenas como uma perda irreparável.



DANIEL CYMBALISTA/PULSAR IMAGENS

Exposição **Nhẽ porã: memória e transformação**. São Paulo, Museu da Língua Portuguesa.

1. **Converse com os colegas sobre as metáforas utilizadas por Daiara Tukano para falar sobre a importância das línguas indígenas. Que hipóteses vocês fazem para explicar a escolha dessas metáforas?**
2. **Há uma relação entre a cosmovisão presente nesse texto e aquela revelada no texto de Kaká Werá Jacupé, lido na seção anterior. Como vocês resumiriam o que há de semelhante entre esses dois modos de ver o mundo?**

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

Muitos ativistas indígenas, compreendendo a importância das línguas faladas por seus ancestrais, têm se esforçado para aprendê-las e mantê-las vivas. A produção literária é um dos espaços em que palavras e expressões das línguas de diferentes povos têm sido convocadas para compartilhar sentimentos e visões de mundo com leitores indígenas e não indígenas. Começa a se concretizar, assim, o apelo de Álvaro Tukano:

> Nós temos de defender os territórios antigos, culturais. Temos que defender o povo brasileiro ao nosso modo, não confrontando armas, flechas, cachorros, polícia, pastor alemão. Temos que saber defender os nossos direitos com sorrisos, falando as nossas línguas, traduzindo nossas obras literárias, que não eram escritas antigamente, mas orais, cantadas.

TUKANO, Álvaro. *In*: KADIWÉU, Idjahure; COHN, Sérgio. **Tembeta** – Conversas com pensadores indígenas. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019. p. 65.

TEXTO PARA ANÁLISE

Macunaíma, considerado a obra-prima do autor modernista Mário de Andrade, apresenta um protagonista com caraterísticas que lhe garantiram a alcunha de "herói sem nenhum caráter". Leia o trecho a seguir para responder às questões que seguem.

I. Macunaíma

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do **Uraricoera**, que a índia **tapanhumas** pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma.

Já na meninice fez coisas de **sarapantar**. De primeiro: passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava:

— Ai! que preguiça!...e não dizia mais nada. Ficava no canto da **maloca**, trepado no **jirau** de **paxiúba**, espiando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê na força de homem. O divertimento dele era decepar cabeça de saúva. Vivia deitado mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma **dandava** pra ganhar **vintém**. [...]

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma, o herói sem nenhum caráter**. Estabelecimento de texto de Telê Ancona Lopez, Tatiana Longo Figueiredo. 2. ed. São Paulo: Penguin Classics / Companhia das Letras, 2019. p. 39-40.

Uraricoera: extenso rio brasileiro do estado de Roraima.

Tapanhumas: povo indígena a que pertence a mãe de Macunaíma.

Sarapantar: espantar.

Maloca: casa coletiva indígena.

Jirau: armação de madeira parecida com um estrado, usada para diferentes fins.

Paxiúba: tipo de palmeira.

Dandava: andava.

Vintém: no contexto, dinheiro.

1. **Que características de Macunaíma podem ser identificadas no trecho? Justifique.**
2. **Que comportamentos da personagem causam estranhamento e não seriam esperados em alguém definido como "herói da nossa gente"? Por quê?**
3. **Ao narrar as aventuras de Macunaíma, Mario de Andrade combina tradições populares, lendas e mitos indígenas de diferentes regiões brasileiras. Sua intenção era representar o nosso país como diverso, complexo e "sem caráter", expressão que usou como uma referência ao fato de não termos uma identidade definida como povo.**
   a. Com base nessas informações e no significado que o autor dá à expressão, como pode ser entendida a alcunha de "o herói sem nenhum caráter", atribuída ao personagem indígena?
   b. De que outra forma essa expressão pode ser interpretada, considerando a caracterização de Macunaíma no trecho?

Mario de Andrade se inspirou nos registros de viagem do alemão Theodor Koch-Grünberg (1872-1924) para escrever *Macunaíma*. Neles, conheceu um ancestral do povo Macuxi chamado Makunaima que criou o mundo como é hoje, com a colaboração de seus filhos-irmãos, Anikê e Insirikan. Veja o que diz Jaider Esbell, artista e escritor Macuxi, sobre *Makunaima* e a caracterização desse herói na obra modernista.

> Assim, olhei para todos os lados e vi meu o avô no horizonte. No horizonte está claro também que não haverá cultura, tampouco vida – e vida de qualidade, muito menos – para quem quer que seja em nada sendo feito. Não é possível, caso não rompamos alguma membrana extra do agora, pensar uma ideia de futuro em questões de nossa ligação espiritual com a terra e com o nosso lixo. Adianto, Makunaima não é só um guerreiro forte, másculo, macho e viril, distante de uma realidade possível, não, senhores. Ele é uma energia densa, forte, com fonte própria como uma bananeira.
>
> [...]

1. Macunaíma é "filho do medo da noite" e caracterizado como uma criança feia. Também é preguiçoso, peralta e interesseiro (só fazia algo para ganhar dinheiro).
2. Espera-se que os estudantes percebam que o fato de Macunaíma ser peralta, preguiçoso e interesseiro causam estranhamento. Características como essas são vistas como defeitos ou falhas de caráter e não condizem com a imagem de um herói, de quem geralmente se espera um comportamento correto e altruísta.

3. a) Espera-se que os estudantes respondam, com base nas informações e no sentido que Mário de Andrade atribui à expressão "sem caráter", que Macunaíma simboliza o Brasil e seu povo e que o uso dessa expressão seria uma referência à falta de identidade de nossa nação, ainda muito jovem. O termo **caráter**, nesse caso, não seria uma referência à fraqueza moral de Macunaíma.
3. b) Espera-se que os estudantes percebam que a expressão "herói sem nenhum caráter" pode ser interpretada como uma referência aos defeitos de Macunaíma ou à sua postura (a)moral. No trecho, sobressaem suas características negativas e ações condenáveis, que seriam indicadores da sua falta de caráter.

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

[...] Devo lhe avisar que estas estórias são parte da minha vida e que realmente Makunaima é meu avô; isso é um fato. Makunaima e muitos outros vovôs são daqui do extremo norte da Amazônia. Nós temos uma história e uma geografia. Somos parentes diretos. É uma relação biológica, genética, material, e uma parte substancial em espírito, ou energia. [...]

Um sentido para a existência da **Pan-Amazônia** e seus povos passa nas mãos de Makunaima. Existe, onde me empenho levar, um pleno sentido para além dos **factoides** sobre a preguiça e a falta de caráter do Makunaima. [...]

Tanto quanto outros ou todos os atores fantásticos colonizados com nossa gente, Makunaima deve ser retirado da ala dos folclores. [...]

ESBELL, Jaider. Makunaima, o meu avô em mim. *In*: PEDROSA, Adriano; MESQUITA, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Histórias Brasileiras**: antologia (vol.2). São Paulo: Publicações MASP, 2023. p. 415-416.

Pan-Amazônia: termo usado para se referir ao grupo de países que têm a floresta Amazônica em seu território: Colômbia, Peru, Venezuela, Equador, Bolívia, as Guianas e o Suriname, além do Brasil.

Factoides: plural de *factoide*. Informação falsa ou sem comprovação aceita como verdadeira por sua repetida divulgação.

4. **Agora que você leu o texto de Jaider Esbell, responda:**
   a. Como ele caracteriza a relação do povo Macuxi com Makunaima?
   b. Qual a importância desse herói para a identidade dos povos indígenas da Pan-Amazônia?
5. **Como o artista Macuxi avalia a representação de Makunaima na obra modernista?**
6. **Compare a importância de Makunaima para o povo Macuxi e a avaliação de Jaider Esbell sobre a representação de seu ancestral na obra de Mário de Andrade. Depois, discuta com seus colegas: O que essa representação sugere sobre o processo de apropriação da cultura de povos indígenas pelos não indígenas?**

4. a) Jaider Esbell afirma que Makunaima é avô dos Macuxi, destacando que essa relação é a base da vida, da cultura e da espiritualidade de seu povo e de outros da Pan-Amazônia.

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

Amplie seu repertório

De olho no livro

Makunaimã – o mito através do tempo, de autoria coletiva de autores indígenas e não indígenas (São Paulo: Elefante, 2019), é uma peça de teatro criada a partir da combinação de histórias e ideias surgidas ao longo do evento de mesmo nome, realizado em 2018. Nessa obra, as vozes de indígenas Pemon, Tauperang, Wapichana e Macuxi, herdeiros de Makunaimã, a divindade que faz parte do sagrado de diferentes povos originários, discutem a imagem estereotipada do "herói indígena" de Mário de Andrade, 90 anos depois de sua criação. Durante essa discussão, que ocorre na sala da casa do autor modernista, ele desperta do Além para dialogar com aqueles que criticam sua obra. Segundo o prefácio escrito por Cristino Wapichana, trata-se de um livro revolucionário, que permite que as vozes e as visões dos povos indígenas sobre a sua existência e o seu sagrado (representado por Makunaimã, nesse caso) ganhem a visibilidade e a valorização que devem ter.



REPRODUÇÃO/EDITORA ELEFANTE

Capa do romance **Makunaimã – o mito através do tempo,** de vários autores (indígenas e não indígenas), editora Elefante, lançado em 2019.

Proposta de produção: criação de vídeo de divulgação cultural

Como vocês viram ao longo do capítulo, o olhar de autores, artistas, ativistas e líderes indígenas para a própria identidade e cultura é muito diferente da representação que deles é feita nos relatos de viagem, nos textos românticos e nas obras modernistas, produzidos por escritores não indígenas. Para divulgar a produção artístico-literária e as culturas indígenas, você e os colegas deverão criar vídeos de no máximo cinco minutos a serem apresentados em um evento para a comunidade escolar. Sigam as etapas para a criação dos vídeos e a realização do evento.

Planejamento e pesquisa

Reúnam-se em grupos de cinco pessoas. Pesquisem informações e exemplos das culturas de povos originários em *sites* da internet dedicados à divulgação de suas tradições, como *Teatro e os povos indígenas*, *Museu do índio* e *Histórias da tradição*, e em perfis nas redes sociais de autores, artistas e comunicadores indígenas. Definam os

4. b) Makunaima é responsável pelo sentido para a existência da Pan-Amazônia e seus povos.
5. Esbell considera a caracterização de Makunaima como preguiçoso e sem caráter uma representação falsa ("um factoide"). Afirma ainda que, assim como outros aspectos aculturados da tradição indígena, seu ancestral não deve mais ser visto como ser folclórico.
6. Espera-se que os estudantes percebam que o fato de Mario de Andrade ter desvirtuado o sentido do mito Macuxi para servir às suas intenções de criar o "herói do povo brasileiro" é um exemplo de apropriação cultural.

critérios para a seleção dos povos originários cuja cultura e produção artístico-literária será retratada no vídeo (biomas, estados ou regiões do Brasil; comunidades indígenas próximas ou a que pertençam professores e estudantes da escola etc.). Finalizada essa etapa, escolham qual dos povos selecionados cada grupo vai apresentar.

Elaboração

Criem um roteiro articulando informações sobre os problemas criados pelo contato com os brancos, a cultura e a produção artística desse povo. Procurem, se possível, estabelecer relações entre as obras escolhidas e os problemas identificados. Selecionem imagens e trechos de vídeos com falas de indígenas e destaquem algum conto, narrativa de origem, poemas etc. que ilustrem a cosmovisão do povo originário atribuído ao grupo.

Revisão e gravação do vídeo

Releiam o roteiro e avaliem se as informações, imagens e trechos de vídeos selecionados estão bem articulados e exemplificam os vários aspectos que vocês decidiram abordar. Decidam quais recursos audiovisuais serão usados no vídeo. Façam a gravação e edição do vídeo.

Divulgação e realização do evento

Definam com o professor a data, a duração e o local do evento. Criem um convite digital ou impresso, informando dia, hora e local do evento e explicando a importância de todos conhecerem melhor os povos originários do Brasil. Preparem e ornamentem o local para o evento.

Amplie seu repertório

Neste capítulo, você conheceu diferentes representações dos povos originários em obras artístico-literárias brasileiras. Para estender sua reflexão sobre esse assunto e ampliar seu repertório pessoal, você pode:

- buscar livros, revistas, páginas e perfis nas redes sociais que permitam conhecer a produção literária de escritores indígenas contemporâneos (prosadores, poetas, dramaturgos, cordelistas etc.) e analisar os aspectos das culturas dos povos originários retratados em suas obras. Sugestões: pesquise, no Museu do Índio da Universidade Federal de Uberlândia, a aba Literatura Indígena, que organiza, com curadoria de Trudruá Dorrico, a produção literária pelos diferentes biomas brasileiros.
- conhecer *podcasts* e rádios criados por comunicadores e influenciadores indígenas para divulgar arte e cultura de diferentes povos. Sugestões: Rádio Yandê, Rádio Terena e os *podcasts* Voz Indígena e Copiô, Parente.
- pesquisar *sites*/páginas confiáveis, como o do TePI (Teatro e os povos indígenas), que apresentem informações sobre criações literárias indígenas contemporâneas.

Converse com os colegas sobre os artistas e escritores indígenas dos quais mais gostou e veja se conhece os que eles selecionaram como preferidos.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Como foi a experiência de leitura dos textos da literatura indígena contemporânea? Algum aspecto da linguagem deles chamou sua atenção? Por quê? Desencadearam algum sentimento específico? Procure ajuda sobre eventuais dúvidas com colegas ou com o professor.

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

UNIDADE 5

Estudos sobre as estruturas da língua portuguesa

Por que estudar gramática? Qual é a origem dos estudos gramaticais? Qual é a diferença entre uma gramática descritiva e uma gramática normativa? Você já deve ter se questionado a esse respeito durante as aulas de Língua Portuguesa. É importante saber não só as respostas para essas perguntas, mas também quais são os níveis de descrição gramatical da língua.

Você também já deve ter percebido como, em diferentes momentos, criamos novas palavras ou atribuímos um novo sentido a um termo já conhecido. De que forma fazemos isso? Quais elementos linguísticos permitem essas mudanças?

Nesta unidade, você descobrirá as respostas para essas questões. Aprenderá, também, que as palavras têm uma estrutura interna e conhecerá os elementos que constituem tal estrutura. Compreenderá quais são os processos de formação de palavras característicos da nossa língua e ainda perceberá que, como falantes, recorremos intuitivamente a esses processos quando criamos novas palavras.



RAFIC FARAH. FOTO: JEFFERSON PANCIERI

FARAH, Rafic. **Árvore de palavras**. Escultura, 16 metros. Museu da Língua Portuguesa, São Paulo. Fotografia de Jefferson Pancieri.

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

CAPÍTULO 14

A gramática e suas partes

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

1. Sim, pois é estranho comparar um jogador de futebol a um pato, que não é um animal conhecido por sua agilidade e velocidade, características necessárias aos jogadores de futebol. Também é inusitado trazer uma referência do meio aquático nesse contexto. Por fim, é muito estranho alguém definir um pato – e, por consequência, um jogador de futebol – como um animal "gramático".

2. Vicente Matheus, como falante nativo, sabia, intuitivamente, que algumas palavras da língua portuguesa são formadas pelo acréscimo de radicais e afixos (unidades morfológicas com significação própria). Então, por analogia com o termo "aquático", em que o sufixo *-ico* forma um adjetivo que indica algo referente à água, criou o termo "gramático", que seria formado pelo acréscimo do mesmo sufixo ao substantivo *grama*, planta que cobre os campos de futebol.

3. a) Ao afirmar que Sócrates era "invendável", Vicente Matheus acrescentou o prefixo *in-* (de sentido negativo) ao adjetivo *vendável*, pretendendo dizer que o jogador não poderia ser vendido. Ao afirmar que Sócrates era "imprestável", o dirigente teve a intenção de declarar que o jogador não poderia ser emprestado a outros clubes.

3. b) Sem perceber, Vicente Matheus afirmou que o famoso Dr. Sócrates era um jogador inútil, sem serventia, que não "prestava". Esse equívoco provavelmente ocorreu porque Vicente Matheus deve ter imaginado que a língua portuguesa contava com o adjetivo **emprestável* (não registrado no dicionário), para significar algo ou alguém que pode ser emprestado. Por analogia ao que fez com o adjetivo *vendável*, ele acrescentou o prefixo negativo *in-* à palavra **emprestável*, eliminando a primeira sílaba e chegando, assim, ao termo "imprestável", que já existe na língua com sentido diferente do que ele imaginava.

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender o que são estudos gramaticais e saber quando esses estudos se originaram.
2. Entender a diferença entre forma e função linguística.
3. Saber qual é a diferença entre as gramáticas descritivas, normativas e de uso.
4. Reconhecer os diferentes níveis de análise gramatical.

Compreender o que são e como se originaram os estudos gramaticais e entender a diferença entre forma e função linguística, assim como a diferença entre as gramáticas descritivas, normativas e de uso, contribui para um uso adequado e significativo da língua em diferentes contextos comunicativos.

LEITURA E ANÁLISE

Leia atentamente as duas falas na charge de Luiz Carlos Ramos para responder às questões de 1 a 4.



© LUIZ CARLOS RAMOS
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

RAMOS, Luiz Carlos. **Vicente Matheus**: quem sai na chuva é pra se queimar. São Paulo: Editora do Brasil, 2001. p. 62. (adaptado)

1. **Vicente Matheus, figura lendária do futebol brasileiro retratada na charge apresentada, foi várias vezes presidente do Sport Club Corinthians Paulista. Algumas de suas falas sobre o futebol se tornaram antológicas, como as duas transcritas na charge. A comparação que ele faz entre um jogador de futebol, Sócrates, e um pato parece estranha? Por quê?**
2. **Para entendermos o raciocínio de Vicente Matheus ao fazer essa bizarra consideração sobre os jogadores de futebol, precisamos identificar a análise linguística que está por trás do termo "gramático". Qual análise foi feita por ele?**
3. **Sócrates Brasileiro Sampaio de Souza Vieira de Oliveira, mais conhecido como o Dr. Sócrates, foi um grande jogador de futebol brasileiro, que atuou por muitos anos no Corinthians. Considere a afirmação feita por Vicente Matheus a respeito desse jogador.**
   a. O que ele queria dizer?
   b. O que, de fato, foi dito pelo dirigente corintiano ao afirmar que Sócrates era "imprestável"? Por quê?
4. **Embora as duas falas de Vicente Matheus possam provocar o riso, somos capazes de compreender o que o dirigente quis dizer. Por que isso acontece?**

4. Somos capazes de compreender o que o dirigente quis dizer ao usar o termo "gramático" no contexto do futebol, porque, como falantes da língua, reconhecemos que, com a criação dessa nova palavra, Vicente Matheus pretendeu designar os jogadores que estão tão à vontade na grama como um pato na água, pois ambos estariam em seus *habitats* naturais. Ao fazer isso, ele se baseia em um processo produtivo de formação de palavras da língua portuguesa, que dá origem a palavras como *acústico*, *calórico*, *doméstico* e *metálico*. No caso da afirmação sobre Sócrates, Matheus utilizou um termo que expressava perfeitamente sua decisão com relação a uma futura venda do jogador para outro clube: ele era "invendável". O engraçado é que, ao tentar dizer que Sócrates também não poderia ser emprestado, justamente por considerá-lo necessário ao elenco do Corinthians, o dirigente afirmou que ele era "imprestável", ou seja, que não prestava.

Os conhecimentos gramaticais dos falantes

As curiosas falas de Vicente Matheus sobre jogadores de futebol chamam a nossa atenção para uma característica dos falantes de línguas naturais: todos temos um conhecimento intuitivo da estrutura da língua que falamos. Esse conhecimento, na verdade, é construído no momento em que aprendemos a falar essa língua.

Quando, por exemplo, Matheus cria o adjetivo *gramático* – com o significado de "algo referente a grama" – a partir de dois elementos mórficos (*grama-* + *-[t]ico*), demonstra reconhecer a possibilidade de analisar a língua em diferentes níveis. Ele está, intuitivamente, fazendo uma análise morfológica do adjetivo *gramático*, utilizado por ele como um neologismo.

Podemos encontrar, em cenas cotidianas, ocorrências semelhantes. Um exemplo óbvio são as "experiências" linguísticas realizadas por crianças, quando estão aprendendo a falar. Quase sempre essas ocorrências provocam o riso dos adultos, como o caso do menino de quatro anos que, brincando, machucou o dedo e correu para perto da mãe, dizendo: "Mãe, quebrei o *dedei*!".

O que é "dedei"? É o substantivo *dedo* flexionado no passado, como se fosse um verbo. Nós sabemos que, em português, os substantivos não têm flexão de tempo, mas uma criança que ainda está aprendendo as estruturas da língua não sabe. Ela já observou que há palavras – os verbos – que indicam tempo (presente, passado ou futuro), então experimenta marcar o tempo em outras palavras.

O contato com outros falantes (pais e familiares ou responsáveis, provavelmente) indicará para essa criança que, no português, não é possível flexionar substantivos no passado.

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

Amplie seu repertório

MULTICULTURALISMO

O conhecimento que desenvolvemos das estruturas gramaticais típicas de nossa língua permite que, em algumas circunstâncias, estranhemos os modos de organização de outras línguas. Em alguns casos, podemos concluir equivocadamente que são mais "simples" ou mais "complexas" que a nossa língua materna. O texto a seguir ilustra algumas dessas questões.

> [...] A diferença entre *ser* e *estar* parece óbvia e obrigatória para todos nós, mas em inglês e alemão há um só verbo (*to be* e *seinen*, respectivamente) englobando as duas noções. Inglês, alemão, francês, português têm artigos definidos e indefinidos, que não existem em russo (e não existiam no latim). A ordem "sujeito-verbo-objeto", que nos parece tão evidente e lógica, tampouco é comum a todas as línguas. Em alemão e em japonês, o verbo vai no fim da frase.
>
> Nenhum desses traços particulares é problema para o falante nativo. O estrangeiro é quem sofre para aprender uma nova língua. [...] Em cantonês (uma das línguas da China) e vietnamita, todas as palavras são monossilábicas, e o falante emprega diferentes tons para diferenciar uma palavra da outra. A sílaba *yau*, em cantonês, pode significar – entre outras coisas – "óleo", "magro" ou "amigo", dependendo do tom empregado. Isso exige uma sensibilidade auditiva que os falantes de línguas eslavas, germânicas ou românicas não desenvolvem. [...]
>
> O tom não é o único recurso fonético que não empregamos. Xosa, o idioma de Nelson Mandela na África do Sul, emprega estalos como um elemento linguístico.
>
> Este é o momento de derrubar um possível preconceito: o de que as línguas dos povos primitivos seriam mais simples. A gramática do cree, um dos inúmeros idiomas nativos norte-americanos, era tão complexa que as crianças só adquiriam proficiência completa lá pelos 10 anos de idade. [...] Os substantivos em fula [uma língua da família bantu falada por vários povos no oeste da África, do Senegal a Camarões] têm nada menos do que 16 gêneros, cada um deles marcado por um artigo. As línguas tendem a ficar cada vez mais complexas quando são faladas por grupos pequenos ou isolados. [...]
>
> TEIXEIRA, Jerônimo; SAMBUGARO, Adriano. Letras ao léu. **Superinteressante**, São Paulo, abr./out. 2002.

A origem dos estudos gramaticais

Dionísio, o Trácio, foi o precursor dos estudos gramaticais na época helênica. O termo que utilizou para dar nome ao estudo da língua – *grammatiké*, ou seja, "a arte de ler e escrever" – revela como essa área do conhecimento era entendida: dizia respeito à língua escrita e, mais especificamente, aos textos literários.

É interessante observar que a origem dos estudos gramaticais tem relação direta com o confronto de culturas observado no período helênico. Para que o helenismo pudesse ser divulgado, a língua grega precisava ser ensinada e preservada. Tornou-se necessário, portanto, descrever sua estrutura, nos vários níveis.

Ao longo dos tempos, e com o desenvolvimento dos estudos gramaticais, surgiram duas concepções de gramática que coexistem até os dias atuais. Quando a preocupação dos estudos gramaticais concentra-se na descrição e na organização das formas da língua, temos uma **gramática descritiva**.

Quando a análise é feita com o objetivo de determinar as formas "corretas" e excluir as consideradas "erradas", temos uma **gramática normativa**, isto é, aquela que prescreve as normas do bem falar e escrever.

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos e com o interesse crescente pela descrição da língua falada (considerando as suas variedades), alguns pesquisadores passaram a escrever as chamadas **gramáticas de uso**, que registram diferentes tendências de uso da língua, muitas das quais não reconhecidas pela norma-padrão. Um dos objetivos dessas gramáticas é demonstrar que todos esses usos são válidos e, assim, combater o preconceito linguístico relacionado às formas que diferem das variedades de prestígio do português.

Forma e função linguísticas

Uma distinção importante na qual se baseiam os estudos gramaticais é aquela entre forma e função linguísticas. Veremos, a seguir, o que significa essa distinção.

Forma linguística

Cada um dos elementos da língua possui significação própria. Eles são **formas linguísticas** e podem ser constituídos por um único fonema (por exemplo, a forma verbal *é*). Também podem ser palavras isoladas ou mesmo frases e textos maiores.

O significado das formas linguísticas pode ser **lexical**, quando corresponde a um morfema que é um radical da língua; ou **gramatical**, quando corresponde a morfemas que expressam noções como gênero, número, pessoa, modo, tempo etc.

TOME NOTA

Morfemas são unidades mínimas de significação.
Os morfemas são classificados em **lexicais** e **gramaticais**.
Os **morfemas lexicais** fazem referência a seres ou conceitos da realidade objetiva ou subjetiva (*Paulo*, *dia*, *ar*), ou seja, possuem referentes extralinguísticos.
Os **morfemas gramaticais** têm uma significação interna ao sistema linguístico, porque atuam para estabelecer relações entre palavras ou para marcar categorias como gênero, número, modo, pessoa etc.

Considere os seguintes exemplos: *lápis* e *falávamos*. *Lápis* é uma forma linguística constituída por um único morfema (radical), que tem significado lexical. *Falávamos*, porém, além do significado lexical do radical *fal-*, contém outras formas (morfemas) cujo significado é gramatical: *-va* é uma desinência que indica o modo e o tempo (indicativo, pretérito imperfeito) em que foi flexionado o verbo *falar*; *-mos* tem a significação gramatical de número/pessoa (plural, 1ª pessoa).

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

Função linguística

Para compreender o que é função linguística, vamos analisar a tira a seguir, de Guilherme Bandeira. Observe atentamente a ocorrência dos termos *realidade* e *ilusão* nos dois últimos quadrinhos.



BALDONI, Pedro; BANDEIRA, Guilherme. Facebook: @objetosanimados, 7 jul. 2014. Tira.

TEXTO: PEDRO BALDONI. DESENHO: GUILHERME BANDEIRA © OBJETOS INANIMADOS

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

1. **Considerando o contexto apresentado no cartum, como pode ser entendido o enunciado: "Ouça sem alarde: não se sabe se a realidade é uma ilusão... mas é certo que a ilusão é uma realidade!"?**
2. **Qual é a relação estabelecida entre esse enunciado e os elementos não verbais do cartum?**

Observe que o sentido do enunciado do cartum é obtido a partir de um jogo linguístico envolvendo dois termos que desempenham diferentes funções em cada uma de suas ocorrências. No enunciado do segundo quadrinho – "Não se sabe se a realidade é uma ilusão..." –, *realidade* é **sujeito** da segunda oração e *ilusão* é **predicativo do sujeito**. No enunciado do terceiro quadrinho – "Mas é certo que a ilusão é uma realidade!" –, o **sujeito** da segunda oração é *ilusão* e o **predicativo do sujeito** é *realidade*.

Nesses dois enunciados, as mesmas formas linguísticas (os substantivos *realidade* e *ilusão*) desempenham diferentes **funções sintáticas** (ora como sujeito, ora como predicativo do sujeito). Dizemos, portanto, que **função linguística** é a maneira como uma forma é usada nos enunciados da língua com base em seu valor gramatical. Por exemplo: substantivos podem exercer a função de núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto, do predicativo etc., mas não podem ser núcleo do predicado verbal. Essa função só pode ser exercida por verbos.

Para entendermos o funcionamento da língua, além de considerar sua dimensão discursiva, é necessário também termos um bom conhecimento das formas linguísticas e das funções morfológicas e sintáticas que elas desempenham nas estruturas, porque a **relação entre forma e função** é um aspecto muito importante na constituição do **sentido** dos enunciados.

TOME NOTA

O **sentido** é o resultado de uma série de relações que se estabelecem entre as palavras, as posições que ocupam nas estruturas sintáticas dos enunciados da língua e o contexto em que ocorrem.

1. Resposta pessoal. Conforme sugerido pelo enunciado do cartum, espera-se que os estudantes percebam que a realidade pode ser algo ilusório ("não se sabe se a realidade é uma ilusão"), mas é certo que o ser humano cria ilusões (a respeito de situações, pessoas etc.) ou se deixa enganar pelas aparências ("é certo que a ilusão é uma realidade").

2. Os elementos não verbais do cartum procuram demonstrar a afirmação de que a ilusão é um fato, isto é, que muitas vezes a aparência de algo não corresponde à realidade. Para isso, o cartunista utiliza três imagens, dispostas em uma sequência de quadros. O primeiro quadro apresenta uma imagem estática: fundo vermelho (dividido por um traço preto) com bolas pretas. O segundo quadro revela o equívoco da impressão de imobilidade, já que a imagem se abre em duas partes e no topo dela surgem duas hastes espiraladas, anunciando o que se verá no último quadro: uma joaninha levantando voo. O conjunto dos três quadros leva o leitor a refazer a hipótese inicial e constatar que, na primeira imagem, o que se via era uma representação de parte das costas da joaninha, com as asas fechadas, pousada em uma superfície plana.

Os níveis da descrição gramatical

Os estudos gramaticais dedicam-se a analisar os diferentes níveis de organização das línguas naturais. Cada uma das partes da gramática corresponde ao estudo de um dos seguintes níveis:

- **Fonológico:** estuda os fonemas da língua, suas possibilidades de combinação em sílabas e a relação que eles mantêm com as letras na escrita alfabética.
- **Morfológico:** estuda as classes de palavras, suas flexões e processos de formação.
- **Sintático:** estuda as funções e relações das palavras nas sentenças da língua.
- **Semântico:** estuda o significado das palavras, as relações de sentido que entre elas se estabelecem e sua organização em um léxico.
- **Pragmático:** analisa a relação entre o sentido dos enunciados e o contexto em que são usados.

A descrição das línguas naturais com base nesses níveis decorre de um procedimento metodológico que permite analisar, de maneira mais organizada, as estruturas próprias dessas línguas.

TOME NOTA

Sistema linguístico formal é o conjunto das formas linguísticas organizadas em estruturas que constituem os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático da língua.

Você conhecerá, agora, exemplos de fenômenos que são estudados em cada um desses níveis de descrição gramatical.

O nível fonológico

Leia com atenção o diálogo entre as duas personagens na tira de Miguel Montenegro.



MONTENEGRO, Miguel. *In*: **Psicopatos**: Psicopatologia para todos, volume 2. Lisboa: Arcádia, 2015.

1. No quadrinho, há um jogo linguístico envolvendo duas palavras. Identifique-as.
2. De que forma esse jogo de palavras contribui para a construção de sentido da tira?

1. O autor da tira cria um jogo linguístico explorando as palavras *mental* e *mensal*, nas expressões **doença *mental*** e **doença *mensal***.
2. Ao fazer esse jogo linguístico, o autor provoca a reflexão do leitor sobre o tema tratado na tira, sugerindo que a crise econômica vai ser causa de adoecimento mensal, além de mental, pois afetará as finanças dos cidadãos todos os meses.

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

Na base desse jogo de palavras está a diferença no modo e no ponto de articulação de duas consoantes: /t/ e /s/. /t/ é uma oclusiva alveolar e /s/ é uma fricativa dental. *Mental* e *mensal* têm significados diferentes e a única distinção entre essas palavras está na ocorrência de uma dessas duas consoantes. Por esse motivo, dizemos que /t/ e /s/ se opõem, na língua portuguesa, e são, portanto, fonemas.

Há muitos casos, porém, em que a variação de sons não acarreta mudança de sentido. Pense, por exemplo, em como a palavra *tia* é pronunciada por diferentes pessoas: algo como "tchia" ou "tia". Embora as pessoas pronunciem de modo diferente o fonema /t/, essa variação não altera o significado da palavra. Quando isso ocorre, estamos diante de uma variação fonética (alofonia), pois não se trata de fonemas diferentes, mas, sim, de alofones de um mesmo fonema.

O **nível fonológico** se ocupa, entre outros aspectos fônicos, da identificação dos fonemas da língua e das variações que alguns deles podem apresentar em contextos específicos.

O nível morfológico

Observe a tira a seguir.



QUINO. Facebook: @tirinhasdamafalda, 20 jul. 2016. Tira.

© SUCESORES DE JOAQUÍN S. LAVADO TEJÓN (QUINO), TODA MAFALDA/ FOTOARENA

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

3. **Na tira, no terceiro quadrinho, há duas palavras destacadas que exercem um importante papel na construção do sentido. Quais são elas?**
4. **Como essas palavras, usadas por Miguelito, o garotinho com quem Mafalda conversa, devem ser interpretadas, considerando o contexto apresentado na tira?**
5. **Como você avalia a atitude de Miguelito com Mafalda?**

3. São as palavras *o* e *um*.
4. Miguelito pensava ser "o" amigo de Mafalda, ou seja, acreditava ocupar um lugar especial, sem a ameaça de outros que pudessem tirar dele essa posição privilegiada. Ele descobre, entretanto, que era só "um" amigo dentre outros, o que o leva a se decepcionar com Mafalda.
5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que Miguelito teve uma atitude egoísta, pois queria ser o único amigo da garota. Além disso, fez uma comparação que pode ser considerada sexista por reduzir um comportamento singular a um comportamento de gênero.

Como observamos na tira, o emprego de *o* e de *um* provoca efeitos de sentido claramente diversos: a ocorrência de *o* sugere que o ser identificado como "amigo" é único, enquanto a ocorrência de *um* atribui à condição de "amigo" um caráter indefinido ou genérico, sem qualquer traço de particularização. Os termos *um* e *o* pertencem à classe dos artigos.

Um dos focos mais importantes dos estudos morfológicos é a identificação das classes de palavras da língua. A preocupação com a classificação das palavras pode ser encontrada já nos filósofos gregos da Antiguidade, como Platão e Aristóteles, que definem os nomes e os verbos como as principais "partes do discurso", por constituírem a essência das **proposições**.

TOME NOTA

No sentido filosófico, **proposições** são enunciados verbais que podem ser avaliados como verdadeiros ou falsos.

Do ponto de vista dos estudos gramaticais, cujo objetivo é a descrição dos sistemas linguísticos, as classes de palavras organizam as palavras da língua de acordo com critérios morfológicos (sua forma e flexão), semânticos (tipos de significação de que são portadoras) ou sintáticos (função que exercem nos enunciados).

A gramática descritiva reconhece dez classes de palavras: substantivos, adjetivos, artigos, numerais, pronomes, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições.

O nível sintático

Para uma música ser percebida como algo harmônico, e não como ruído, as notas que a compõem precisam seguir uma melodia, combinando-se com extrema perfeição. Da mesma forma, para criar enunciados que resultem em uma perfeita unidade de sentido, as palavras precisam ser combinadas adequadamente, seguindo as regras que definem a organização gramatical dos enunciados da língua.

O **nível sintático** aborda, como vimos, a descrição das possibilidades de combinação das palavras da língua e das relações que entre elas se estabelecem nos enunciados.

Uma das propriedades mais marcantes da linguagem humana, estudada pela sintaxe, é a **recursividade**.

TOME NOTA

Os **enunciados recursivos** são aqueles em que ocorrem sucessivos encaixamentos de termos, criando estruturas complexas.

Observe um exemplo de recursividade na fala do primeiro ratinho da tira a seguir. Note como, à medida que ele reelabora o que está dizendo, promove o encaixamento sucessivo dos termos "vida" e "morte".



GONSALES, Fernando. Níquel Náusea. **Folha de S.Paulo**, 30 abr. 2015. Tira. Ilustrada, [s/p].

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

6. Descreva brevemente a situação retratada.

7. Ao reelaborar o que está dizendo, o ratinho repete várias vezes os termos *vida* e *morte*. De que forma essa repetição contribui para a construção do sentido da tira?

6. Dois ratos contemplam o céu estrelado. O da direita pergunta ao seu interlocutor se haveria vida após a morte, e o outro diz que não sabe dizer. O ratinho insiste na pergunta, acrescentando outra possibilidade: haveria "morte após a vida após a morte" e recebe nova resposta negativa. Quando ele insiste mais uma vez, acrescentando o termo "vida" à pergunta anterior, seu interlocutor, irritado, pergunta se ele "quer descobrir já". Ambos ficam em silêncio e o ratinho muda de assunto, perguntando ao outro se ele tinha visto o jogo no dia anterior.

Na tira, há quatro ocorrências do termo "vida" e cinco do termo "morte", concatenadas pela preposição *após*. Observe, no modelo a seguir, como as estruturas foram encaixadas umas dentro das outras pelo autor da tira.

Existe	vida	após a morte?		
E	morte	após a vida	após a morte?	
E	vida	após a morte	após a vida	após a morte?

7. Na tira, a reelaboração da frase pelo ratinho e a repetição dos termos *vida e morte* causam irritação no outro com quem ele conversa, que dá a entender que, se o amigo continuar com as perguntas, poderá descobrir rapidamente se há ou não vida após a morte. Ele entende a mensagem e se cala, mudando de assunto depois.

Uma característica da recursividade é que ela pode se repetir indefinidamente. Poderíamos continuar o jogo de palavras da tira dizendo: “e morte após a vida após a morte após a vida após a morte?”. Normalmente, as estruturas recursivas não vão além de um determinado número de encaixamentos, porque se torna muito difícil processar o sentido do que está sendo dito.

Essa propriedade sintática da linguagem costuma ser explorada em alguns contextos específicos, como nas tiras humorísticas, em que se busca produzir um efeito de sentido e provocar o riso. Foi o que fez Fernando Gonsales na tira analisada, em que o encaixamento excessivo de estruturas na fala do primeiro rato desencadeia a irritação do segundo.

Todos os fenômenos linguísticos que dizem respeito à combinação de palavras e às relações que entre elas se estabelecem no interior dos **sintagmas** são do domínio da sintaxe.

TOME NOTA

Sintagmas são unidades linguísticas mínimas dentro das quais se estabelece uma relação de determinação. Em uma relação sintagmática, um dos elementos modifica ou determina o outro, especificando-o de alguma maneira. São **nominais** os sintagmas que têm por núcleo um substantivo (**cachorro** *bravo*) e **verbais** os que têm por núcleo um verbo (**gravei** *músicas*).

Amplie seu repertório

MULTICULTURALISMO

Todas as linguagens são constituídas por diferentes elementos, que se combinam para criar estruturas e significado. Por isso, podemos falar na sintaxe da linguagem visual, da música e da fotografia.

Para compreender melhor esse uso do termo, podemos citar, por exemplo, as músicas de dois famosos compositores clássicos: Johann Sebastian Bach e Wolfgang Amadeus Mozart. Bach viveu e compôs no século XVII; Mozart, no século XVIII.

Ambos tinham o mesmo conjunto de elementos para criar suas peças: sons, ritmo, pausas. No entanto, o modo como cada um deles concebeu seus “enunciados” musicais é bastante diferente. Isso ocorre porque é possível relacionar os elementos básicos da música para construir harmonias e melodias distintas. Nesse sentido, podemos identificar significativas diferenças sintáticas entre as composições de Bach e as de Mozart.

Faça este exercício: pense em artistas e grupos musicais de que você goste. Consegue identificar algumas dessas diferenças sintáticas na obra deles? Agora, pense nas canções de Mano Brown e Emicida, ambos representantes do *rap*, mas podemos afirmar que eles produziram suas músicas em momentos distintos?

O nível semântico

Leia atentamente a tira a seguir.



BERTAZZI, Galvão. Facebook: @vidabesta, 22 jul. 2015. Tira.

© GALVÃO BERTAZZI

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

8. A personagem da tira interpreta ao pé da letra (literalmente) um conjunto de expressões correntes da língua portuguesa.
9. Espera-se que os estudantes percebam que o comportamento da personagem é inverossímil, uma vez que falantes da língua (como a própria personagem também é) costumam saber que essas frases, usualmente, são empregadas em seu sentido figurado.

8. A tira apresenta as ações de uma determinada personagem. O que chama a atenção no comportamento dela?

9. Com base na sua experiência como falante da língua, avalie se o comportamento da personagem é verossímil.

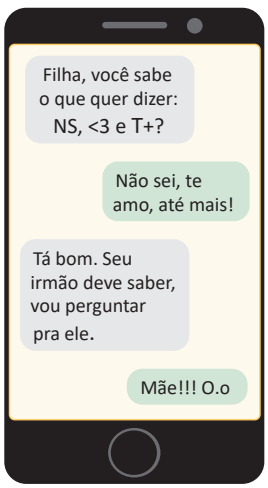
Na tira, o fato de a personagem interpretar literalmente determinadas expressões causa estranhamento, porque os falantes, em geral, costumam saber que essas expressões devem ser interpretadas de outro modo.

O foco do **nível semântico** é a análise da significação das palavras e expressões. Ao distinguir o sentido literal (básico, denotativo) do sentido figurado (conotativo), a semântica pode explicar o trabalho com a linguagem que deu origem ao texto da tira.

Expressões como "chorar sobre o leite derramado", "correr atrás do tempo perdido" e "esperar que um milagre caia do céu" têm sentido figurado na língua. Assim, se alguém diz a seu interlocutor para "tirar o cavalinho da chuva", não espera que essa sugestão seja entendida como uma ordem para abrigar um suposto cavalo porque está chovendo; quer que essa pessoa compreenda que deve desistir de esperar por algo que não vai acontecer.

O nível pragmático

Como vimos, o **nível pragmático** analisa a relação entre o sentido dos enunciados e o contexto em que são usados. Observe este exemplo, uma imagem com conteúdo adaptado de um anúncio publicitário.



ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA

Diálogo em aplicativo de mensagens instantâneas adaptado de um anúncio de propaganda.

Você deve ter percebido algo estranho no diálogo reproduzido na tela do celular. A segunda fala da mãe deixa claro que ela não compreendeu a resposta da filha. No entanto, todos os leitores familiarizados com uma escrita criada para facilitar a comunicação em ambientes virtuais, como os aplicativos de mensagens instantâneas, reconhecerão que a filha respondeu ao que foi perguntado pela mãe, ao dizer: "Não sei, te amo, até mais!". Isso acontece porque, como usuários desses programas, conhecemos a combinação de símbolos e letras que aparece na tela e imediatamente recuperamos, de modo correto, o seu significado.

Quando a mãe escreve "Tá bom. Seu irmão deve saber, vou perguntar pra ele.", fica evidente que ela não dispõe das informações de ordem pragmática necessárias para reconhecer que a filha havia informado o que significava cada uma daquelas combinações de letras, números e símbolos. Então, interpreta de outro modo o que foi escrito. Conclui que a filha disse não saber esclarecer as suas dúvidas, disse que a amava e se despediu.

É no nível pragmático que encontramos a explicação para o fato de o contexto evocado pela imagem (balões de fala na tela de um telefone celular) remeter imediatamente aos recursos gráficos (<3 para indicar um ❤) e sequências de letras e símbolos (NS: não sei; T+: até mais) utilizados nos aplicativos de mensagens instantâneas.

Para concluir, observe que, como falantes, o conhecimento que temos das estruturas linguísticas não se manifesta de modo compartimentado. Quando usamos a língua, processamos simultaneamente informações referentes aos vários níveis de análise linguística.

Por que estudar gramática

O estudo da gramática pode ser útil e interessante, se ficar claro que as categorias de que ela se utiliza para falar sobre a língua, associadas a outras contribuições vindas da linguística e da análise do discurso, permitem uma melhor compreensão não só das **estruturas** típicas **da escrita** e **da oralidade**, mas também da dinâmica relação entre o **sujeito** e a **linguagem**.

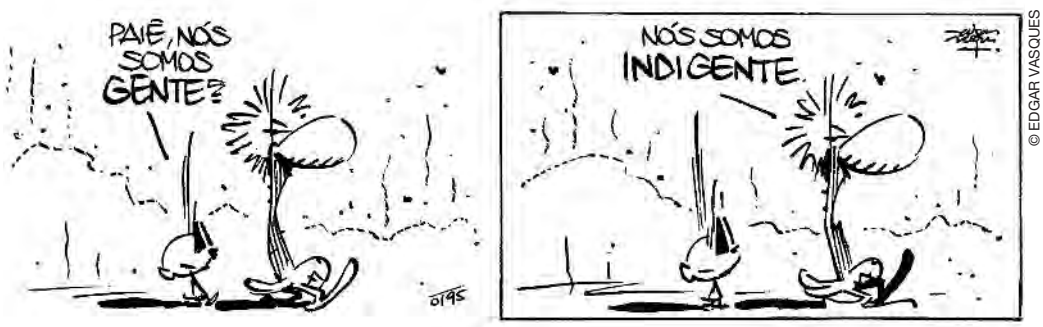
Para avaliar o seu conhecimento intuitivo das estruturas da língua portuguesa, elaboramos algumas atividades com base em textos que exploram o trabalho com alguns dos diferentes níveis de análise linguística.

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

TEXTO PARA ANÁLISE

Com base na leitura atenta da tira a seguir, responda às questões de 1 a 3.

CIDADANIA E CIVISMO



© EDGAR VASQUES

VASQUES, Edgar. **Rango**. Porto Alegre: L&PM, 2005. p. 113.

1. **A tira aborda um problema grave existente no Brasil. Considerando a condição social das personagens retratadas, diga qual é esse problema.**
2. **Para entender a crítica social feita na tira, é necessário compreender o jogo de palavras presente nas falas do pai, Rango, e do filho. Entre quais termos é estabelecido esse jogo de palavras?**
   a. Explique, em termos linguísticos, qual pode ter sido o raciocínio do pai para criar o termo por ele utilizado nesse jogo de palavras.
   b. O que a utilização desse termo indica sobre a condição de vida de Rango?
3. **Como, por meio desse jogo linguístico, Edgar Vasques promove uma crítica à situação em que vivem as personagens da tira?**

Leia o trecho a seguir, extraído de uma crônica de Martha Medeiros, para responder às questões de 4 a 7.

O dono do livro

Escutei outro dia um fato engraçado contado pelo escritor moçambicano Mia Couto. Ele disse que certa vez chegou em casa no fim do dia, já havia anoitecido, quando um garoto humilde de 16 anos o esperava sentado no muro. O garoto estava com um dos braços para trás, o que perturbou o escritor, que imaginou que pudesse ser assaltado.

Mas logo o menino mostrou o que tinha em mãos: um livro do próprio Mia Couto. "Esse livro é seu?" perguntou o menino. "Sim", respondeu o escritor. "Vim devolver." O garoto explicou que horas antes estava na rua quando viu uma moça com aquele livro nas mãos, cuja capa trazia a foto do autor. O garoto reconheceu Mia Couto pelas fotos que já havia visto em jornais. Então perguntou para a moça: "Esse livro é do Mia Couto?". Ela respondeu: "É". E o garoto mais que ligeiro tirou o livro das mãos dela e correu para a casa do escritor para fazer a boa ação de devolver a obra ao verdadeiro dono.

MEDEIROS, Martha. **A graça da coisa**. 11. ed. Porto Alegre: L&PM, 2013. p. 38-39.

4. **A atitude do garoto relatada no texto é bastante inusitada. O que o motivou a fazer o que fez?**
5. **Antes de agir, o garoto faz uma pergunta à moça. O que a moça pretendeu dizer com a resposta que deu?**
   a. Quando encontra o escritor Mia Couto, o garoto faz uma pergunta. Qual era o objetivo dessa pergunta?
   b. Como Mia Couto esperava que sua resposta fosse interpretada?
   c. Como o garoto entende a resposta dada pelo escritor moçambicano? Explique.
6. **Releia as perguntas feitas pelo garoto. Depois, explique por que o uso de "é do" e "é seu" gerou a diferença de interpretação.**
   "Esse livro *é do* Mia Couto?"
   "Esse livro *é seu*?"
7. **Neste capítulo, você tomou conhecimento dos diferentes níveis de análise linguística. Considerando a situação apresentada no texto, que nível de análise se ocupa de fenômenos como o relatado? Explique.**

Explique aos estudantes que, ao explorar a semelhança entre os termos "gente" e "indigente", o cartunista não considerou o sentido e a etimologia de *indigente*, que não guarda relação com o sentido e a etimologia de *gente*.

1. O problema que a tira aborda é a situação de miséria em que vivem muitos brasileiros, como essas duas personagens, que são pai e filho.
2. O jogo de palavras é estabelecido entre os termos *gente* e *indigente*.
2. a) O pai parece interpretar a estrutura da palavra *indigente* como constituída de um prefixo de valor negativo (*indi-*) associado ao radical *-gente*. No contexto de sua fala, é como se a palavra *indigente* significasse "não gente".
2. b) Por meio desse termo, resultante de uma análise morfológica intuitiva, Rango define a condição de miséria que caracteriza a vida dele e a do filho.
3. O jogo linguístico contido na resposta de Rango ("Nós somos *indigente*") gera um efeito de ironia que leva o leitor a perceber que pai e filho vivem em uma situação de extrema miséria. Nessa perspectiva, não poderiam ser definidos como "gente", uma vez que não têm garantidos direitos mínimos da cidadania, como alimentação, moradia, saúde etc.
4 a **7.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

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

Usos que revelam os conhecimentos gramaticais dos falantes

O conhecimento intuitivo que o falante tem da própria língua é exemplificado por algumas construções inusitadas a que ele recorre, em certos contextos, para produzir efeitos de sentido inesperados. Veja o exemplo analisado na crônica a seguir.

O viajante clandestino

— *Não é arvião. Diz-se avião.*

O menino estranhou a emenda de sua mãe. Não mencionava ele uma criatura do ar? A criança tem a vantagem de estrear o mundo, iniciando outro matrimônio entre as coisas e os nomes. [...]

— *Mãe: avioneta é a neta do avião?*

Vamos para a sala de espera, ordenou a mãe. [...] A senhora apontou os passageiros, seus ares graves, sotúrnicos. O menino mediu-se com aquele luto, aceitando os deveres do seu tamanho. Depois, se desenrolou do colo materno, fez sua a sua mão e foi à vidraça. Espreitou os imponentes ruídos, alertou a mãe para um qualquer espanto. Mas a sua voz se arfogou no tropel dos motores.

Eu assistia a criança. Procurava naquele aprendiz de criatura a ingenuidade que nos autoriza a sermos estranhos num mundo que nos estranha. [...]

— *Arranja-te. Estamos quase a partir.*

— *Então vou despedir do passaporteiro.*

A mãe corrigiu em dupla dose. Primeiro, não ia a nenhuma parte. Segundo, não se chamava assim ao senhor dos passaportes. [...]

— *Quando for grande quero ser passaporteiro.*

E ele já se antefruía, de farda, dentro do vidro. Ele é que autorizava a subida aos céus.

— *Vou estudar para migraceiro.*

— *És doido, filho. Fica quieto. [...]*

Saímos da sala para o avião. Chuviscava. O menino seguia seus passos quando, na lisura do alcatrão, ele viu o sapo. Encharcado, o bicho saltiritava. [...] O menino parou, observente, cuidando os perigos do batráquio. Na imensa incompreensão do asfalto, o bicho seria esmagado por cega e certeira roda.

— *Mãe, eu posso levar o sapo?*

A senhora estremeceu de horror. [...] Então, começou a disputa. [...] Venceu a secular maternidade. O menino, murcho como acento circunflexo, subiu as escadas, ocupou seu lugar, ajeitou o cinto. [...]. Fiz-lhe sinal, ele me encarou de soslado. Então, em seu rosto se acendeu a mais grata bandeira de felicidade. Porque do côncavo de minhas mãos espreitou o focinho do mais clandestino de todos os passageiros.

COUTO, Mia. **Cronicando**. 7. ed. Lisboa: Caminho, 2002. p. 21-23.

Vocábulo formado pela inserção da consoante *r* na primeira sílaba da palavra *avião*, para recuperar a ideia de que o *avião* se desloca no *ar*.

O menino altera o sentido do termo, que designa "avião de pequeno porte", interpretando o sufixo diminutivo *-(n)eta* como o substantivo *neta*, que expressa grau de parentesco. Talvez ele faça tal interpretação por pensar que o termo reflete a relação entre a diferença de tamanho entre um avião e uma avioneta.

Vocábulo formado pela inserção da consoante *r* na primeira sílaba da palavra *afogou*, para recuperar a ideia de que a voz da criança é abafada pelo deslocamento de *ar* provocado pelo acionamento das turbinas dos aviões.

O menino cria, a partir do termo "passaporte", uma nova palavra para designar a profissão de quem controla tais documentos. Pode-se identificar, no novo termo, o desejo de resgatar a palavra *porteiro* como elemento de composição dos termos que designam a função de quem controla a passagem por uma porta.

Para expressar a combinação entre *saltar* e *tiritar* (de frio), o autor da crônica cria o termo "saltiritava", recorrendo a um processo de aglutinação.

O princípio de associar duas palavras (*observar* e *servente*) é utilizado pelo autor, que aproveita a identidade fonológica entre os radicais (*serv-*) dos dois termos. O objetivo é criar uma palavra que combine os sentidos de *observar* e *servir*.

A alteração do substantivo *soslaio* é feita, nessa passagem, para explicitar a ideia que é expressa pela locução adverbial *de soslaio* (de esguelha, de modo oblíquo, *de lado*).

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

No decorrer da crônica, observamos a manipulação da estrutura de várias palavras. Mia Couto recria, para o leitor, o momento mágico em que uma criança observa os aviões pela primeira vez.

Buscando compreender o que vê, o menino faz uso do termo *arvião*, estabelecendo uma relação direta entre o substantivo *avião* e o meio em que ele se desloca (ar). O texto deixa claro que esse era um procedimento recorrente por parte da criança: o menino procura explicitar, na estrutura das palavras, os sentidos que nelas reconhece (*avioneta*, *passaporteiro*).

O autor da crônica também manipula a estrutura das palavras para intensificar determinados efeitos de sentido. Nascem, assim, os termos *saltiritava*, *observente* e *de soslado*. Em outros momentos, cria palavras que buscam expressar algum aspecto singular da situação observada (*sotúrnicos*, *migraceiro*). Todas essas ocorrências revelam o conhecimento intuitivo que os falantes têm dos processos de formação de palavras típicos da língua portuguesa.

Agora que você leu e analisou a crônica de Mia Couto, compartilhe suas impressões sobre o uso expressivo da linguagem com os colegas e com o professor. O que acharam da forma como o autor manipula a estrutura das palavras? Que efeitos de sentido isso gera no texto?

PRATIQUE

Em diferentes circunstâncias, flagramos falantes do português analisando palavras e expressões da língua. Um dos nossos maiores escritores, João Guimarães Rosa, ficou conhecido por seu trabalho com a criação de palavras para caracterizar, de modo mais lírico, situações, comportamentos e sentimentos.

Na lista a seguir, apresentamos um conjunto dessas criações de Guimarães Rosa, encontradas em obras do autor. Sua tarefa será escolher **quatro** dos termos listados e criar **verbetes** para explicar o significado que você, com base em uma análise intuitiva, supõe que cada um deles deve ter.

Seus verbetes, além do significado de cada uma das palavras, deverão conter uma explicação de como a palavra foi formada e um exemplo de emprego do termo definido em um enunciado criado por você.

- Amormente
- Despertencido
- Encantoável
- Fraternura
- Onada
- Obfirmado
- Rabilongo
- Veredante

Use os verbetes a seguir, que também foram compostos com base nos termos retirados da obra de Guimarães Rosa, como referência para o seu trabalho:

Farsância: característica de farsante, pessoa enganadora. Formação: *farsa* (mentira, embuste) + *-ância* (formador de subst. abstratos oriundos de v. da 1ª conj. Ex.: *implicância*). Ex.: *Já me cansei da farsância dos políticos*.

Intugidos: calados. Formação: *in-* (prefixo de negação) + *tugir* (falar baixo, murmurar). Ex.: *Observei os rapazes, intugidos, olhando assustados o que acontecia ao redor.*

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem, refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Conseguiu compreender o que são estudos gramaticais e sua origem? Entendeu a diferença entre forma e função linguística? Conseguiu reconhecer as diferenças entre os tipos de gramática e os diversos níveis de análise gramatical? Se achar necessário, peça ajuda a um colega ou ao professor.

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

CAPÍTULO 15

Estrutura e formação de palavras

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

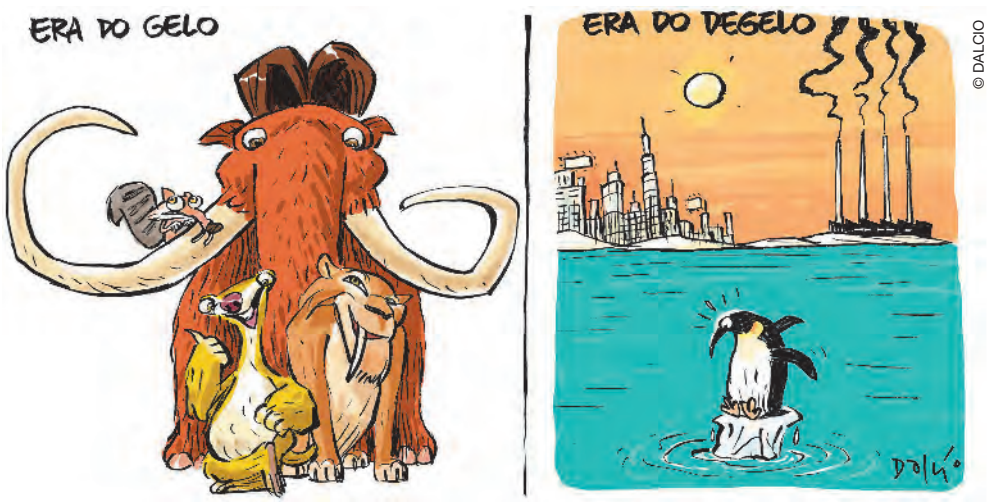
Neste capítulo, você vai:

1. Compreender como se estruturam as palavras.
2. Definir e reconhecer morfemas e explicar como esses elementos mórficos determinam o sentido das palavras.
3. Compreender as características da formação de palavras por **composição** e identificar e explicar os processos de composição por **justaposição** e por **aglutinação**.
4. Retomar os conhecimentos prévios sobre os demais processos de formação de palavras.
5. Diferenciar palavras **primitivas** de **derivadas**.
6. Compreender as características da formação de palavras por **derivação** e identificar e explicar os processos de derivação **prefixal** e **sufixal**.
7. Retomar os conhecimentos prévios sobre os casos específicos de processos de derivação.

Entender como se formam as palavras e identificar, em sua estrutura, os elementos mórficos que as compõem e são responsáveis por seu sentido, bem como retomar conhecimentos prévios sobre esses conceitos, é importante para o uso consciente e intencional dos diferentes processos que, como falantes, utilizamos intuitivamente, muitas vezes, na criação de novas palavras.

LEITURA E ANÁLISE

Leia atentamente a charge a seguir para responder às questões de 1 a 3.



DALCIO. **Correio Popular**. Campinas, 30 jun. 2012.

1. **O sentido da charge é construído pela oposição de dois termos. Quais são eles? Explique o sentido de cada um.**
2. **O que está sendo criticado pelo autor da charge?**
3. **A crítica é construída pela mudança do significado de uma palavra obtida por uma pequena alteração de sua forma.**
   - **a.** Como essa alteração modifica o sentido dessa palavra?
   - **b.** Escreva alguns exemplos de palavras que tiveram seu sentido original modificado pelo mesmo processo.

1. Os termos são *gelo* (em "Era do Gelo") e *degelo*. O substantivo *gelo* nomeia o estado sólido alcançado pela água (ou outros líquidos) sob a ação do frio. A expressão "Era do Gelo" é o título de um filme de animação que se passa na Era Glacial. O substantivo "degelo", que, na charge, também se refere a uma suposta "era", indica a transformação de estado sólido em estado líquido – no contexto, devido ao aumento da temperatura da Terra.
2. As ações humanas que levaram ao aumento da temperatura terrestre.
3. a) A alteração feita foi o acréscimo de um prefixo (**des**-, que perde o **s**) ao radical *gelo*. Como esse prefixo agrega a ideia de oposição ao radical em que é acrescentado, faz com que a palavra passe a designar o estado contrário ao do gelo, por meio da ação de degelar.
3. b) A lista de exemplos é grande. Alguns seriam "desigual", "desleal", "desconfiança", "demover" etc.

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

As palavras e sua estrutura

Na charge de Dalcio, o efeito de sentido é obtido por meio de um jogo de palavras que consiste no acréscimo de um elemento capaz de modificar o sentido do termo original.

Para nós, falantes, as **palavras** são unidades linguísticas muito importantes, pois traduzem as significações básicas por meio das quais construímos o sentido dos textos.

TOME NOTA

Palavra é uma unidade linguística de som e significado que entra na composição dos enunciados da língua.

Embora vejamos a palavra como um todo, é possível reconhecer as unidades menores que entram na sua formação. Por isso, no caso da charge, atribuímos mudança de sentido à palavra quando se acrescenta ao substantivo *gelo* um elemento que o modifica (**des-**).

Neste capítulo, vamos conhecer melhor como o sentido das palavras pode ser modificado pela alteração de sua estrutura interna.

No caso do exemplo, o prefixo **des-** atribui um sentido de negação ou falta ao radical.

Os elementos mórficos

Os falantes de qualquer língua conhecem e usam um número enorme de palavras ao longo da vida. Essas palavras constituem o **léxico** de cada falante, ou seja, o repertório total de palavras que ele conhece.

Algumas palavras fazem parte do léxico de todos os falantes, como "pai", "mãe", "água", "dia", "medo" etc. Outras, no entanto, fazem parte do repertório de apenas algumas pessoas, pois se referem a objetos ou a conceitos que não estão presentes na vida de todos. Alguns exemplos: "pipeta", "sintagma", "epistemologia", "deflação" etc.

As palavras podem ser, na maioria das vezes, divididas em elementos menores, dotados de significação. Esses elementos são chamados de **morfemas**, cuja definição você viu no capítulo anterior.

Observe os exemplos deste conjunto.

pedra, pedrinha, pedregulho, pedreiro, pedregoso

nado, nadamos, nadam, nadei, nadaram, nadaria, nadasse, nadar

O primeiro aspecto estrutural que chama a nossa atenção, nas palavras elencadas anteriormente, é o fato de apresentarem algumas partes idênticas, portadoras de um significado básico: **pedr-** e **nad-**. Essas partes que se repetem são os morfemas que recebem o nome de **radicais**:

- **pedr-** é um radical de origem grega que significa "rochedo, rocha";
- **nad-** é um radical de origem latina que está associado à ideia de "flutuar, ser levado pela água".

Agora, observe os exemplos do próximo conjunto de palavras.

descontrolar, desobrigar, desrespeitar, desfazer, desmentir

recentemente, calmamente, furiosamente, lentamente, rapidamente

Os morfemas **des-** e **-mente** foram acrescentados ao radical de diferentes palavras, modificando o sentido básico desse radical. Esses morfemas recebem o nome de **afixos**.

TOME NOTA

Afixos são os morfemas que, somados aos radicais, formam novas palavras. Quando acrescentados antes do radical são chamados de **prefixos** e, adicionados após o radical, de **sufixos**.

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

O prefixo **des-** atribui ao radical um sentido de "negação" ou "falta". O sufixo **-mente** forma advérbios e acrescenta ao radical a ideia "do modo como determinada ação ocorre".

Existem também palavras constituídas de um único morfema. Alguns exemplos são "feliz", "mar", "que", "sempre", "papel".

Os diferentes tipos de morfema

Vamos conhecer a separação dos elementos constitutivos da palavra "felizes".

Radical (morfema lexical)	Vogal de ligação	Morfema de plural (morfema gramatical)
feliz	-e-	-s

Esses elementos têm características diferentes. O radical **feliz** é considerado uma **forma livre**, pois também pode ocorrer isoladamente, sem os demais morfemas. Esse radical serve de base para a formação de várias outras palavras da língua, como **felic** + **-i-** + **-dade**, **felic** + **-itar**, **feliz** + **-mente**.

Os outros elementos mórficos (a vogal de ligação **-e-** e o morfema de plural **-s**) são **formas presas**, porque nunca ocorrem isoladamente. Como sempre desempenham a mesma função morfológica, aparecem na constituição de várias outras palavras do português: **audaz** + **-e-** + **-s**, **capaz** + **-e-** + **-s**.

Elementos mórficos formadores das palavras

Quando várias palavras são formadas a partir de um mesmo radical, elas são chamadas de **cognatas**. É o que ocorre no caso dos exemplos a seguir.

casa, caseiro, casario, casal, casada
estudar, estudante, estúdio, estudioso

Entre os morfemas que formam as palavras, cumprem função diferente as desinências, as vogais temáticas, os afixos e as vogais e consoantes de ligação. A seguir, conheceremos melhor cada um desses morfemas.

Desinências

Algumas palavras da língua assumem uma forma diferente para indicar uma variação de gênero (masculino e feminino), número (singular e plural), modo, tempo e pessoa. Os elementos mórficos responsáveis pela marcação dessas variações são as **desinências**.

O estudo das desinências faz parte da chamada morfologia flexional.

TOME NOTA

As **desinências** são os sufixos que indicam as flexões das palavras variáveis.

As flexões podem ser de gênero e de número nos nomes (substantivos, adjetivos e pronomes), indicadas pelas **desinências nominais**, e de modo-tempo e número-pessoa nos verbos, indicadas pelas **desinências verbais**.

Desinências nominais: menina, meninas, cansada, cansadas, esta, estas.

Desinências verbais: liderar, lideramos, liderávamos, liderassem, lideraríamos.

Vogal temática

Em nomes e verbos do português, há a ocorrência de determinadas vogais que criam "famílias" de temas. São as **vogais temáticas**.

Não apresentam vogal temática as palavras que têm a última sílaba tônica, como "sofá", "café", "cipó", "amor", "papel", "feliz".

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

TOME NOTA

A **vogal temática** é um morfema vocálico que se acrescenta a determinados radicais antes das desinências. O conjunto formado por **radical + vogal temática** recebe o nome de **tema**. Os temas podem ser **nominais** e **verbais**.

• Vogais temáticas nominais

Somadas aos radicais nominais (paroxítonos ou proparoxítonos), as vogais átonas finais (**-a**, **-o** e **-e**) atuam como vogais temáticas nominais e formam as classes de palavras de tema em **-a** (*artist-a*), **-o** (*caval-o*) e **-e** (*inteligent-e*).

As vogais temáticas nominais **não indicam o gênero gramatical**, porque podem ocorrer em palavras tanto de gênero masculino como de feminino: o artista, o poema, a virago, a corte.

A desinência nominal indicadora de gênero feminino (-**a**) é acrescentada aos temas nominais constituídos de radical + vogal temática **-o**: o *menino* (radical: **menin-**; vogal temática: **-o**) → *a menina* (radical: **menin-**; desinência nominal de gênero feminino: **-a**).

• Vogais temáticas verbais

Somadas aos radicais verbais, as vogais **-a**, **-e**, **-i** atuam como vogais temáticas verbais e definem as **conjugações**. Vamos aos exemplos.

Primeira conjugação		Segunda conjugação		Terceira conjugação	
Vogal temática -a	am-a-r am-a-va am-a-rão am-á-ssemos	**Vogal temática -e**	com-e-r com-e-rá com-e-ssem com-ê-ramos	**Vogal temática -i**	fug-i-r fug-i-rmos fug-i-rem fug-i-remos

Afixos

Os afixos, como vimos, são morfemas que atuam na formação de novas palavras. Seu estudo faz parte da chamada morfologia derivacional. Conheceremos agora os prefixos e os sufixos.

• Prefixos

Os prefixos são afixos que se acrescentam antes do radical, modificando seu sentido básico. Assim, temos:

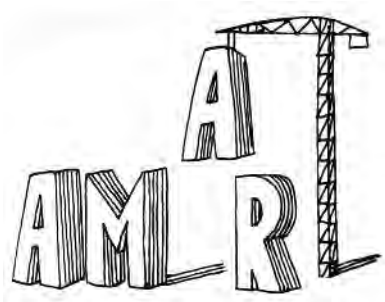
impaciência, descompensar, contradizer, expor, opor, semicírculo



THAVES, Bob. Frank & Ernest. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 26 ago. 2014.

FRANK & ERNEST, BOB THAVES © 2014 THAVES/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

1. **Considerando a situação retratada na tira, como você interpreta a fala do senhor ao se referir ao financiamento da casa própria?**
2. **O que, na tira, leva a essa interpretação?**



ELOAR GUAZZELLI/ARQUIVO DA EDITORA

1. É importante que os estudantes percebam que a fala do senhor que conversa com um gerente de banco sobre um financiamento para a compra da casa própria leva à conclusão de que o valor a ser pago é alto. Isso pode ser depreendido da afirmação feita por ele: "Este financiamento da casa própria certamente me deixará 'imóvel'!", que pode significar paralisado, sem movimento.
2. O termo "imóvel" é formado pelo acréscimo de um prefixo (**in-**) à palavra "móvel". O autor da tira faz um jogo de palavras para explorar dois sentidos diferentes do termo "imóvel", que, como adjetivo, indica algo sem movimento; como substantivo derivado desse adjetivo, significa edificação, bem fixo (qualquer tipo de propriedade).

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

• Sufixos

Os sufixos são afixos que se acrescentam depois do radical, modificando o seu sentido básico ou a classe gramatical da palavra a que pertence originalmente o radical.



© ALEXANDRE BECK

BECK, Alexandre. Facebook: @Armandinho, 21 jun. 2024. Postagens.

O autor da tira apresentada cria um efeito de humor ao atribuir à personagem Armandinho uma hipótese equivocada sobre a estrutura da palavra "malharia". Para o menino, a terminação **ia** que integra o radical da palavra "academia" seria um sufixo formador de substantivos que indicam local ou estabelecimento. Assim, a "academia" seria o local onde se reúnem "acadêmicos", e "malharia", por analogia, deveria designar o local onde se reúnem pessoas que desejam "malhar" (praticar exercícios físicos).

Entretanto, não existe um sufixo "ia" na palavra "academia". Embora de fato esse substantivo designe local onde se reúnem acadêmicos, ele vem do topônimo grego *Akadémeia* (jardim do herói ateniense Academo, onde Platão ensinava Filosofia). Além disso, os substantivos derivados que indicam local ou estabelecimento são formados pelo acréscimo, ao radical de um outro substantivo, do sufixo **-aria** (**malha** + **-aria** = **malharia**, estabelecimento onde se vendem "malhas"). O fato de desconhecer essa regra de formação de substantivos derivados explica o segundo equívoco de Armandinho: ele acrescenta o sufixo **-ia** (que tem outro significado na língua) a um verbo ("malhar") e não a um substantivo.

TOME NOTA

Mudança do sentido básico: papel, papelada; folha, folhagem; pedra, pedraria; rocha, rochedo; laranja, laranjal; ferro, ferrugem.

Mudança de classe gramatical: lembrar (verbo), lembrança (substantivo); trair (verbo), traição (substantivo); úmido (adjetivo), umidade (substantivo); livre (adjetivo), livremente (advérbio).

Vogal e consoante de ligação

Em alguns casos, a ligação entre radicais e sufixos é feita por meio de elementos mórficos que não têm significação gramatical própria, cumprindo apenas a função de vincular duas partes constitutivas de uma mesma palavra. São as vogais e as consoantes de ligação.

• Vogais de ligação

Observe o exemplo "barbaridade", formado a partir da palavra "bárbaro": a vogal de ligação **-i-**, que ocorre entre o radical **barbar-** e o sufixo **-dade**, simplifica a sequência silábica na ligação do radical e do sufixo pela criação da sílaba **-ri**, o que elimina o encontro consonantal **-rd**. Outros exemplos: *gasômetro*; *auriverde*.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

1. Vemos, no lado esquerdo da tira, o que parece ser uma família em situação de rua vivendo embaixo de um viaduto: uma mulher parece cozinhar algo, um homem está recostado na parede e há uma criança dentro de uma caixa de papelão com os pés sobre cobertores ou um colchão. Em cima da caixa de papelão, há um ventilador e, ao lado dela, uma cadeira. Todos esses elementos sugerem que essas pessoas vivem ali. Na abertura da parede lateral, há um rato com a cabeça voltada para a direção em que se encontra a família, como se estivesse observando essas pessoas. À frente dele, no lado direito da tira, observa-se outro rato, usando um telefone público. Pela sua fala, percebe-se que ele está tentando contratar os serviços de uma empresa (no caso, de "desumanização").

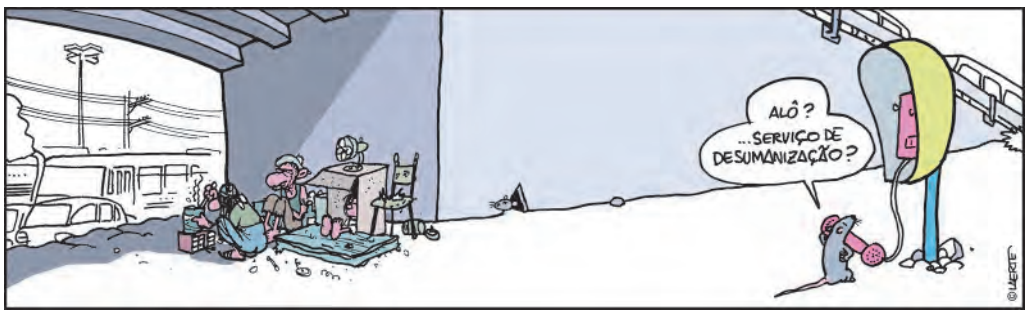
• Consoantes de ligação

Costumam ocorrer entre um radical oxítono terminado em vogal e um sufixo iniciado por vogal. A inserção de consoantes de ligação evita a formação de hiatos. Observe:

- *café*, *cafeteira*; *tricô*, *tricotar* (consoante de ligação: **-t**);
- *chá*, *chaleira* (consoante de ligação: **-l**);
- *cajá*, *cajazeira* (consoante de ligação: **-z**).

TEXTO PARA ANÁLISE

Leia as tiras a seguir para responder às questões de 1 a 5.



© LAERTE

LAERTE. Piratas do Tietê. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 15 out. 2010. Ilustrada E15.

2. a) Na formação de "desumanização", é usado o prefixo **des-**, que exprime negação, ausência ou falta.

2. b) Em geral, a palavra "desumanização" é usada para indicar a perda do caráter humano ou das qualidades humanas, como a personalidade, a dignidade, a compaixão etc. Considerando a situação retratada (um rato entrando em contato com um "serviço de desumanização"), percebe-se que a palavra foi usada por analogia com "desratização", termo que indica a ação de eliminar ratos de um local, por meio da contratação de uma empresa que realiza esse tipo de trabalho. Assim, "desumanização", na tira, faz referência a um tipo de serviço que livraria determinados lugares da presença dos seres humanos.

3. Espera-se que os estudantes percebam que o uso da palavra "desumanização", associado ao contexto em que ocorre, mostra uma inversão de papéis entre as pessoas e os roedores: os ratos agem como seres humanos (ligam para um serviço que realiza a retirada ou eliminação de pessoas indesejáveis), e os seres humanos são tratados como ratos (vivem em condições de extrema miséria e sujeira). Nesse contexto, "desumanização" assume duplo significado: faz referência ao serviço de limpeza solicitado pelos ratos e ao que vivem as pessoas em situação de rua no viaduto, a quem é negada a condição de humanos.

ODS 1

Esta proposta estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

4. Armandinho usa a palavra "revolta" com o sentido de "voltar mais uma vez", imaginando que ela seja formada a partir do acréscimo do prefixo **re-** (que dá a ideia de "repetição", de que "algo será feito novamente") ao substantivo (**re-** + **volta**).



© ALEXANDRE BECK

BECK, Alexandre. Facebook: @Armandinho, 17 fev. 2014. Postagens.

1. **Descreva brevemente a situação retratada na primeira tira.**
2. **A palavra "desumanização" é fundamental para a compreensão do sentido da primeira tira.**
   a. Identifique o prefixo usado na formação dessa palavra e explique o que ele indica.
   b. Qual é o significado usualmente atribuído a essa palavra e que novo sentido ela adquire no contexto da tira?
3. **Discuta com os colegas: como o uso da palavra "desumanização", associado ao contexto em que ocorre, contribui para a construção do sentido da primeira tira?**
4. **Na segunda tira, Armandinho usa a palavra "revolta" com um sentido inesperado. Qual é esse sentido e o que levou o menino a empregar a palavra dessa forma?**
   a. Que sentido costuma ser atribuído a esse termo?
   b. De que maneira o uso dessa palavra contribui para a criação do efeito de humor na tira?
5. **O conhecimento que os autores das tiras têm sobre elementos mórficos e os significados a eles associados é o que possibilita a construção do efeito de sentido em cada uma delas. Explique por quê.**

4. a) Em geral, a palavra "revolta" é usada com o sentido de "manifestação coletiva contrária a algo", "rebelião".

4. b) Para Armandinho, se, no ano anterior, ele já viveu o dia de volta às aulas, no momento atual ele estaria vivendo uma "revolta", já que essa situação estaria se repetindo. Apesar de Armandinho não demonstrar insatisfação com o retorno às aulas e atribuir outro sentido à palavra "revolta", para muitos estudantes esse período pode gerar desagrado, já que marca o fim das férias. O humor da tira é construído pela combinação dessas duas interpretações possíveis.

5. O fato de Laerte e Alexandre Beck saberem que os prefixos **des-** e **re-** exprimem, respectivamente, as ideias de "ausência" ou "negação" e de "repetição" é o que possibilitou que, em cada tira, eles fizessem uso desse conhecimento para criar interessantes efeitos de sentido. Na primeira tira, para fazer uma crítica à situação de quem é levado a viver nas ruas, Laerte cria um contexto em que o termo "desumanização" passa a ter duplo sentido, justamente pelo significado do prefixo **des-**. Na segunda, Alexandre Beck explora o fato de que, na língua, o prefixo **re-** indica que algo será feito novamente para usar o termo "revolta" com um sentido diferente do usual e assim construir o efeito de humor da tira.

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

A formação de novas palavras por composição

Agora que já estudamos como os elementos mórficos determinam o sentido das palavras, vamos estudar os processos de formação de palavras na língua portuguesa. Começaremos pelos dois tipos de **composição**. Depois, você vai retomar o que já aprendeu, durante o Ensino Fundamental, sobre alguns outros processos de formação de palavras.

TOME NOTA

Quando uma palavra resulta da combinação de dois radicais, dizemos que ela é formada pelo processo de **composição**.

Composição

Como a definição no boxe **Tome nota** demonstra, a composição ocorre todas as vezes em que são associados dois radicais para a formação de uma nova palavra. É importante destacar que, quando esse processo ocorre, a palavra resultante tem um sentido diferente do sentido de cada um dos radicais que a compõem.

Pense, por exemplo, na maneira como se formou, em português, a palavra composta "cachorro-quente" (tradução do inglês *hot dog*). Com base nos radicais "cachorro" e "quente", formou-se uma terceira palavra, que dá nome a um sanduíche feito com um pão pequeno e salsicha quente. É óbvio que, na origem desse termo, deve ter ocorrido um processo analógico pelo qual se estabelece uma relação entre determinados tipos de cachorros (alongados e de patas curtas) e a salsicha usada como recheio do sanduíche. Mas, uma vez formada a palavra, ninguém pensa que efetivamente está comendo um cachorro (animal) quente.

Esse exemplo também ilustra uma "regra" sobre o processo de composição de palavras em português: os elementos da palavra composta não podem ser trocados por sinônimos. Por isso, não se pode dizer "cão-quente" para fazer referência ao sanduíche "cachorro-quente".

Em português, há dois tipos de composição, a depender da forma da palavra resultante. Vamos conhecer agora as características de cada um deles.



© BRUNO GALVÃO

GALVÃO, Bruno. 24 nov. 2014. Disponível em: http://chargesbruno.blogspot.com/2014/11/. Acesso em: 5 jul. 2024.

Composição por justaposição

O título da charge de Bruno Galvão é "Guarda-chuva".

1. **Analise a palavra "guarda-chuva". Como ela é formada e qual é a relação entre seu processo de formação e seu sentido?**
2. **Que relação entre o processo de formação dessa palavra e seu sentido o cartunista explora em sua charge? Explique.**

Para criar sua charge, o cartunista explora diferentes sentidos do verbo "guardar" na palavra "guarda-chuva", **composta por justaposição**.

TOME NOTA

A **composição por justaposição** se define pela combinação de dois (ou mais) radicais que não sofrem alteração na sua forma fonológica (não há mudança nos fonemas originais, e cada radical mantém o seu acento tônico).

1. Espera-se que os estudantes percebam que a palavra "guarda-chuva" é **composta por justaposição**, por meio da junção de um verbo ("guarda") e um substantivo ("chuva") e traduz a função associada a esse objeto: proteger (guardar) as pessoas da chuva.
2. É importante que os estudantes percebam que, na charge, a personagem resolve guardar a água da chuva dentro do objeto que tem por função evitar que as pessoas se molhem. Nesse caso, o cartunista está explorando outro sentido do verbo "guardar", aquele que se refere à ideia de "conservar" algo, para chamar a atenção para o problema da crise hídrica.

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

São exemplos de palavras formadas por justaposição: amor-perfeito, guarda-livros, bem-me-quer, cachorro-quente, quarta-feira, passatempo, girassol, madrepérola, entre outras.

Radicais gregos e **latinos** participam da formação de muitas palavras da língua. Conhecer o significado de alguns desses radicais nos ajuda a compreender melhor o sentido das palavras de cuja formação eles participam. Para conhecer os radicais gregos e latinos utilizados com maior frequência em português, você pode consultar gramáticas ou *sites* confiáveis.

Composição por aglutinação

Observe agora a formação de palavras como pernalta (perna + alta), embora (em + boa + hora), aguardente (água + ardente), planalto (plano + alto), pernilongo (perna + longo).

3. **O que elas têm em comum?**
4. **Em que elas se diferenciam da maneira como foi formada a palavra *guarda-chuva*?**

3. Espera-se que os estudantes percebam que as palavras apresentadas têm em comum serem compostas por dois ou mais termos.
4. Espera-se que os estudantes percebam que, diferentemente de *guarda-chuva*, em que dois radicais foram combinados sem que houvesse alterações na sua forma fonológica, as palavras apresentadas são resultantes da combinação de dois ou mais radicais em que há mudanças na forma fonológica, como em *pernalta*, em que dois "as" se juntam.

Observe que essas palavras são formadas por **composição por aglutinação**.

TOME NOTA

A **composição por aglutinação** é definida pela combinação de dois (ou mais) radicais que sofrem alteração na sua forma fonológica (há mudança nos fonemas originais e no acento tônico dos radicais envolvidos no processo).

RETOMADA DE CONHECIMENTOS

Ao longo do Ensino Fundamental, você já deve ter estudado todos os processos de formação das palavras. Agora que você e os colegas já viram os dois tipos de composição, vão retomar os conhecimentos sobre outros processos de formação de novas palavras: a **redução** (ou abreviação), a **criação de siglas** (siglonimização), a **onomatopeia**, os **empréstimos lexicais** e o **neologismo**.

Para isso, organizados em grupos de cinco pessoas, vocês devem realizar a coleta e a organização de informações, definições e exemplos sobre esses processos em gramáticas, obras didáticas ou em *sites* confiáveis da internet. O material coletado servirá de base para a criação de textos que expliquem e ilustrem os processos de formação definidos na proposta. Esses textos serão publicados em um **mural digital colaborativo** que poderá ser consultado pela turma sempre que for necessário relembrar algo sobre esse conteúdo.

Definam, por sorteio, quais grupos ficarão encarregados da **pesquisa** sobre cada processo de formação. Vocês deverão apresentar a definição do processo pelo qual seu grupo ficou responsável e ilustrá-lo com exemplos reais, utilizados em **anúncios publicitários** de produtos, de serviços ou de organizações sociais. Escolhemos esse gênero porque é frequente a exploração de diferentes processos de formação de palavras com intenção persuasiva.

O texto publicado no mural digital deve apresentar os seguintes elementos: definição do processo de formação; anúncio selecionado pelo grupo com a palavra ou expressão que ilustra esse processo destacada; explicação de como foi formada. Lembrem-se de utilizar linguagem adequada ao contexto discursivo. Façam uso de recursos gráficos e linguísticos que contribuam para tornar mais claras as definições e explicações sobre os diferentes processos de palavras que vão compor o mural.

Definam a ferramenta digital que vão usar e quem ficará responsável por **elaborar** o mural. **Revisem** o texto para garantir a presença de todos os elementos. Combinem previamente com o professor a data em que esse mural deverá ser finalizado e compartilhado com todos.

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

TEXTO PARA ANÁLISE

Leia a charge a seguir para responder às questões 1 e 2. **SAÚDE**



© DALCIO

DALCIO. **Correio Popular**. Campinas, 6 abr. 2015.

1. **A charge tematiza uma séria questão de saúde pública do nosso país.**
   a. Qual é ela? Explique.
   b. Que elementos da charge fazem referência a essa questão?
2. **Uma palavra usada na charge é fundamental para compreender a crítica feita por Dalcio. Qual é essa palavra e a que ela se refere, considerando o contexto em que ocorre?**
   a. Como essa palavra foi criada?
   b. De que forma o termo criado se relaciona à questão de saúde tematizada na charge?

Leia atentamente a tira a seguir para responder às questões de 3 a 6.



LINIERS. **Macanudo 2**. Campinas: Zarabatana Books, 2009. p. 31.

3. **No primeiro quadrinho, a pergunta feita ao homem de chapéu é motivada pelo significado de determinada palavra.**
   a. Que palavra é essa?
   b. Qual é o seu significado?
4. **Por que a personagem de camisa listrada imagina que o livro fantástico teria sido escrito pelo homem de chapéu?**

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

1. a) Dalcio, em sua charge, faz referência ao alto número de casos de dengue contabilizados anualmente no Brasil. Em algumas regiões, considera-se que essa doença se tornou endêmica. O aumento no número de casos é resultado da proliferação dos mosquitos transmissores da dengue, que se reproduzem ao depositar seus ovos em locais ou recipientes que acumulam água, como pneus, garrafas vazias, caixas-d'água sem a devida cobertura, pratos usados em vasos de plantas etc.

1. b) Em primeiro plano, vê-se um mosquito apoiado em um pneu com água acumulada. A faixa colocada nesse pneu (com o enunciado "larva-rápido") sugere que se trata de um potencial criadouro para o mosquito da dengue. Observa-se também que, no local retratado na charge, há outros recipientes abandonados (garrafas vazias, uma lata e o que parece ser uma caixa) que também acumulam água, contribuindo para a proliferação do inseto que transmite a doença.

2. Espera-se que os estudantes identifiquem a palavra "larva-rápido", que, na charge, faz referência ao "negócio" próspero do mosquito da dengue, já que a água parada no pneu retratado seria o ambiente propício para que ele e outros mosquitos (seus clientes potenciais) depositem seus ovos. Rapidamente, esses ovos se transformarão em larvas que darão origem a outros agentes transmissores da doença.

2. a) A palavra é um neologismo criado com base no termo "lava-rápido", que, embora não esteja dicionarizado, é muito utilizado em várias regiões do país para designar um tipo de comércio que se dedica à limpeza rápida de veículos automotivos. A semelhança entre os termos "lava" (ação de "lavar") e "larva" (forma embrionária de insetos) deu origem ao neologismo presente na charge, formado pelo processo de composição por justaposição, por meio da junção das palavras "larva" e "rápido", sem que houvesse alteração na sua forma fonológica.

2. b) A dengue é transmitida por um mosquito que se reproduz em água parada. Na charge, um deles inventa um novo negócio: o "larva-rápido". Para se transformar em um "grande negócio", a "pequena empresa" necessita apenas de um pneu com água acumulada, onde as larvas do mosquito encontram condições ideais para se reproduzir rapidamente. Por isso, o novo empreendimento é batizado com o neologismo apresentado na charge. A crítica de Dalcio à questão de saúde tematizada na charge é intensificada, ainda, pelo seu título ("Pequenas empresas, grandes negócios"), uma vez que é de conhecimento geral que um dos fatores que contribuem para o aumento do número de casos de dengue é o descuido no que se refere às ações de combate à proliferação do mosquito transmissor. Para conter o avanço da doença, é essencial que as autoridades e a população adotem ações que evitem o acúmulo de água em recipientes de naturezas diversas, já que basta um pneu com água parada para produzir muitas larvas.

3. a) "Autoajuda."

3. b) O termo "autoajuda" refere-se a uma ação individual que consiste em resolver determinados problemas de ordem psicológica ou alcançar objetivos preestabelecidos por meio do uso de recursos próprios (mentais e morais).

4. Quando ouve a informação de que se trata de um livro de autoajuda, o homem de camisa listrada conclui, pelo significado por ele atribuído a essa palavra, que somente o homem de chapéu poderia ser o autor de um livro com orientações sobre como mudar a própria vida.

5. **Vendo que seu interlocutor não compreende por que seria lógico concluir que o livro deveria ter sido escrito por ele, o homem de camisa listrada apresenta uma explicação. Transcreva-a.**

   a. Além da explicação, o homem de camisa listrada oferece um exemplo para confirmar seu raciocínio. Que exemplo é esse?

   b. Tanto a explicação quanto o exemplo fundamentam-se no que essa personagem supõe ser o significado da palavra "autoajuda". Explique por quê.

6. **Por que o significado atribuído pelo homem de camisa listrada à palavra "autoajuda" é equivocado?**

A formação de novas palavras por derivação

Depois de conhecer os processos de composição e relembrar seus conhecimentos sobre outros processos de formação de palavras, você vai estudar agora o processo chamado **derivação**. Vamos começar fazendo algumas considerações gerais sobre palavras **primitivas** e **derivadas**, que você também já conheceu ao longo do Ensino Fundamental.

Formação lexical: palavras primitivas e derivadas

No que se refere à sua formação, as palavras da língua portuguesa podem ser consideradas **primitivas** ou **derivadas**.

TOME NOTA

Palavras **primitivas** são aquelas que não foram formadas a partir de alguma outra já existente na língua. Os **radicais** das palavras primitivas permitem a formação de novas palavras. Exemplos: *flor*, *pedra*, *fogo*, *casa*.

Palavras **derivadas** são aquelas que se formam a partir de outras palavras da língua, por meio do acréscimo de morfemas derivacionais (**prefixos** e/ou **sufixos**). Exemplos: *florescer*, *empedrar*, *fogaréu*, *caseiro*.

Derivação

Você viu que, no processo de composição, dois radicais se associam para a formação de uma nova palavra. No processo de derivação, a formação de novas palavras se dá pelo acréscimo de afixos (sufixos e/ou prefixos) a um radical.

TOME NOTA

Derivação é o processo de formação de palavras que se faz a partir do acréscimo, a um radical, de prefixos ou de sufixos derivacionais ("inútil": radical **útil** + prefixo **in-**; "floreira": radical **flor** + sufixo **-eira**).

A derivação pode ser **prefixal**, **sufixal**, **parassintética**, **regressiva** e **imprópria**.

Estudaremos, a seguir, o que caracteriza a derivação prefixal e a derivação sufixal.

Derivação prefixal

Faz-se a derivação prefixal acrescentando um prefixo à palavra primitiva. Essa operação sempre produz alguma alteração no sentido do radical. Por exemplo, após o acréscimo do prefixo **des-** à palavra primitiva "fazer", tem-se a palavra derivada "desfazer". O efeito dessa prefixação é o de **negar** o conteúdo semântico do verbo "fazer", pois o prefixo **des-** traduz a ideia geral de negação. Outros exemplos semelhantes são *desmontar*, *desconsiderar*, *desaparecer.*

5. Espera-se que os estudantes transcrevam a seguinte fala: "Se está recebendo conselhos de outra pessoa, é um livro de ajuda... Autoajuda não inclui outra pessoa.".
5. a) Segundo o homem de camisa listrada, o termo "autoajuda" seria aplicável, por exemplo, quando uma pessoa cai e se levanta sozinha.
5. b) Para o homem de camisa listrada, o termo "autoajuda" só pode ser usado para fazer referência a algo criado, pensado, feito pelo próprio indivíduo que necessita de ajuda.
6. Embora "autoajuda" se refira a algo que um indivíduo faz por si mesmo, isso não significa, como supõe o homem de camisa listrada, que não se possam seguir conselhos ou orientações dados por outra pessoa (o autor de um livro de autoajuda, por exemplo). Nesse sentido, o termo tem uma conotação mais ampla, referindo-se a ações individuais, mas que podem ter sido desencadeadas por uma orientação alheia.

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

• Os prefixos gregos e latinos

Os prefixos empregados na derivação das palavras da língua são de origem grega ou latina. Como já dissemos, você pode conhecer esses prefixos pesquisando em gramáticas, obras didáticas ou em *sites* confiáveis na internet.

O acréscimo do prefixo a determinados radicais provoca modificações em sua forma. É o que ocorre, por exemplo, quando o prefixo latino **in**- é associado a palavras que se iniciam pelas consoantes **l**, **m** e **r**. Nesse contexto fonológico, o prefixo se manifesta como **i-**, perdendo a consoante nasal final: *ilegal*, *imóvel*, *irreal.*

Derivação sufixal

Faz-se a derivação sufixal acrescentando um sufixo à palavra primitiva. Como na derivação prefixal, o acréscimo de um sufixo sempre produz alguma alteração no sentido do radical.

Os sufixos podem ser nominais, verbais ou adverbiais, de acordo com o resultado do processo de derivação.

São nominais os sufixos que derivam substantivos (**-eza**, em "beleza") e adjetivos (**-este**, em "celeste"); são verbais os sufixos que derivam verbos (**-icar**, em "bebericar"); é adverbial o sufixo que deriva advérbios (**-mente**, em "apressadamente").

Amplie seu repertório

Como você estudou, podemos formar substantivos, adjetivos, verbos e advérbios com o acréscimo de diferentes sufixos aos radicais nominais. A principal característica da derivação sufixal é, portanto, a mudança de classe gramatical.

• Sufixos nominais

Os sufixos nominais juntam-se a radicais nominais (substantivos e adjetivos) ou verbais para derivar substantivos ou adjetivos ou para derivar as formas aumentativas e diminutivas de substantivos e adjetivos.

Vamos conhecer alguns exemplos:

- papel (substantivo), acrescida do sufixo **-ada**, resulta em "papelada" (substantivo);
- cruel (adjetivo), acrescida do sufixo **-dade**, resulta em "crueldade" (substantivo);
- jogar (verbo), acrescida do sufixo **-dor**, resulta em "jogador" (substantivo);
- barba (substantivo), acrescida do sufixo **-ado**, resulta em "barbado" (adjetivo);
- durar (verbo), acrescida do sufixo **-ouro**, resulta em "duradouro" (adjetivo);
- boca (substantivo), acrescida do sufixo **-inha**, resulta em "boquinha" (substantivo no grau diminutivo);
- rico (adjetivo), acrescida do sufixo **-aço**, resulta em "ricaço" (adjetivo no grau aumentativo);

Nos últimos exemplos, a variação de grau, além de indicar aumento ou diminuição da ideia expressa pelo radical, também é muito usada para sugerir afetividade, ou seja, é utilizada de modo a evocar um conjunto de associações emotivas (positivas ou negativas).

• Sufixos verbais

Os sufixos verbais juntam-se a radicais nominais para formar verbos: *florescer*, *escurecer*, *utilizar*, *manusear*, *saltitar*.

Quando acrescidos a radicais verbais, formam novos verbos: *bebericar*, *cantarolar*.

• Sufixo adverbial

Existe um único sufixo que deriva advérbios de adjetivos em português. É o sufixo **-mente**. Exemplos: *verdadeiramente*, *dificilmente*, *palidamente*, *apaixonadamente*, *desesperadamente*, *simpaticamente*, *loucamente*, *rapidamente*.

Como você viu, é possível criar novas palavras pelo acréscimo de prefixos e sufixos, mas a língua portuguesa conta também com outros processos de derivação.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610/98 de fevereiro de 1998.

RETOMADA DE CONHECIMENTOS

Além da **derivação prefixal** e **sufixal** existem, ainda, a derivação **parassintética**, a **regressiva** e a **imprópria**, que também já devem ter sido estudadas no Ensino Fundamental. Vamos relembrar os conhecimentos que você e os colegas têm sobre esses processos?

Você deve pesquisar os conceitos desses três processos de derivação, bem como seus exemplos, em materiais didáticos físicos ou digitais e **registrar** essas informações, **de forma resumida**, a fim de se preparar para uma atividade em sala. Suas anotações poderão ser consultadas no momento da realização dessa atividade.

Vocês vão participar de um jogo de processos de formação de palavras que é uma adaptação do *Stop!*, jogo em que os participantes precisam escrever palavras em categorias – nome, cor, fruta etc. – que se iniciam com a letra sorteada. Esse jogo se assemelha ao tradicional, mas será realizado em duplas. Em vez de uma letra do alfabeto, serão sorteados **prefixos**, **sufixos** e **radicais**. As colunas trarão classes gramaticais (substantivo, adjetivo, verbo, advérbio) e três colunas bônus: palavras formadas por derivação **parassintética**, **regressiva** e **imprópria**. A dupla que conseguir registrar qualquer uma delas **dobra a pontuação**.

Vamos a um exemplo: imaginem que foi sorteado o prefixo "**des-**". Cada dupla deverá, então, preencher as colunas com palavras iniciadas por esse prefixo: um substantivo (**des**conforto); um adjetivo (**des**penteado); um verbo (**des**mentir); e uma palavra formada por derivação parassintética (**des**alm**ado**: **des-** + alma + **-ado**).

A dupla que finalizar primeiro as colunas de classes gramaticais e uma coluna bônus, pelo menos, anuncia "*Stop!*", e a rodada se encerra.

Para a checagem de pontos, cada dupla revela suas palavras na sequência das colunas. Muita atenção nesse momento: as derivações estão corretas? As palavras existem? Cada palavra correta vale dez pontos; se a outra dupla também registrar a mesma palavra, então contam cinco pontos para cada uma. Quem anuncia o "*Stop!*" sai com vantagem de cinco pontos. As derivações parassintética, regressiva ou imprópria sempre valem vinte pontos.

Cada rodada terá dez sorteios. O professor pode se encarregar de sortear os afixos.

Ao final, são somados os pontos de cada rodada para se descobrir a dupla vencedora.

TEXTO PARA ANÁLISE

Observe atentamente a tira de Guilherme Bandeira para responder às questões de 1 a 3.



BANDEIRA, Guilherme. **Objetos InAnimados**. São Paulo: Edição do autor, 2014. p. 74.

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

1. A tira apresenta uma sequência de acontecimentos. Faça um breve resumo da ação ilustrada.

2. Qual é a relação entre a citação apresentada no último quadrinho e a ação retratada nos anteriores?

3. As palavras utilizadas para definir o impacto da arte na vida das pessoas têm um elemento mórfico em comum na sua estrutura. Identifique-o.

   a. Qual é o sentido desse prefixo? Explique.

   b. Dê exemplos de palavras da língua portuguesa em que o mesmo prefixo desempenha função semelhante à que tem nas palavras da citação.

Leia o cartaz a seguir, publicado pela Prefeitura Municipal de Curitiba, para responder às questões de 4 a 6.



LUCIAN WOYTOVICZ/PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA (PARANÁ), s.d.

4. Qual é o objetivo do cartaz criado pela Prefeitura de Curitiba?

5. Alguns termos utilizados no cartaz provavelmente chamam a atenção dos leitores. Quais são eles?

   a. Por que o uso desses termos chama a atenção, considerando que o cartaz foi publicado o pela Prefeitura Municipal de Curitiba?

   b. O cartaz tem por objetivo criar uma comunicação mais direta entre os curitibanos e a Prefeitura Municipal. Qual poderia ser a intenção dos responsáveis pelo cartaz ao fazer um uso como esse da linguagem nos textos que publicam?

CIDADANIA E CIVISMO

6. No cartaz, é usado o neologismo "helicopteriza".

   a. Qual é o seu sentido e como ele foi formado?

   b. De que forma o uso desse termo se relaciona à imagem apresentada e ao objetivo do cartaz?

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

1. Espera-se que os estudantes respondam que o primeiro quadrinho da tira mostra um adulto brigando com uma criança que fez uma série de desenhos em uma parede branca. O adulto está muito bravo, e o menino parece tremer de medo. No segundo quadrinho, o menino usa a caneta vermelha que tem na mão para desenhar um coração na camiseta branca do homem, que parece não entender bem o que está acontecendo. No terceiro quadrinho, o homem aparece visivelmente emocionado após ver o que foi desenhado em sua camiseta pelo menino.

2. É importante que os estudantes percebam que a citação pode ser entendida como uma interpretação do que se passou entre o menino e o homem. Se a arte diz o que não se consegue dizer, exprime o que não se consegue exprimir e traduz o que não pode ser traduzido, então foi isso o que aconteceu quando o menino desenhou o coração na camiseta do homem. Por meio desse desenho, ele foi capaz de expressar o seu amor pelo homem (seu pai, talvez), que, naquele momento, estava furioso e, ao ver o coração desenhado, muda completamente de atitude e chega a se emocionar.

3. a) Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

3. b) Resposta pessoal. Há várias possibilidades: por exemplo, *impossível*, *inválido*, *infeliz*, *inadequado*, *impróprio*, *intocável*, *ilegível*, *irreparável*. Chame a atenção dos estudantes para as alterações de forma que sofre esse prefixo. Ele ocorre como **i-** antes dos radicais iniciados pelas consoantes **l** (ilegal), **r** (irreal) e **m** (imóvel) e como **in-** antes dos radicais iniciados por vogais (inútil, inacreditável) e pelas demais consoantes (indomável, imbatível, indolor, intocável). Deve-se também observar que a forma **im-** resulta da obediência à convenção ortográfica que exige o uso da letra **m** antes das letras **p** e **b**.

4. Espera-se que os estudantes percebam que o objetivo do cartaz é conscientizar os motoristas de que buzinar para o carro da frente é uma atitude inútil, pois não fará com que os veículos se desloquem mais rapidamente em situações de engarrafamento.

5. Os termos que provavelmente chamam a atenção dos leitores desse cartaz são a gíria "parça" (criada a partir da redução da palavra "parceiros", usada, em geral, por jovens para se referir a um amigo ou a pessoas da mesma faixa etária com as quais se relacionam); a expressão "meça suas buzina" (em lugar de "meça suas buzinas"); e o neologismo "helicopteriza".

5. a) É importante que os estudantes percebam que o uso de estruturas linguísticas coloquiais na escrita (como "parça" e "meça suas buzina") e de neologismos ("helicopterizar") não seria esperado em uma página de comunicação de uma Prefeitura Municipal. Em geral, canais de comunicação de órgãos oficiais adotam como referência a norma-padrão nas notícias e matérias publicadas.

5. b) Os responsáveis pelo cartaz da Prefeitura de Curitiba parecem investir intencionalmente no uso de estruturas linguísticas coloquiais, provavelmente porque supõem que elas estariam mais próximas do modo de falar da população e que esse uso garantiria, por sua vez, maior proximidade entre os curitibanos e a administração municipal.

6. a) A palavra "helicopteriza" foi usada com o sentido de que algo (um carro, no caso) teria a capacidade de se transformar em helicóptero e levantar voo. Esse neologismo foi criado da combinação do substantivo "helicóptero" com o sufixo verbal **-izar**, resultando na forma "helicopterizar", que aparece flexionada no cartaz ("helicopteriza").

6. b) A imagem do cartaz mostra três automóveis parados no trânsito: o do meio tem hélices e levanta voo depois que o veículo atrás dele buzina (ação representada pelas três linhas curvas na frente do último carro). A imagem se relaciona diretamente com o neologismo "helicopteriza", já que essa forma verbal é usada de maneira irônica no cartaz para fazer referência ao fato de que o uso insistente da buzina não é capaz de transformar nenhum automóvel em um helicóptero que levante voo ("Sua buzina não *helicopteriza* ninguém"), desobstruindo, assim, a passagem d[o] um motorista impaciente que deseja que o trânsito flua mais rapidamente. Por meio de recursos verbais e não verbais, o cartaz pretende colaborar co[m] educação no trânsito, deixando implícito que a atitude de buzinar insistentemente, além de inútil, é desrespeitosa.

Leia atentamente o diálogo presente na tira.



© CAETANO CURY

CURY, Caetano. Facebook: @ Téo & O Mini Mundo, 2 abr. 2017. Postagens.

7. **Em qual noção se baseia a definição de democracia dada pelo menino?**
8. **A borboleta que dialoga com o menino faz uma ressalva à definição de democracia proposta por ele. Por quê?**
9. **A definição e a ressalva são feitas com base em um jogo semântico construído a partir de duas palavras relacionadas. Identifique-as.**
   - **a.** A que classes gramaticais pertencem essas palavras?
   - **b.** Cite outros pares de palavras da língua em que se pode observar uma relação semelhante.
   - **c.** Qual é a relação existente entre esses pares de palavras?

7. Espera-se que os estudantes respondam que, para o menino, democracia se fundamenta em "poder escolher". Em outras palavras, ele acredita que a liberdade de as pessoas realizarem as escolhas que julgam mais acertadas, sem serem submetidas a pressões, é o que define a democracia.
8. Segundo a borboleta, mesmo na democracia, as pessoas não têm a possibilidade de realizar escolhas totalmente livres. Por isso, ela acrescenta à definição de que "democracia é poder escolher" a ressalva: "E ao mesmo tempo não ter escolha".
9. As palavras são (poder) "escolher" e (ter) "escolha".
9. a) "Escolher" é um verbo em uma locução verbal. "Escolha" é um substantivo.
9. b) Resposta pessoal. Os estudantes podem apresentar exemplos variados. Seguem algumas possibilidades: alcançar/alcance; perder/perda; ganhar/ganho; buscar/busca.
9. c) Pode-se dizer que, nesses pares de palavras, os substantivos são formados a partir dos verbos. Nesse processo de derivação, observa-se que há uma redução na forma dos substantivos.

Usos dos elementos mórficos

Como você aprendeu neste capítulo, os elementos mórficos são responsáveis pela formação das palavras de nossa língua. Eles podem, também, ser explorados de modo criativo nos textos literários, como o exemplo a seguir.

se
nasce
morre nasce
morre nasce morre
renasce remorre renasce
remorre renasce
remorre
re
re
desnasce
desmorre desnasce
desmorre desnasce desmorre
nascemorrenasce
morrenasce
morre
se

© HAROLDO DE CAMPOS

CAMPOS, Haroldo de. Nascemorre. *In*: OSEKI-DÉPRÉ, Inês (Sel.) **Melhores poemas de Haroldo de Campos**. São Paulo: Global, 2000. p. 49.

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

Analisando atentamente o texto, percebemos um interessante trabalho do poeta com a estrutura das palavras e sua relação com o sentido geral do poema. Esse trabalho consiste em acrescentar, aos radicais verbais **nasce** e **morre**, os prefixos **re-** e **des-**.

A oposição entre os significados dos radicais verbais e as palavras formadas a partir dos prefixos é estabelecida, no poema, para sugerir um movimento circular que possibilita sempre o retorno ao ponto de partida.

Outro elemento importante na interpretação do poema e de sua construção é o paralelismo entre as partes do texto e a utilização de neologismos (**remorre**, **desnasce**, **desmorre**) e combinações feitas para sugerir a velocidade com que vida e morte ocorrem (**nascemorrenasce**, **morrenasce**). Esse trabalho com prefixos e radicais verbais ajuda a traçar o movimento circular que se fecha no ponto em que começou: a palavra **se**.

A existência de um elemento que é, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada (e que, com a sílaba **re**, em duplicidade, imprime certo ritmo ao texto) reforça a circularidade presente no poema, o que chama a atenção para a transformação semântica que o acréscimo dos prefixos **re-** e **des-** produz nas palavras **nascer** e **morrer**. Por meio da exploração de elementos mórficos e da repetição e combinação dos verbos que indicam os momentos extremos da vida, Haroldo de Campos leva seu leitor a refletir sobre o eterno ciclo da existência.

Embora seja possível afirmar que a poesia tem uma liberdade maior para "brincar" com a estrutura das palavras, também é comum encontrar situações em que o falante utiliza prefixos e sufixos para criar novos termos que são, muitas vezes, incorporados pela língua.

PRATIQUE

Na poesia dos concretistas, é possível encontrar vários exemplos de uso dos elementos mórficos como base para a criação literária. Você e mais dois colegas terão como tarefa encontrar um poema em que isso ocorra. Sugerimos que consultem livros de poesia dos principais autores concretistas brasileiros: Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Décio Pignatari. Vocês também podem recorrer a *sites* que ofereçam poemas concretistas.

Depois de escolhido o texto, vocês deverão fazer uma análise semelhante à apresentada nesta seção, para explicar de que modo o trabalho com a estrutura das palavras foi utilizado pelo poeta. Façam uso de recursos gráficos para destacar os elementos mórficos presentes no texto analisado e de que forma esse uso contribui para sua expressividade. Os poemas e suas análises serão publicados no *blog* da turma em uma seção que aborde a criação de novas palavras e novos sentidos na poesia dos concretistas.

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

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Identificou os elementos mórficos responsáveis pela formação das palavras e entendeu como elas são formadas? Compreendeu os diversos processos de formação de palavras apresentados? Percebeu a importância de retomar seus conhecimentos prévios sobre os diferentes processos de formação de palavras? Conseguiu realizar as pesquisas propostas de maneira autônoma e consciente? Como se sentiu nos trabalhos colaborativos? Procure ajuda sobre eventuais dúvidas com colegas ou com o professor.

UNIDADE 6

Esfera pública: o mundo da informação

Vivemos em um mundo em que a informação chega a nós a todo instante, por diferentes mídias e meios de comunicação. Todos os dias, fatos são noticiados, pessoas ilustres e cidadãos comuns são entrevistados, e conhecemos opiniões e pontos de vistas sobre questões atuais. Nesse processo, tomamos contato com diversos textos de diferentes gêneros.

Em quais contextos esses textos circulam? A leitura e a produção de cada um deles mobiliza as mesmas habilidades? Que tipo de linguagem deve ser utilizada, por exemplo, em uma entrevista de uma personalidade ou em uma entrevista de emprego? Como avaliar a veracidade do que é noticiado? Como diferenciar fato de opinião? Em um mundo contaminado pela desinformação, como adotar uma postura crítica diante do consumo de notícias?

Para responder a essas perguntas e para analisar e produzir textos em diferentes situações sociais com segurança e autonomia, é preciso conhecer a estrutura dos gêneros próprios da esfera pública e do mundo do trabalho. Saber que podemos explorar recursos e estratégias distintos associados a textos de gêneros narrativos, expositivos, injuntivos e argumentativos também é muito importante.

Procuraremos, ao longo desta unidade, auxiliá-los nesse percurso. Além de discutir algumas questões essenciais sobre textos jornalísticos na seção especial, vamos conhecer os aspectos que definem e caracterizam textos dos gêneros notícia, entrevista e artigo de opinião.



THAILAN SANTOS/PROJETO IMPRENSA JOVEM - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Jovens do projeto **Imprensa jovem** em ação. São Paulo, 2024.

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

SEÇÃO ESPECIAL

A esfera jornalística: transformação de acontecimentos em informações

Consulte orientações e/ou sugestões desta Seção especial no **Suplemento para o professor**.

O jornalismo é a profissão dos que se encontram socialmente encarregados de atender o cidadão em seu direito à informação.

BUCCI, Eugênio. Que jornalismo se ensina na escola? **Observatório da Imprensa**, [*s. l.*], 1 jun. 2010. Disponível em: https://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/que-jornalismo-se-ensina-na-escola/. Acesso em: 6 ago. 2024.

Como nascem os textos jornalísticos

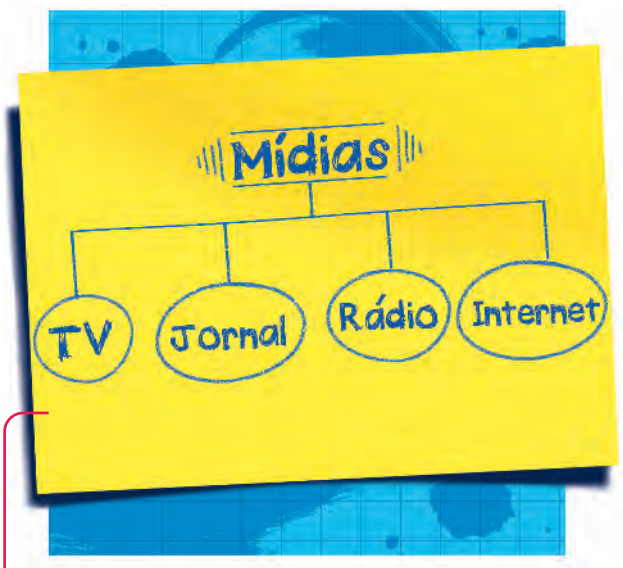
A todo instante, acidentes acontecem, a natureza surpreende com seus fenômenos, governos tomam decisões que impactam a vida de muitos. As organizações jornalísticas têm como **função apresentar os principais acontecimentos** para que as pessoas se mantenham informadas e, assim, possam exercer seu papel na sociedade – afinal, quem não dispõe de informação não tem o conhecimento necessário para exigir direitos ou cumprir deveres.

Para entender como se dá a transformação de um acontecimento em uma ou várias informações, é preciso saber que, enquanto **o acontecimento é a matéria-prima do jornalismo**, a informação é sua mercadoria, que tem como destino o consumidor final (leitor, ouvinte, seguidor).

Nesse sentido, as organizações jornalísticas se assemelham a outras empresas que oferecem bens e serviços. A diferença é que seu produto está no cerne da democracia – o que aumenta a complexidade de seu processo de produção.

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

MILA HORTÊNCIO/ARQUIVO DA EDITORA



Exemplos de meios de comunicação, atualmente chamados de mídias.

Nem tudo interessa a todos

A primeira etapa do processo de transformação de acontecimentos em informações diz respeito ao alcance dos veículos de comunicação. Observe a imagem e procure pensar em veículos de comunicação que conheça para cada uma das mídias.

Para entender o que significa o alcance dos veículos de comunicação, vamos analisar algumas manchetes (geralmente publicadas em capas de revista, primeira página dos jornais ou página inicial dos portais de notícia) e alguns títulos jornalísticos.

Geleiras do Alasca podem chegar a nível de derretimento irreversível mais cedo do que o esperado, diz estudo

CUI, Liya. Geleiras do Alasca podem chegar a nível de derretimento irreversível mais cedo que o esperado, diz estudo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 9 jul. 2024. Ambiente, p. 21.

Demissões ficam abaixo do esperado no Brasil com reabertura da economia

BLOOMBERG. **InfoMoney**, São Paulo, 30 jun. 2020. Disponível em: https://www.infomoney.com.br/economia/demissoes-ficam-abaixo-do-esperado-no-brasil-com-reabertura-da-economia/. Acesso em: 17 ago. 2024.

Aulas para estudantes da rede estadual do Amapá poderão ser veiculadas pela TV Assembleia

ALMEIDA, Livia. **Chico Terra**, [*s. l.*], 19 jun. 2020. Disponível em: https://chicoterra.com/2020/06/19/aulas-para-estudantes-da-rede-estadual-do-amapa-poderao-ser-veiculadas-pela-tv-assembleia/. Acesso em: 17 ago. 2024.

Primeira academia gratuita ao ar livre de João Pessoa passa a funcionar na orla de Cabo Branco

Jornal da Paraíba, João Pessoa, 22 ago. 2023. Disponível em: https://jornaldaparaiba.com.br/saude/primeira-academia-gratuita-ao-ar-livre-de-joao-pessoa-passa-a-funcionar-na-orla-de-cabo-branco. Acesso em: 17 ago. 2024.

A primeira manchete trata do rápido derretimento das geleiras do Alasca. Como esse acontecimento pode afetar a vida no planeta, veículos de comunicação do mundo inteiro o acompanham de perto, gerando muita informação a respeito dele – suas consequências, medidas para contê-lo etc.

O segundo título trata de um aspecto econômico do Brasil e tem um alcance mais reduzido. Apesar de a informação ser importante para os brasileiros, ela provavelmente não interessa à comunidade internacional.

A mesma lógica pode ser aplicada ao terceiro e ao quarto títulos. O terceiro traz uma informação que, embora seja de grande interesse para pessoas que vivem no Amapá, é irrelevante para moradores de outros estados brasileiros. O quarto e último título anuncia uma notícia que diz respeito aos moradores da cidade de João Pessoa.

Em resumo, as organizações jornalísticas fazem uma primeira triagem dos inúmeros eventos que ocorrem diariamente tendo como base o alcance da informação para o seu público.

O projeto editorial

Não é só o alcance de um veículo de comunicação que determina os acontecimentos que ele transformará em informações. Outro elemento fundamental nesse processo é o **projeto editorial**, pois, além dos princípios e valores do produto jornalístico, especifica **seus objetivos, seu público e seus canais de distribuição**.

Todo veículo de comunicação tem um projeto editorial, estabelecido segundo a natureza da organização jornalística a que ele pertence – a qual pode ser privada, pública, institucional, sem fins lucrativos – e as demandas do mercado que almeja atingir. Nesse sentido, os projetos editoriais balizam a busca e a seleção dos acontecimentos, assim como os aspectos a serem abordados e transformados em informação.

Por exemplo, ao tratar das Olimpíadas em Paris, dois veículos da mesma empresa jornalística trataram de modo diverso do tema no noticiário. Leia os títulos e as linhas finas a seguir.

As estrelas da constelação olímpica

Jogos apresentam (ou consolidam) heroínas e heróis que deixam Paris maiores do que entraram

O Globo. Rio de Janeiro, 12 ago. 2024. Caderno Esportes, p. 3.

Custos altos e legado incerto marcam os Jogos Olímpicos

Sediar um evento como a Olimpíada exige investimento cada vez mais alto e retorno para anfitrião nem sempre é evidente

PALERMO, Luisa. Custos altos e legado incerto marcam os Jogos Olímpicos. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, 12 ago. 2024.

Essa diferença no modo de noticiar o evento esportivo relaciona-se ao projeto editorial de cada jornal. Um deles é voltado à cobertura econômica e financeira, logo, o enfoque dado às Olimpíadas destaca os investimentos do evento. Já o outro jornal tem como projeto editorial noticiar os principais acontecimentos nacionais e internacionais. Por isso, deu ênfase aos atletas que foram destaque nas Olimpíadas, buscando alcançar um público mais amplo e diverso.

O projeto editorial influencia também a distribuição das informações, ao indicar quais delas merecem mais destaque. Até mesmo a linguagem e o tom empregados variam de acordo com esse projeto. Pense, por exemplo, nas emissoras educativas mantidas por governos. Como não visam ao lucro, não precisam se preocupar com programas comerciais, podendo focar a programação de sua grade em informação e cultura para todos.

A abrangência dos projetos editoriais tem um lado muito positivo: a abundância de veículos de comunicação oferece ao público opções para se manter informado. Além disso, estimula a melhoria contínua desses veículos, que precisam buscar a excelência se quiserem se destacar e ser notados pelo público.

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

O público

O **público é a razão de ser de um veículo de comunicação**. Sem ele, não há necessidade de transformar acontecimentos em informações. Não devemos, porém, imaginar que esse público seja uma multidão homogênea.

O público dos veículos de comunicação – formado por consumidores de informação – **é descrito em seu projeto editorial**, podendo variar de ouvintes de *podcasts* que são fãs de jogos (um grupo reduzido) a telespectadores de telejornais matutinos que querem se manter informados acerca do país (um grupo enorme).

No caso de veículos de comunicação ligados a organizações jornalísticas privadas, outro público-chave são os anunciantes, compostos de empresas e governos. Frequentemente, são eles que garantem a sobrevivência da prática jornalística, ao pagarem para ter seus produtos e serviços divulgados nesses órgãos de imprensa.

Uma vez que sua existência depende do público, os veículos de comunicação têm de assegurar a entrega daquilo que prometem, sob pena de verem sua base migrar para um produto similar de outra organização jornalística. Por isso, na busca e seleção de acontecimentos, sempre devem perguntar: "Meu público precisa ou quer saber disso?".

Vale destacar que o compromisso do veículo com o público consta de seu projeto editorial e se concretiza de diversas formas. Por exemplo, embora a imparcialidade seja um dos requisitos do jornalismo, jornais manifestam sua opinião nos editoriais, e a pluralidade de ideias é garantida por seus colunistas.

Impacto da tecnologia digital no jornalismo

Até o final da década de 1990, a relação entre a mídia e o público era basicamente uma via de mão única: os veículos de comunicação apresentavam as informações, às vezes com um ou mais dias de atraso, e as pessoas as consumiam. No máximo, compartilhavam suas impressões com parentes e amigos em conversas informais.

Com o advento da internet, isso mudou completamente. Logo que ela se tornou mais acessível, além de surgirem novos projetos editoriais, os veículos de comunicação estabelecidos passaram a contar com um *site*. Foi nessa época que os consumidores começaram a receber informações praticamente em tempo real, a interagir com elas por meio de comentários e a se aprofundar nos assuntos abordados clicando em *hiperlinks*.

Hoje, tudo isso parece banal, mas, ao viabilizar a interação com *sites* jornalísticos, a internet desencadeou uma revolução. A imensa quantidade de informações acessíveis a partir de alguns poucos cliques levou **a pluralidade e a democratização da mídia** a outro patamar.

Ao mesmo tempo, a instantaneidade de muitas dessas informações imprimiu um novo ritmo ao dia a dia, tornando a busca por informações algo constante na vida das pessoas.

Da perspectiva exclusiva do consumidor, a oportunidade de interagir com uma publicação abriu espaço para que ele tivesse sua voz amplificada e ouvida por outras pessoas que não aquelas de seu convívio imediato. Já os *hiperlinks* lhe permitiram aprofundar-se nas informações e, com isso, apropriar-se delas de modo mais crítico.

Não demorou muito, entretanto, para que as possibilidades do público fossem ampliadas. Com a evolução das tecnologias digitais, que levou à disseminação dos celulares com acesso à internet, esse público foi promovido a distribuidor e produtor de conteúdo, abandonando definitivamente o papel de mero consumidor do conteúdo jornalístico.

Grandes poderes, grandes responsabilidades

Os veículos de comunicação têm, acima de tudo, um compromisso com a sociedade: manter as pessoas informadas para que elas possam entender a realidade e atuar como cidadãs, cumprindo seus deveres e exercendo seus direitos democraticamente.

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

Para realizar tal compromisso, esses veículos precisam oferecer aos consumidores informações de boa qualidade, que não contenham erros nem sejam imprecisas ou tendenciosas. Inverdades espalhadas por organizações jornalísticas que gozam de credibilidade podem gerar instabilidade e mesmo descontrole social.

É por isso que, como regra de ouro, **os dados levantados devem ser checados** não apenas pelo responsável por transformar o acontecimento em informação, mas por pelo menos outra pessoa, que faça buscas, pesquisas, ligações... Tudo para ter certeza da precisão do dado.

Ao assumirem também os papéis de distribuidores e produtores de conteúdo, os consumidores precisam arcar com essa mesma responsabilidade, entendendo, por exemplo, que um *meme* político aparentemente inofensivo, feito por algum amigo ou parente e compartilhado nas redes sociais, pode, sim, ter consequências negativas.

Antes do compartilhamento de conteúdos nas redes sociais, é importante sempre checar os dados, analisando como diferentes fontes divulgam a mesma informação. Essa comparação de dados em diferentes fontes permite checar a confiabilidade das informações.

Quando consideramos todos esses aspectos, identificamos a **matéria-prima** e a **finalidade** da imprensa, o que torna evidente a sua **importância**. Conhecemos também os elementos que constituem o fazer jornalístico:

- preocupação com o **alcance** das publicações;
- alinhamento dos conteúdos ao **projeto editorial** do veículo de comunicação que os divulga;
- compromisso com o perfil do **público leitor**;
- práticas responsáveis de **disseminação de informação**.

O reconhecimento do impacto das novas tecnologias no campo jornalístico permite compreender a necessidade de **uma atuação em tempo real** para acompanhar o desenrolar dos acontecimentos e para garantir não só o **acesso rápido** à informação, mas também a possibilidade de apresentar **perspectivas diversas** sobre os fatos. São desafios importantes, que devem ser associados à apuração das informações e à divulgação de conteúdos de **boa qualidade**, segundo **princípios éticos** que devem reger o bom jornalismo.

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

Proposta de produção: observatório da imprensa

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Em um grupo de até oito pessoas, organizem-se para a criação de um observatório da imprensa, que terá como propósito criar e catalogar um **acervo comentado** de notícias divulgadas pelos principais jornais nacionais e regionais, impressos e digitais, ao longo de um período de média duração (de dois a três meses).

O objetivo do acervo será **compilar** a maior quantidade possível de notícias sobre os principais acontecimentos recentes, **organizar** esse acervo em função da abordagem do tema e, ao final, **analisar** esse banco de dados e produzir um comentário sobre os perfis dos jornais.

Preparação

Antes de começar, escolha, com seus colegas, um local em que haja circulação de muitas pessoas (uma rua de comércio popular, por exemplo). Durante uma semana, façam registros (fotográficos ou manuscritos) de situações ocorridas nesse local. Metade do grupo observará **problemas** e **conflitos** relacionados ao local, e a outra, **aspectos positivos** e **curiosidades**.

Ao final da semana, cada parte do grupo apresentará para a turma uma manchete de jornal sobre um acontecimento observado, considerando a perspectiva que lhe foi atribuída. Após a exposição, perguntem aos colegas qual manchete seria mais "clicada" se fosse divulgada na internet. Peçam a todos que justifiquem o que determinaria esse maior interesse com base em suas experiências no local.

Essa dinâmica permitirá que vocês discutam a questão da parcialidade do olhar do observador e como ela pode se aproximar ou se distanciar das expectativas dos leitores de uma notícia, conhecimento necessário para a seleção de "fatos noticiáveis", mobilizado pela imprensa em geral.

Pesquisa e análise

1. Escolham os jornais com que trabalharão.
2. Procurem a versão impressa e a digital dos jornais, para comparar os modos de divulgação do conteúdo.
3. Identifiquem as páginas desses jornais nas redes sociais. Como as manchetes aparecem nos dois formatos?
4. Definam um assunto atual com potencial para permanecer nos noticiários ao longo dos meses.
5. Cada grupo ficará com um tema diferente.
6. Ao armazenar as notícias selecionadas, categorizem-nas por data, lugar de destaque no jornal e perspectiva (positiva ou negativa) adotada na abordagem do acontecimento. Considerem também as imagens utilizadas para a divulgação das notícias.
7. Leiam com atenção o título e o texto das notícias escolhidas, nos diferentes jornais, que abordam um mesmo acontecimento. Analisem a escolha das palavras utilizadas no título; no corpo da notícia, observem se foram empregados adjetivos e advérbios que sugerem subjetividade e qual é a hierarquia utilizada para organizar as informações. Com essa análise, avaliem quais notícias parecem mais imparciais e quais trazem marcas evidentes de subjetividade, revelando um grau maior de parcialidade.
8. A cada semana, avaliem o material selecionado e discutam as expectativas de vocês em relação ao prosseguimento da abordagem desses acontecimentos.
9. Ao final do período de coleta, dividam a análise do acervo considerando:
   a) o alcance das publicações;
   b) as reações dos leitores;
   c) o modo como os fatos foram abordados.

Divulgação dos resultados

Após a análise, redijam um comentário sobre as abordagens do assunto selecionado feitas pela imprensa. Nesse comentário, vocês devem apresentar um panorama geral do acervo criado e uma avaliação das estratégias que cada jornal adotou para o tratamento do assunto escolhido. Posicionem-se sobre o grau de isenção dos veículos de comunicação.

Preparem uma apresentação desse comentário para os colegas. Ela poderá ser feita por meio de um vídeo autoral (lembrem-se de fazer um roteiro para orientar a criação do vídeo) ou de uma exposição, em que vocês contem com suportes impressos ou digitais para mostrar as manchetes e as imagens compiladas no acervo.

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

Verdade e mentira no universo digital

Como vimos, com o advento da tecnologia e da internet de alta velocidade, o acesso imediato a um número infinito de informação transformou o modo como consumimos e compartilhamos notícias. Quando a única fonte de informação segura era o jornal impresso, as pessoas sabiam que as notícias da véspera só chegariam em sua casa na manhã seguinte. O rádio e a televisão aceleraram consideravelmente esse processo, mas nada comparável ao mundo digital.

Quando a velocidade de acesso às notícias se combinou com as redes sociais e os aplicativos de mensagem instantânea, criou-se a condição para que não só as informações de qualidade alcançassem um maior número de pessoas instantaneamente, mas também para que o mesmo acontecesse com as notícias falsas, as chamadas *fake news*, produzidas para gerar desinformação e confusão. Veja como o professor e jornalista Eugenio Bucci diferencia ***fake news*** de **desinformação**.

TOME NOTA

"*Fake news* são um tipo historicamente datado de mentira. São uma criação do século XXI, que frauda a forma notícia a partir das plataformas sociais e das tecnologias digitais que favorecem a difusão massiva de enunciados [...]. As *fake news* não existem desde sempre." [...]

"A **desinformação** é o efeito geral da disseminação de *fake news* e de outros recursos para enganar ou manipular pessoas ou públicos com fins inescrupulosos [...]. Na era da desinformação, a capacidade social de distinguir fato e opinião se desfaz."

BUCCI, Eugenio. *Fake news* x desinformação: entenda qual é a diferença entre os termos. **TRE-SP**, São Paulo, 23 ago. 2023. Disponível em: https://www.tre-sp.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Agosto/fake-news-x-desinformacao-entenda-qual-e-a-diferenca-entre-os-termos. Acesso em: 26 jul. 2024.

Esse é o cenário em que nos encontramos. Como somos consumidores de informação, e como boa parte das informações que consumimos nos chega por meios digitais, precisamos aprender a distinguir notícias falsas de notícias verdadeiras e também identificar quando as notícias são apresentadas de forma descontextualizada para promover a desinformação. Só assim teremos condições de combater a multiplicação das *fake news*.

Em busca da informação de qualidade

O primeiro desafio a ser enfrentado na busca por informação de qualidade é entender que, hoje, há uma quantidade muito grande de canais e plataformas que atuam como "produtores" de informação e que nem todos tomam os mesmos cuidados em relação às notícias que divulgam ou às informações que oferecem a seus usuários.

Quando tratamos da apuração jornalística, realizada por profissionais de veículos sérios, prática indispensável para que os acontecimentos sejam transformados em notícias, destacamos as etapas necessárias para qualificar a informação a ser apresentada: buscar mais dados e compará-los, entrevistar e ouvir pessoas (autoridades no assunto, testemunhas do acontecimento etc.), escrever o texto e, por fim, editá-lo e revisá-lo. Cumpridas essas etapas, parte-se para a publicação em jornais impressos ou em plataformas jornalísticas digitais.

A descentralização da produção de informações trouxe, como consequência negativa, o desejo de "vencer" a corrida em busca da maior rapidez, o que acaba por comprometer, por exemplo, a checagem de fatos e de opiniões, entre outros aspectos.

Quanto maior for a quantidade de notícias e a velocidade com que circulam, maior também será a possibilidade de, em meio a informações de qualidade, serem postas em circulação,

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

de modo intencional, notícias falsas, boatos, mentiras, informações descontextualizadas que promovem desinformação e até mesmo pânico.

Não podemos nos esquecer de que as redes sociais e os aplicativos de mensagem instantânea possibilitaram fazer com que uma notícia falsa ou uma mensagem alarmista seja compartilhada milhares de vezes em muito pouco tempo.

Quatro dicas para interromper a circulação de *fake news*

1. Informação anônima não é confiável

Se algum parente, amigo ou conhecido repassou para você uma "notícia" e o texto não traz informação sobre o veículo em que ela foi publicada/postada ou sobre quem é o seu autor, fique alerta: provavelmente se trata de uma informação não confiável ou de uma notícia falsa. Não repasse ou compartilhe antes de se certificar da veracidade da informação. Certifique-se, ainda, de que o órgão de imprensa responsável pela divulgação é idôneo e sério.

2. "Eu não sabia disso!"

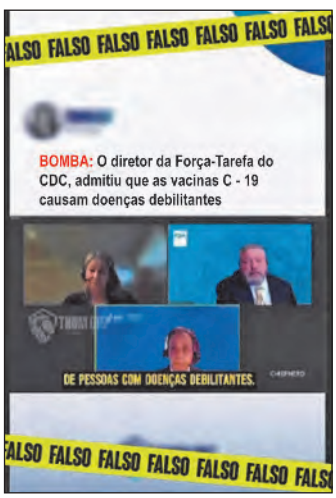
Se uma notícia ou informação que nos chega por meio de mensagem instantânea ou rede social é o suficiente para provocar espanto, revolta ou surpresa, antes de passá-la adiante, o melhor a fazer é parar e tentar confirmar a informação. Em outras palavras, o antídoto para interromper a circulação de *fake news*, nesse caso, é uma boa dose de "dúvida saudável". Não faça circular o que você não conseguiu confirmar em uma fonte qualificada e confiável.

3. Cheque as informações

Muitas *fake news* são produzidas de forma intencional para apelar às emoções das pessoas, mobilizando os valores e as crenças pessoais de determinado público. Assim, os dados objetivos ficam em segundo plano. Esse fenômeno é conhecido como **pós-verdade**.

O problema com essa atitude está no fato de que muitas vezes essas notícias foram criadas para gerar desinformação. É o que ocorre, por exemplo, com uma série de notícias e informações falsas associando as vacinas a uma série de doenças (problemas cardíacos, AVC etc.). Nada disso é comprovado pela ciência, que, aliás, tem se dedicado a demonstrar a falsidade dessas informações. Mas elas continuam circulando e provocando pânico nas pessoas que, com receio de causar algum "mal" a seus filhos, deixam de vaciná-los.

FAGUNDES, Evelyn. É falso que CDC admitiu que vacinas da Covid-19 causam doenças debilitantes. **Lupa**, Rio de Janeiro, 1 fev. 2023. Disponível em: https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2023/02/01/e-falso-que-cdc-admitiu-que-vacinas-causam-doencas. Acesso em: 20 ago. 2024.



LUPA/THE TRUST PROJECT

Então, o que devemos fazer quando recebemos informações desse tipo é buscar sua confirmação em diferentes fontes ou recorrer a mecanismos de checagem. Eles foram criados para facilitar que os usuários de redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas identifiquem a veracidade das notícias antes de compartilhá-las com outras pessoas. Assim, contribuímos para combater a circulação de *fake news*. Há várias agências de checagem de fatos ou, em inglês, *fact-checking*.

4. Olho vivo para as pistas textuais!

Além dos textos das *fake news* se caracterizarem por apresentar desvios em relação à norma-padrão (erros ortográficos, problemas de acentuação, concordância verbal e nominal equivocadas etc.), é frequente, nesses textos, o uso de termos apelativos, como é o caso de "Bomba" no exemplo apresentado.

Também é bastante comum as notícias falsas trazerem sugestões como: "Não guarde essas informações apenas para você. Passe para toda a sua família e amigos", "Repassem ao máximo", "Compartilhe até o dedo doer".

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

Proposta: jogo de identificação de *fake news*

Vocês participarão, em equipes, de um jogo de identificação de *fake news*. Com o auxílio do professor, dividam-se em quatro times, que disputarão entre si. Sorteiem uma cor para identificar cada uma das equipes: azul, verde, branco e vermelho.

Regras do jogo

Objetivo

Identificar corretamente, em equipe, o maior número de notícias falsas ou verdadeiras apresentadas pelas equipes rivais.

Participação

Todos os membros da equipe analisam as notícias, elaboram as explicações e decidem se utilizarão uma notícia verdadeira ou falsa na hora do desafio. Somente um integrante deverá apresentar o desafio, a resposta e a explicação do time. Escolham quem será o representante da equipe a desempenhar essas funções.

Função das equipes

Em cada rodada, haverá uma equipe desafiadora e três equipes avaliadoras. A equipe que responder primeiro ao desafio terá a oportunidade de pontuar ou não. Caso a resposta e/ou a explicação dadas sejam equivocadas, os pontos disputados serão atribuídos à equipe desafiadora.

Tempo

O tempo-limite para responder ao desafio deverá ser previamente definido e respeitado pelas equipes.

Pontuação

Definam a quantidade de pontos que serão atribuídos a cada identificação correta e à capacidade de explicar, com base em pistas textuais e na checagem de fatos, por que a notícia apresentada é falsa ou verdadeira.

A equipe vencedora será aquela que, ao final do jogo, tiver obtido o maior número de pontos.

Decidam, em conjunto, se serão admitidas somente notícias que circulam sob a forma de texto escrito (as coletadas em aplicativos de mensagem instantânea podem ser transcritas em fichas) ou se serão admitidos vídeo e áudios. Lembrem-se de providenciar o equipamento necessário para viabilizar a reprodução de vídeos e áudios no dia do jogo, caso incluam essas opções.

A ordem de participação de cada equipe na função de *desafiadora* será definida por sorteio. Determinem o número total de rodadas de modo a garantir que todas as equipes desempenhem o papel de desafiadoras e avaliadoras um número igual de vezes. Criem uma tabela que organize, visualmente, o resultado desse sorteio. Uma cópia impressa dessa tabela deverá ser entregue a cada equipe. Sugestão:

NOTÍCIAS VERDADEIRAS OU FALSAS?

Equipes	DESAFIADORA	AVALIADORAS
1ª rodada	Equipe azul	Equipes verde, vermelha e branca
2ª rodada	Equipe branca	Equipes azul, vermelha e verde

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

Preparação

1. Definam, antes do momento da pesquisa, quais poderão ser os temas (política, saúde, entretenimento, esporte, ciência etc.) das notícias (falsas e verdadeiras). Escrevam cada um deles em um papel. Peçam ao professor para dobrar e misturar os papéis. Um representante de cada equipe fará o sorteio de um tema pelo qual o grupo ficará responsável. Pode haver um número maior de temas do que o de equipes. Uma vez concluído o sorteio, os temas que sobrarem serão desconsiderados.
2. Cada equipe fará uma pesquisa para coletar um conjunto de pelo menos 5 notícias verdadeiras e 5 notícias falsas relacionadas ao tema sob sua responsabilidade. Decidam quais podem ser as fontes para pesquisar as notícias falsas: *sites* da internet (quais?), aplicativos de mensagem instantânea, redes sociais (quais perfis?). Uma vez selecionadas as notícias, utilizem as dicas sugeridas para garantir que aquelas consideradas verdadeiras sejam mesmo verdadeiras e as *fake news* sejam mesmo notícias falsas.
3. Analisem as notícias coletadas. No caso das falsas, escolham as que forem mais bem construídas, ou seja, evitem aquelas que tenham pistas muito óbvias sobre o seu caráter inverídico. Durante essa etapa, tomem o cuidado de identificar, para cada uma das 5 notícias escolhidas, os elementos textuais que poderiam despertar a desconfiança e deveriam levar o leitor a checar a procedência da informação apresentada.

No dia do jogo

1. Os membros de cada time devem levar para a escola uma camiseta da cor da equipe de que participam. As camisetas serão vestidas na hora do jogo, para facilitar a organização das rodadas.
2. Com o auxílio do professor, decidam o tempo-limite para responder a cada desafio proposto e qual será a duração total do jogo. Sugestão: para que haja uma quantidade significativa de rodadas, destinar uma aula para essa atividade.
3. Organizem as carteiras, na sala de aula, de tal modo que os participantes de cada uma das equipes permaneçam sentados próximos uns dos outros.
4. Ouçam com atenção a fala de todos os participantes. No momento de desafiar ou responder a um desafio, usem um tom de voz adequado, de modo a garantir que os colegas compreendam bem o que está sendo dito.
5. Notícias impressas: cada equipe avaliadora deverá receber uma cópia da notícia escolhida pela equipe desafiadora. No caso de áudio ou vídeo, as equipes devem selecionar os arquivos a serem utilizados e providenciar previamente os materiais necessários para reproduzi-los.
6. O professor ficará responsável por decidir e registrar os pontos a serem atribuídos a cada equipe. Também será o encarregado de resolver quaisquer dúvidas que surjam durante o jogo.

Após o jogo: avaliação e reflexão

Quando o tempo destinado ao jogo chegar ao fim e o time vitorioso tiver sido definido, façam uma avaliação coletiva da atividade e reflitam: depois de terem participado desse desafio, vocês se sentem mais bem preparados para identificar *fake news*?

Com base nas notícias falsas escolhidas pelos diferentes times, conversem sobre as consequências sociais da circulação desse tipo de informação. Procurem identificar iniciativas a serem implementadas, no contexto familiar e escolar, para combater a circulação de *fake news*.

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

CAPÍTULO 16

Consulte mais orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

Notícia

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes digam que um conteúdo jornalístico seria aquele que diz respeito à sociedade, que trata de assuntos de interesse público, como educação, cultura, saúde, política, segurança, economia, esporte etc.
2. Resposta pessoal. É possível que os estudantes mencionem que a incredulidade se deva a diferentes fatores e diversas teorias da conspiração que ainda hoje circulam sobre esse assunto: ir até a Lua exigiria uma tecnologia que as pessoas desconheciam existir no fim dos anos 1960; o fato de os Estados Unidos terem estúdios de cinema muito bons permitiria a encenação do evento para distrair a União Soviética (URSS) – lembre-os de que o mundo estava em plena Guerra Fria (1947-1989). Caso surja interesse por parte dos estudantes sobre essas teorias, sugira uma pesquisa na internet sobre o tema.

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender a finalidade do gênero notícia e a natureza dos acontecimentos que podem virar notícia.
2. Reconhecer de que modo o contexto discursivo (contexto de produção, de circulação e perfil de interlocutor) afeta a estrutura desse gênero.
3. Entender de que modo as notícias se estruturam.
4. Saber escolher os recursos linguísticos adequados à produção de notícias.
5. Compreender o que são *fake news* (ou notícias falsas) e suas consequências.
6. Utilizar procedimentos para checar a procedência de informações e evitar a disseminação de *fake news*.

Compreender a finalidade do gênero notícia e a natureza dos fatos que podem virar notícia; reconhecer como o contexto discursivo afeta a estrutura desse gênero; e entender o que são *fake news*, suas consequências e como checar as informações para evitar a sua disseminação são ações fundamentais para a leitura e para a análise crítica das notícias que circulam em diferentes mídias e veículos de comunicação.

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

1. **O escritor Rubem Braga, em uma crônica intitulada "Os jornais", escreveu que o jornal escolhe os fatos que noticia a partir do critério que ele chamou de "conteúdo jornalístico", ou seja, só vira notícia o que estiver dentro desse critério. O que seria, no seu entender, um "conteúdo jornalístico"?**
2. **Em 1969, a Agência Aeroespacial dos Estados Unidos (Nasa, na sigla em inglês) enviou, com sucesso, a primeira nave tripulada por seres humanos à Lua. Embora esse momento tenha sido transmitido pela televisão para mais de 600 milhões de pessoas no mundo todo, ainda há muita gente que não acredita nesse fato. Por que você acha que a chegada dos astronautas estadunidenses à Lua gerou e ainda gera desconfiança e descrença em muitas pessoas?**

LEITURA

Hoje, vivemos na era da informação. Diariamente, somos bombardeados pela televisão, pela internet, por jornais e revistas, por aplicativos de *smartphones* com notícias que nos informam sobre acontecimentos importantes (e não tão importantes) ocorridos a cada instante nos quatro cantos do mundo. A notícia a seguir ilustra um momento do passado recente em que os jornais escritos eram um dos espaços mais procurados pelas pessoas para a obtenção de informações sobre o que se passava no mundo.

A Lua no bolso

Noticiário elaborado com telegramas da **AP**, **UPI** *e* **AFP**

Exatamente às 23 horas, 56 minutos e 31 segundos (hora de Brasília), o comandante Neil A. Armstrong tocou o solo da Lua, descendo pela cabine do módulo lunar, 6h38 depois de ter pousado na superfície do satélite natural da Terra. "A porta está se abrindo" – disse Armstrong às 23h39. Um minuto depois o astronauta vislumbrava diretamente a superfície da Lua. Lentamente, com movimentos extremamente seguros, começou a descer a escadinha do módulo, pisando sempre com o pé esquerdo. Quando alcançou o segundo degrau a televisão começou a transmitir diretamente da Lua para a Terra, focalizando perfeitamente o astronauta. Já sobre o solo lunar, Armstrong afastou-se do módulo e começou a executar suas primeiras tarefas, tornando realidade um sonho milenar do homem.

Eis a sequência do histórico acontecimento:

Calmamente os astronautas começaram a ler os medidores de pressão, às 23h20. Depois, Armstrong e Aldrin começaram a passar em revista a roupa espacial um do outro. Armstrong declarou que a pressão estava em "4,75 e caindo". A porta do módulo foi aberta quando a pressão chegou a zero.

Às 23h31 a pressão, segundo Armstrong, estava "caindo em torno do ponto dois".

"Leva bastante tempo para essa coisa descer até o fim, não é?" disse Armstrong para Aldrin. "É", respondeu Aldrin. Armstrong fez uma tentativa de abrir a porta às 23h35 [...], dizendo: "Vamos ver se ela abre". Aldrin então perguntou "ela está destrancada?" "Está", respondeu o comandante. A seguir Armstrong abriu a porta do módulo.

Armstrong teve que sair do módulo escorregando sobre o estômago até que pôs o pé na escadinha. A televisão mostrou Armstrong recolhendo, com uma espécie de longas pinças, as primeiras amostras do solo lunar. O sinal de televisão chegou ao centro de Huston e dali era retransmitido para todo o mundo. Quando Armstrong descia pela escadinha, tinha a Terra exatamente sobre sua cabeça. Disse que podia ver tudo claramente.

AP: Associated Press.

UPI: United Press International.

AFP: Agence France-Presse.

NASA/CORBIS HISTORICAL/GETTY IMAGES



Buzz Aldrin caminha na superfície lunar, na Missão Apollo 11, em 1969.

Ao dar o primeiro passo na superfície lunar, Armstrong comentou: "Pequeno passo para o homem, salto gigantesco para a Humanidade".

Armstrong iniciou então a descrição de seus passos nas finas partículas de areia lunar. Disse então: "Não parece haver dificuldade para mover-se por aqui. Não há problemas em caminhar". Armstrong afirmou ainda: "Estamos na verdade num setor muito nivelado".

Enquanto isso, Aldrin, seu companheiro, aguardava ansiosamente sua vez de descer.

Depois repetiu: "O motor de descida não abriu uma cratera de tamanho nenhum aqui. Nós estamos num lugar muito plano. Só avancei um oitavo de polegada, mas posso ver minhas pegadas nas finas partículas do solo lunar". Aldrin fotografou a descida de Armstrong do interior do módulo.

"Parece que não há dificuldade para andar", disse ao testar seu equilíbrio.

Durante a descida, puxando um anel na fuselagem do módulo, Armstrong ligou uma câmera de televisão que transmitiu seu primeiro passo na Lua para a Terra.

Armstrong disse ainda que "a superfície da Lua é fina e poeirenta, como carvão em pó sob meus pés. Posso ver as pegadas que minhas botas deixam nas finas partículas".

Comunicou que recolheu a primeira amostra e disse: "Agora vou tentar pegar uma pedra. Isso é muito interessante. A primeira impressão é de uma superfície muito branda. Mas agora parece ter muita consistência. Tentarei agora obter outra amostra".

Os médicos do Centro de Controle disseram que "a informação é boa e a tripulação lunar parece que vai bem".

Nas imagens vindas da Lua podia-se ver como pano de fundo o escuro do espaço e luminosamente branca – em contraste – a superfície da Lua sobre a qual a imagem de Armstrong parecia um tanto difusa em branco e preto.

Caminhava como alguém que carrega um grande peso às costas.

"É algo parecido com o deserto no Oeste dos Estados Unidos. Mas é muito bonito aqui fora", acrescentou Armstrong.

Disse que "estou achando difícil inclinar-me", referindo-se aos movimentos que precisava fazer para apanhar as amostras, as quais começou a descrever.

"Olhando para cima, para o módulo, eu estou diretamente na sombra. Agora estou vendo Buzz (Aldrin) nas janelas. Posso ver tudo muito claro", disse Armstrong ao primeiro minuto do dia 21, hora de Brasília.

Depois à zero e 16 minutos, Edwin Aldrin também desceu à superfície lunar.

Antes de Aldrin descer, Armstrong fez uma rápida revisão visual no módulo, declarando que estava dando para ver tudo com clareza.

"Ok, Buzz, você está pronto para descer?", perguntou Armstrong. Aldrin, em resposta, começou a descer vagarosamente a escada. "Precisamos tomar cuidado e inclinar-nos na direção em que queremos ir", disse um dos astronautas para o outro. "Principalmente se você quer cruzar os pés." Às vezes eles pareciam estar realizando exercícios físicos, especialmente com os braços. "Não se afunda mais que poucos centímetros quando se caminha", acrescentou Aldrin. Os dois se comunicavam pelo rádio, pois com seus capacetes e trajes espaciais selados não poderiam conversar doutra forma. Houve problemas de falta de foco com a câmara e certas interrupções.

A LUA no bolso. *In*: KAUFFMANN, Carlos; MOTA, Vinícius. **Primeira página**. São Paulo: Publifolha, 2006. p. 113. Fragmento adaptado. Notícia publicada originalmente em 21 de julho de 1969.

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

2. a) Não, porque não é possível colocar um satélite do tamanho da Lua no bolso, como também é absurda a ideia de que ela poderia ser "retirada" do espaço. O título precisa, portanto, ser interpretado de modo figurado. No contexto, a expressão pôr "a Lua no bolso" ganha uma conotação metafórica e significa conquistar a Lua.

ANÁLISE

2. b) Como o texto informa detalhadamente a "conquista" da Lua pelo homem, descrevendo o sucesso da primeira missão tripulada a aterrissar no satélite da Terra, o título antecipa, com uma metáfora, o resultado da missão. Como a Lua foi conquistada, eles estavam com ela "no bolso".

1. **O texto que você acabou de ler foi escrito para cumprir uma finalidade específica.**
   - **a.** Qual é essa finalidade?
   - **b.** Como ela é alcançada?

1. a) Informar como se deu a chegada do primeiro homem à Lua.
1. b) O texto informa, de modo detalhado, como o astronauta estadunidense Neil Armstrong, primeiramente, e depois seu companheiro Edwin "Buzz" Aldrin saem do módulo lunar e tocam a superfície da Lua. Traz também uma série de impressões de Neil Armstrong sobre a cobertura do solo lunar e o grau de dificuldade para se movimentar, colher amostras etc.

2. **Sobre o título da notícia, "A Lua no bolso", responda:**
   - **a.** Esse título pode ser interpretado literalmente? Explique.
   - **b.** Que relação de sentido pode ser identificada entre o título e o texto?

3. **Releia o primeiro parágrafo do texto. O autor tomou o cuidado de oferecer, nesse parágrafo, uma série de informações que permitissem ao leitor responder a algumas perguntas: o quê?, quem?, quando?, como?, onde?, por quê?. Identifique no texto as respostas para tais perguntas.**

6. A descrição é essencial em uma notícia como essa, porque o fato relatado é algo inimaginável para os leitores da década de 1960. Trata-se da primeira vez que um ser humano pisou na Lua. Tudo o que acontece, portanto, é novo. Ao recorrer à descrição, o autor do texto oferece imagens que auxiliam os leitores a reconstruírem, mentalmente, os movimentos dos astronautas e, assim, a criarem representações visuais para o que aconteceu naquele histórico momento.

4. **Agora, compare as informações apresentadas no primeiro parágrafo com o tipo de informação que consta dos parágrafos seguintes. Podemos afirmar que eles cumprem funções diferentes na estrutura do texto. Por quê?**

5. **As aspas foram utilizadas com frequência ao longo do texto. Observe as seguintes passagens.**

   "A porta está se abrindo [...]"
   "[...] Pequeno passo para o homem, salto gigantesco para a Humanidade".
   "[...] a superfície da Lua é fina e poeirenta, como carvão em pó sob meus pés. Posso ver as pegadas que minhas botas deixam nas finas partículas".
   "É algo parecido com o deserto no Oeste dos Estados Unidos. Mas é muito bonito aqui fora [...]"
   "Olhando para cima, para o módulo, eu estou diretamente na sombra. Agora estou vendo Buzz (Aldrin) nas janelas. Posso ver tudo muito claro [...]"

   Analise o uso das aspas nas passagens acima. Pode-se afirmar que, em todos os casos, elas foram utilizadas para atribuir a autoria de uma opinião ao astronauta Neil Armstrong? Explique.

6. **Em alguns momentos, podemos identificar passagens descritivas no texto. A primeira delas aparece já no primeiro parágrafo. Qual é a importância da descrição em uma notícia como essa?**

3. O quê? A chegada do homem à Lua. Quem? O astronauta Neil Armstrong. Quando? "Exatamente às 23 horas, 56 minutos e 31 segundos (hora de Brasília)". A data de 20 de julho de 1969 pode ser identificada pelos estudantes na fonte da notícia, ao fim do texto transcrito. Como se trata de texto publicado no dia seguinte ao acontecimento, não havia necessidade de o jornalista incluí-la no corpo do texto. Como? Descendo a escadinha do módulo lunar, depois de ter pousado na superfície do satélite natural da Terra. Por quê? Para tornar realidade um sonho milenar do homem: a conquista da Lua.

4. As informações oferecidas no primeiro parágrafo ajudam o leitor a se situar diante do fato relatado. Nesse sentido, trazem dados precisos para responder às perguntas "o quê?, quem?, quando?, como?, onde?, por quê?". Nos parágrafos seguintes, o texto traz informações mais ampliadas e detalhadas sobre o acontecimento relatado no parágrafo inicial. O parágrafo inicial tem a função de localizar, no espaço e no tempo, o fato apresentado, relacionando-o a alguém diretamente envolvido no acontecimento e, se possível, explicando como e por que motivo o fato ocorreu. Os demais parágrafos trazem novas informações que ajudam o leitor a compreender melhor as circunstâncias do acontecimento, mas não modificam o foco do texto, estabelecido no primeiro parágrafo.

5. Não. Na primeira e na última passagens, as aspas foram utilizadas somente para indicar que foi Armstrong quem disse algo (informa que a porta se abria, informa o que vê ao olhar para cima, na direção do módulo), mas não há, nessas falas, qualquer opinião, pois o astronauta apenas relata fatos. A segunda, a terceira e a quarta falas, porém, refletem opiniões particulares sobre o significado da chegada do homem à Lua ("Pequeno passo para o homem, salto gigantesco para a Humanidade") e as consequências desse fato para a humanidade; sobre a sensação provocada pelos primeiros passos no solo lunar ("a superfície da Lua é fina e poeirenta, como carvão em pó sob meus pés"), algo que somente quem pisou naquela superfície poderia descrever; e sobre a impressão provocada pela paisagem lunar ("É algo parecido com o deserto no Oeste dos Estados Unidos. Mas é muito bonito aqui fora"). Neste último comentário, Armstrong usa o recurso da comparação com algo terrestre conhecido para descrever o que vê a seus interlocutores. É interessante observar, na quarta fala de Armstrong, a preocupação do astronauta em afirmar a beleza do que via, como se temesse ser mal interpretado pela comparação feita. Talvez ele imaginasse que as pessoas poderiam pensar que, por se tratar de uma paisagem semelhante à do deserto do Oeste dos Estados Unidos, não fosse algo admirável, por se tratar de um ambiente parecido com um da Terra. Pode ser que, por isso, ele fez questão de destacar a beleza: afinal ele estava na Lua, conquistando o desconhecido – era algo bonito.

Amplie seu repertório

De olho no filme

A chegada dos primeiros astronautas à Lua ocorreu durante a Guerra Fria (1947-1989) – uma guerra ideológica entre as duas superpotências mundiais à época, os Estados Unidos (capitalista) e a União Soviética (socialista). A corrida espacial era uma de suas disputas. Em 1960, ao tomar posse como presidente dos Estados Unidos, John Kennedy prometeu: "Dentro de dez anos um americano estará pisando na Lua". Era a resposta ao desafio lançado pelos soviéticos em 1957 com o primeiro satélite artificial, o Sputnik. O próximo passo na maratona espacial também seria dos soviéticos: Yuri Gagarin chegou primeiro ao espaço (1961). Quando viu, pela primeira vez, seu planeta natal, disse a famosa frase: "A Terra é azul!".

Damien Chazelle, diretor de *O primeiro homem* (EUA, 2018, 141 min), optou por mostrar uma versão menos glamorizada dessa chegada à Lua, na nave Apolo 11. Acompanhando de perto a trajetória de Neil Armstrong ao entrar para o programa espacial, Chazelle retrata astronautas que viajam em assentos desconfortáveis, sofrem com o calor, são machucados pela turbulência e enfrentam vários defeitos mecânicos. São heróis improváveis que deixaram seus nomes marcados na história da corrida espacial.



REPRODUÇÃO/UNIVERSAL PICTURES UNITED INTERNATIONAL PICTURES

Cartaz do filme **O primeiro homem**, direção de Damien Chazelle, lançado em 2018.

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

7. b) Nas primeiras três ocorrências, os elementos linguísticos que revelam um posicionamento do autor são advérbios de modo ("extremamente", "calmamente", "ansiosamente"). Na quarta ocorrência, o elemento que revela uma posição do autor é um verbo modal ("parecia"). **7. c)** No texto da notícia, há uma grande ocorrência de advérbios de modo. Na maior parte dos casos, eles foram utilizados pelo autor do texto para indicar uma circunstância específica em relação a uma ação dos astronautas ou para precisar o momento em que algo aconteceu ("Exatamente às 23 horas, 56 minutos e 31 segundos", "Lentamente, [...] começou a descer a escadinha"). Nos casos identificados na resposta ao item **b.**, porém, os advérbios de modo sugerem uma interpretação do autor em relação a algo que viu na tela da TV: os movimentos de Neil Armstrong seriam "extremamente seguros" (isso é uma opinião com base na imagem), a leitura dos medidores de pressão teria sido feita "calmamente" (outra opinião), Aldrin estaria esperando "ansiosamente" o momento de tocar o solo lunar (modo como o autor imagina o estado de espírito do astronauta que ainda estava no módulo). No caso do verbo "parecer", trata-se de um auxiliar modal que expressa dúvida, incerteza. A opinião, nesse trecho, diz respeito ao modo como a imagem de Neil Armstrong se projetava sobre a superfície lunar (de modo difuso, sem uma forma definida).

7. Alguns elementos linguísticos podem ser utilizados para marcar a posição de quem fala ou escreve em relação ao que está sendo dito ou escrito. O texto aqui analisado é uma notícia, gênero discursivo em que são empregadas estratégias para a construção da imparcialidade. Há, no entanto, alguns trechos em que é possível identificar a posição do autor do texto "A Lua no bolso". **7. a)** Espera-se que os estudantes transcrevam as seguintes passagens do texto: "com movimentos extremamente seguros"; "Calmamente os astronautas começaram a ler os medidores de pressão"; "Enquanto isso, Aldrin, seu companheiro, aguardava ansiosamente sua vez de descer"; "a superfície da Lua sobre a qual a imagem de Armstrong parecia um tanto difusa em branco e preto".

a. Identifique esses trechos.

b. Como se classificam os elementos linguísticos que revelam um posicionamento do autor da notícia?

c. Explique por que esses elementos informam algo sobre a maneira como o autor percebe os acontecimentos noticiados.

8. Considere a seguinte passagem do final do primeiro parágrafo. **8. a)** Espera-se que os estudantes reconheçam como uma informação factual a primeira parte do enunciado ("Armstrong afastou-se do módulo e começou a executar suas primeiras tarefas"). Trata-se da descrição das ações realizadas pelo astronauta, assim que começou a caminhar sobre a Lua.

[...] Armstrong afastou-se do módulo e começou a executar suas primeiras tarefas, tornando realidade um sonho milenar do homem. **8. b)** A parte final desse enunciado revela a opinião do autor do texto sobre o significado da chegada dos astronautas à Lua: um sonho milenar dos seres humanos havia se tornado realidade.

a. O que, nessa passagem, deve ser identificado como fato?

b. O que é a opinião sobre esse fato?

Amplie seu repertório

De olho no filme

Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson foram essenciais para o sucesso dos Estados Unidos na corrida espacial. Não é exagero afirmar que, sem elas, a nave Apolo 11 não teria conseguido pousar na Lua ou reentrar na Terra. No entanto, os "heróis" reconhecidos e celebrados por essa viagem são Neil Armstrong e Edwin "Buzz" Aldrin, que entraram para a história por terem sido os primeiros seres humanos a pisar no satélite.

No filme *Estrelas além do tempo* (EUA, 2016, 127 min), o diretor Theodore Melfi conta a saga dessas três mulheres negras, matemáticas, que enfrentaram a segregação racial e o preconceito, superando todas as dificuldades para participarem do mais importante projeto da Nasa.



Cartaz do filme **Estrelas além do tempo**, direção de Theodore Melf, lançado em 2016.

REPRODUÇÃO/20TH CENTURY FOX

RODA DE CONVERSA

Um mesmo fato em diferentes linguagens

CIDADANIA E CIVISMO

Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Se tiverem a possibilidade, assistam ao filme *Estrelas além do tempo*. Na sequência, organizados em grupos de quatro pessoas, vocês deverão analisar a charge de Dalcio Machado, reproduzida a seguir, que foi criada pelo cartunista para homenagear Katherine Johnson na data da sua morte, em 2020.

ODS 5

ODS 10

Esta proposta estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

© DALCIO MACHADO



MACHADO, Dalcio. Instagram: @dalciomachado, 27 fev. 2020. Postagens.

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

2. É possível que o cartunista queira desencadear a discussão sobre igualdade de gênero, chamando a atenção para o fato de que uma das mulheres que ajudou a humanidade a chegar à Lua só foi reconhecida na data de sua morte, e não naquele momento histórico importante.

Vocês deverão observar atentamente os elementos da charge e discutir as seguintes questões, considerando também o que conheceram sobre a vida de Katherine Johnson – assistindo ao filme *Estrelas além do tempo* ou por meio de pesquisas.

1. No primeiro quadrinho, há o pé de um homem pisando na Lua; no segundo, o pé de uma mulher. Em 20/07/1969, foi noticiado o fato de o homem ter chegado à Lua; em 24/02/2020, foi noticiada a morte de Katherine Johnson, mulher que ajudou a humanidade chegar à Lua.

1. O que está representado na imagem? Qual é o significado das duas datas?
2. Que reflexão é possível que Dalcio queira desencadear ao contrapor essas datas e imagens?
3. A charge é um gênero discursivo de natureza argumentativa, que manifesta uma posição de seu autor sobre algum tema polêmico. Como vocês resumiriam a questão tematizada e a posição manifestada por Dalcio?
4. Com as informações de que dispõem sobre o contexto da época associado à conquista da Lua, julgam que, naquele momento, teria sido possível a criação de uma charge semelhante à de Dalcio? Por quê?
5. Uma fala contundente do filme *Estrelas além do tempo* é a seguinte: "Liberdade nunca é dada aos oprimidos. Precisa ser conquistada, tomada". Ela remete a uma frase dita por Martin Luther King Jr., líder de movimentos pacifistas pela igualdade de direitos civis entre brancos e negros. Por que podemos afirmar que, apesar de as mulheres brancas e o feminismo terem avançado e feito grandes conquistas, ainda hoje, o sentido dessa fala permanece verdadeiro para mulheres negras nos Estados Unidos, no Brasil e em várias partes do mundo?
6. As diferentes linguagens artísticas (cinema, música, literatura etc.) podem colaborar para modificar essa condição? Que tipos de atuação social, relacionada ao uso de linguagens artísticas, poderiam ser propostos para aumentar a visibilidade dos feitos de mulheres negras e de seu impacto na sociedade?

3. Espera-se que os estudantes, ao fazerem a leitura da imagem e resumirem o tema, incluam a questão da desigualdade de gênero na notícia da chegada do ser humano à Lua em 1969, na qual só os homens que trabalharam nessa missão foram reconhecidos; e o fato de Katherine Johnson obter esse reconhecimento somente na data de sua morte.

Notícia: definição e usos

Jornais, revistas, rádio, televisão, internet, grupos em aplicativos de mensagens no celular. Por todos os lados, estamos cercados de **notícias** transmitidas das mais diversas formas. Com o avanço das tecnologias de comunicação, esse gênero tornou-se parte integrante da vida cotidiana.

TOME NOTA

A **notícia** é um gênero discursivo que apresenta, de maneira objetiva e imparcial, o registro de fatos de interesse geral. Sua finalidade é informar, por meio de um relato, as circunstâncias em que ocorreram os fatos registrados.

Embora o texto das notícias deva ser objetivo e imparcial, é necessário reconhecer que toda notícia apresenta os fatos a partir de uma perspectiva determinada pelo olhar de quem a escreve, pela orientação do jornal ou revista e pelo público-alvo da publicação. Podemos afirmar, inclusive, que a própria seleção dos fatos a serem noticiados também é influenciada por esses fatores.

Outro aspecto da definição desse gênero diz respeito à finalidade da notícia: informar por meio do relato de fatos. Não é qualquer tipo de informação ou acontecimento, porém, que merece ser noticiado. Como o objetivo dos textos do gênero, no contexto jornalístico, é o de transmitir informação a um grande número de pessoas, torna-se necessário definir que acontecimentos podem (ou devem) virar "notícia".

O critério a ser adotado é o da relevância. Fenômenos climáticos, ambientais, sanitários, fatos que afetam aspectos da vida política, econômica, social ou cultural, em nível local ou mundial, são frequentemente considerados acontecimentos a serem noticiados.

Por outro lado, uma ocorrência familiar cotidiana, pessoal, particular, embora possa ser importante o suficiente para ser relatada a parentes e conhecidos, não deve ser registrada em uma notícia, porque não apresenta relevância para as pessoas em geral.

4. Espera-se que os estudantes concluam que, provavelmente, não seria possível a criação de uma charge semelhante à de Dalcio, pois esse tipo de questionamento não tinha espaço para ser feito naquela época. Mesmo sendo 1969, os espaços de poder ainda eram ocupados majoritariamente por homens, tornando improvável que as mulheres fossem reconhecidas, mesmo quando fizeram parte de grandes feitos da humanidade.

5. Porque, apesar de as mulheres brancas e o feminismo terem avançado e feito grandes conquistas, as mulheres negras não fizeram parte plenamente desse avanço e dessas conquistas por causa do racismo. O racismo está imbricado na estrutura da sociedade de países que foram colonizados e que utilizaram a mão de obra de pessoas escravizadas em sua formação, como foi o caso dos Estados Unidos e do Brasil, por exemplo. A luta das mulheres negras continua viva e intensa, pois, além de combater o machismo, elas também combatem o racismo.

6. Sim, as diferentes linguagens artísticas podem colaborar muito na luta das mulheres negras, pois essas linguagens têm o poder de conscientizar a sociedade sobre a importância de incluir e dar visibilidade a elas. Incentive os estudantes a proporem algumas possibilidades de atuação social, relacionadas às linguagens artísticas, a fim de promover uma maior visibilidade de mulheres negras, que, embora colaborem para grandes realizações e conquistas em diferentes campos, não costumam ser publicamente reconhecid

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

Aplicativos de notícias

O surgimento dos *smartphones* trouxe uma mudança significativa no modo como as notícias passaram a circular na sociedade. Hoje, qualquer pessoa que tenha um desses aparelhos pode instalar aplicativos de diversos órgãos de imprensa (escrita, falada e televisionada) e receber notificações sempre que algo de seu interesse acontecer.

Os aplicativos geralmente permitem que seus usuários definam uma lista de assuntos em relação aos quais desejam ser informados diariamente. As notificações a serem recebidas também podem ser customizadas para refletirem esses interesses.

O resultado desse tipo de interação é a criação de jornais e revistas praticamente personalizados, já que, em lugar de buscar, na publicação, as notícias que julgam mais relevantes, as pessoas recebem somente o conteúdo previamente filtrado segundo os parâmetros por elas definidos.

Outro aspecto importante relacionado a esses aplicativos é a possibilidade de as pessoas enviarem vídeos de ocorrências das quais foram testemunhas e que têm interesse jornalístico. Graças a esse recurso, alguns acontecimentos importantes passaram a ser noticiados praticamente em tempo real, alçando cidadãos anônimos à condição de repórteres: acidentes, cenas de violência, atentados terroristas, inúmeros flagrantes que, de outro modo, jamais teriam sido registrados, agora são frequentemente apresentados nos canais de notícia como "colaboração" dos telespectadores.

É importante destacar o uso cada vez mais frequente das redes sociais por diferentes empresas jornalísticas para divulgar os seus canais. Além de perfis dos veículos de comunicação (jornais, revistas e programas jornalísticos), repórteres e apresentadores também divulgam, em suas redes, notícias e fatos que consideram de interesse público. Atualmente, também têm proliferado os canais de transmissão de notícias e reportagens em diferentes redes, mostrando como o fenômeno da circulação de textos jornalísticos em meios digitais tem crescido e alcançado um público cada vez maior.

Contexto discursivo

Durante séculos, os jornais impressos eram o único meio regular de divulgação de notícias. Com o avanço das tecnologias de transmissão de informação (rádio, televisão, internet), o **contexto de produção e circulação** das notícias foi radicalmente alterado.

Um exemplo ilustra bem essa transformação: em 11 de setembro de 2001, quando terroristas lançaram aviões contra alvos nos Estados Unidos, derrubando as Torres Gêmeas, em Nova Iorque, destruindo parte do prédio do Pentágono, em Washington, DC, e matando milhares de pessoas, a opinião pública acompanhou, pelas telas de computador e televisão, os dramáticos acontecimentos. Portais de notícias da internet eram atualizados minuto a minuto para transmitir, com maior fidelidade, o que acontecia naquele país.

Se, em 2001, essa velocidade na cobertura dos acontecimentos já era significativa, atualmente ela é muito maior. Recebemos as notícias de acontecimentos do Brasil e do mundo de forma praticamente instantânea. Elas chegam às telas de TV, aos computadores ou aos aparelhos celulares graças a um mundo completamente conectado. Pensem, por exemplo, em como vocês acompanharam as Olimpíadas de 2024. Mesmo na cobertura da TV aberta, as transmissões das provas de diferentes esportes eram simultâneas, e a atualização das notícias nos meios digitais, muito veloz.

Jornais impressos não teriam condições de levar essas notícias a milhões de pessoas em todo o mundo à medida que os fatos iam acontecendo.

Essa constatação nos obriga a concluir algo importante: a depender do meio em que circulam as notícias, elas assumem configurações diferentes. Uma notícia, para ser veiculada em meio digital, costuma ter um texto mais enxuto, trazendo as informações principais sobre o que aconteceu sem muito detalhamento. Isso ocorre porque, com a

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

necessidade da disseminação quase instantânea dos fatos, em busca de cliques, os portais não dispõem de tempo necessário para a apuração mais minuciosa do ocorrido. É comum, inclusive, algumas das notícias veiculadas nesses portais serem atualizadas ao longo do dia, para acréscimo de detalhes e correção das informações iniciais.

Por outro lado, os jornais impressos passaram a ter de enfrentar o desafio de oferecer a seus leitores novas perspectivas sobre fatos que já foram fartamente noticiados no dia anterior nos portais da internet e nos telejornais diários. Por isso, as notícias impressas tendem a apresentar outros enfoques sobre o acontecimento, tratar de outro modo as informações, geralmente com mais detalhamento. Para manter um público leitor, que é cada vez menor, os jornais impressos também investem em outros gêneros jornalísticos, como entrevistas, reportagens e artigos de opinião.

Os interlocutores das notícias

O perfil dos leitores costuma ser definido pela natureza da publicação. Jornais, de modo geral, trabalham com um perfil de interlocutor dito universal, porque são dirigidos a um público leitor muito amplo. Seções mais gerais, que tratam dos acontecimentos mais importantes do país e do mundo, podem ser do interesse de adultos e adolescentes, homens e mulheres, pessoas de diferentes classes sociais. Por esse motivo, torna-se difícil definir um perfil de interlocutor muito específico para os textos que compõem tais seções.

Isso não significa, porém, que não haja, no interior dos jornais, seções voltadas para leitores com características mais específicas. Os cadernos de esporte e economia, por exemplo, contarão com leitores interessados particularmente em tais assuntos. Nesse sentido, o perfil dos leitores das notícias será variável e corresponderá às diferentes seções especializadas de um jornal ou de um *site*.

É importante destacar que, com o avanço da internet, houve um crescimento do jornalismo digital, com o surgimento de mídias independentes e/ou comunitárias, que buscam se contrapor à mídia tradicional. Nesse caso, o perfil de seus interlocutores também vai variar e terá relação direta com a linha editorial adotada por esses meios de comunicação digitais.



GRUPO A HORA

Capa do caderno "Gastrô", do jornal **A hora**, de Lajeado (RS), em 2019.

MUNDO DO TRABALHO

Você conhece as áreas de atuação relacionadas ao jornalismo? São muitos os profissionais que trabalham em diferentes veículos de informação: editores, repórteres, fotojornalistas, cinegrafistas, apresentadores, assessores de imprensa etc. A evolução das tecnologias de informação possibilitou também o surgimento de diversas carreiras ligadas ao mundo jornalístico em ambientes digitais.

Reúna-se com dois colegas. Façam uma pesquisa em fontes confiáveis sobre as possibilidades profissionais nessa área de atuação. Que perfil devem ter as pessoas que desejam trabalhar nesse universo? Busque depoimentos de profissionais que atuam em veículos de comunicação de diferentes mídias: Qual é sua formação? Quais são os empregos disponíveis? Como podem ingressar em uma das carreiras ligadas a essa área de atuação profissional? Não se esqueçam de incluir os dados obtidos no mapa de profissões que a sua turma está construindo colaborativamente.

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

Estrutura

Para garantir que os leitores encontrem, de modo rápido, as principais informações, as notícias são redigidas de acordo com uma estrutura previamente determinada.

Dessa estrutura, faz parte o título, que tem a função de chamar a atenção do leitor para o que será informado no texto. Abaixo do título, pode aparecer um subtítulo (também conhecido como linha fina), enunciado breve que destaca o aspecto principal do que será noticiado.

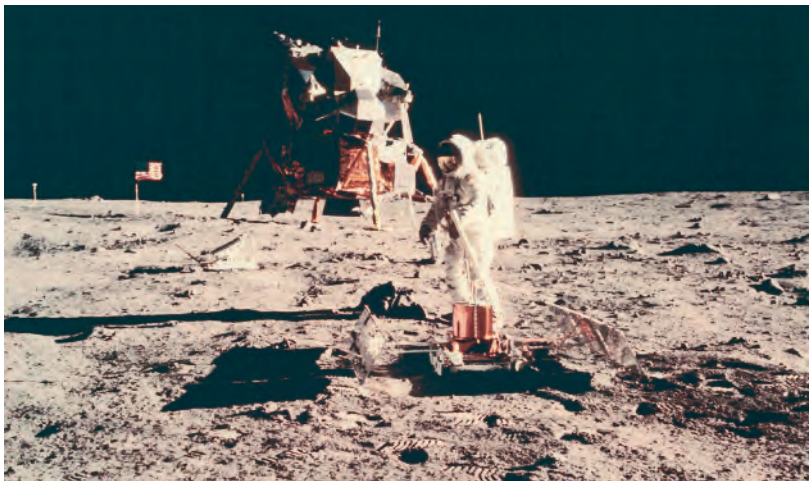
A primeira parte da notícia costuma seguir a técnica da **pirâmide invertida**. As informações básicas são apresentadas no início do texto, chamado de lide ou *lead*. Nos outros parágrafos, são desenvolvidas as informações apresentadas no lide.

O lide corresponde ao primeiro parágrafo e deve responder a algumas questões básicas: **o quê?**, **quem?**, **quando?**, **como?**, **onde?**, **por quê?**. Em outras palavras: *o que aconteceu, com quem aconteceu, quando aconteceu, como aconteceu, onde aconteceu e por que aconteceu*.

No caso da notícia a seguir, que também relata a chegada do homem à Lua e que foi escrita para ser publicada em uma revista (e não em um jornal), o autor optou por responder a duas perguntas do lide (**como?** e **por quê?**) no segundo parágrafo. Observe.

Homem na Lua

Título: destaque para o **fato** a ser informado pelo texto.



NASA

Passeio lunar de Neil Armstrong em 1969.

A **pirâmide invertida** mostra como as informações básicas se concentram no início do texto.

Oito vezes **Armstrong** repetiu a lenta e dramática dança. De costas para a paisagem da noite lunar, com as mãos seguras na escada de sua águia metálica, procurava com os pés cada degrau da histórica descida. Então veio o último lance: **às 23h56min de 20 de julho de 1969**, Armstrong estendeu seu pé esquerdo, apalpou cuidadosamente o chão fino e poroso, pressionou-o depois com mais força e só então **deixou-se ficar de pé na Lua**. O grande e grotesco vulto branco, que horas antes decidiu antecipar o primeiro passeio de um homem na Lua – deveria ser às 3h16min da manhã de 21 de julho – emocionou-se: o astronauta Armstrong era, a partir daquele instante, Neil Armstrong, o primeiro homem a pisar na Lua.

Lide da notícia:
quem – Neil Armstrong.
o quê – primeiro homem a pisar na Lua.
quando – às 23h56min de 20 de julho de 1969.
onde – na Lua.

Sua mão ainda se apoiou alguns instantes no módulo já vazio de atmosfera. Depois, libertou-se totalmente e deu os primeiros passos. Na Terra, 1 bilhão e 200 milhões de pessoas, reunidas diante dos vídeos, segundo os cálculos da NASA, ficavam fascinadas pelo duplo milagre da descida e de suas imagens. Na Lua, um homem grande e forte experimentava, naquele instante, a sensação de pesar como uma criança: 15 quilos apenas. **A Terra conquistava a Lua**.

O restante da notícia traz outras informações sobre a chegada do homem à Lua:
como – Neil Armstrong desce do módulo lunar vazio de atmosfera, pisa no solo da Lua e faz o primeiro passeio lunar humano.
por quê – para permitir a "conquista" da Lua pela Terra (pelos seres humanos).
Embora o texto não explore os desdobramentos da chegada do homem à Lua, informa que as pessoas que acompanharam as imagens (1 bilhão e 200 milhões) estavam fascinadas pelo "milagre" que testemunharam. Era um momento histórico.

VEJA, jul. 1969. *In:* NOBLAT, Ricardo. **A arte de fazer um jornal diário**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 102.

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

Diálogos literários: as boas notícias

Abrimos este capítulo com uma discussão que Rubem Braga, um consagrado cronista brasileiro, apresenta em "Os jornais", crônica que aborda o fazer jornalístico e a busca dos jornais por notícias. Conheça essa crônica a seguir:

Os jornais

Meu amigo lança fora, alegremente, o jornal que está lendo e diz:

— Chega! Houve um desastre de trem na França, um acidente de mina na Inglaterra, um surto de peste na Índia. Você acredita nisso que os jornais dizem? Será o mundo assim, uma bola confusa, onde acontecem unicamente desastres e desgraças? Não! Os jornais é que falsificam a imagem do mundo. [...] Mas acontece que o jornal escolhe os fatos que noticia. O jornal quer fatos que sejam notícias, que tenham conteúdo jornalístico. [...] O jornal nunca publica uma nota assim:

"Anteontem, cerca de 21 horas, na Rua Arlinda, no Meier, o sapateiro Augusto Ramos, de 28 anos, casado com a senhora Deolinda Brito Ramos, de 23 anos de idade, aproveitou-se de um momento em que sua consorte erguia os braços para segurar uma lâmpada para abraçá-la alegremente, dando-lhe beijos na garganta e na face, culminando em um beijo na orelha esquerda. Em vista disso, a senhora em questão voltou-se para o seu marido, beijando-o longamente na boca e murmurando as seguintes palavras: "Meu amor", ao que ele retorquiu: "Deolinda". Na manhã seguinte, Augusto Ramos foi visto saindo de sua residência às 7,45 da manhã, isto é, 10 minutos mais tarde do que o habitual, pois se demorou, a pedido de sua esposa, para consertar a gaiola de um canário-da-terra de propriedade do casal."

[...]

E meu amigo:

— [...] os jornais noticiam tudo, tudo, menos uma coisa tão banal de que ninguém se lembra: a vida...

Rio, maio de 1951.

BRAGA, Rubem. Os jornais. *In*: BRAGA, Rubem. **A Borboleta Amarela**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1963. p. 88-90. Disponível em: http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/literatura/osjornais.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

Reúna-se com outros dois colegas e conversem a respeito do tema que Rubem Braga traz nessa crônica sobre os jornais e suas notícias. Vocês também têm a sensação de que os jornais só noticiam fatos ruins ou tristes?

Analisem a nota que o amigo do narrador finge ser uma notícia: seria natural encontrar uma notícia como essa em um jornal? Por quê? O seu primeiro parágrafo contém todos os elementos necessários à produção de um lide? Quais vocês conseguem identificar? Quando o amigo do narrador afirma que os jornais noticiam "tudo, tudo, menos [...] a vida", o que ele pretende dizer?

Sobre a constatação trazida pela crônica de Braga, uma pergunta: Vocês sabiam que existem, hoje, jornais digitais que só publicam notícias boas? Vejam alguns deles: *Olha que legal*, *Só notícia boa*, *Tudo sobre boas notícias*. Visitem as páginas desses jornais e vejam que tipo de notícias eles publicam.

Agora, é a vez de vocês! Inspirados pelo que leram, em trios, elaborem e redijam o **título** e o **lide** de uma notícia boa, que seja de interesse público, sobre algum assunto da atualidade. Algumas sugestões: mudança climática, taxa de empregos no Brasil, escolarização da população, vacinas, ações solidárias, conquista de direitos etc.

Vocês compartilharão com os colegas os textos produzidos e **avaliarão** se os títulos e os lides de cada trio atendem ao que é essencial apresentar sobre esses elementos estruturais em uma notícia. Caso seja necessário, **façam adequações** e **divulguem** o material produzido em um perfil de uma rede social, criado com o objetivo de espalhar boas notícias. Deem um nome sugestivo para esse perfil, como os dos jornais eletrônicos apresentados na proposta.

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

Linguagem

A linguagem empregada nas notícias deve obedecer às regras da variedade padrão do português escrito e costuma ser definida por frases curtas, com uma estrutura sintática básica (sujeito – predicado – complemento). Por trás dessa estrutura sintática mais simples, está o princípio de "uma frase, uma ideia", que ajuda a garantir a clareza do texto.

É claro que isso não significa abrir mão da qualidade da escrita nem do estilo do autor, que são importantes recursos para capturar a atenção do leitor. Observe o início da notícia da descida do astronauta Neil Armstrong na Lua, reproduzida anteriormente em **Estrutura**.

> "Oito vezes Armstrong repetiu a **lenta e dramática dança**. De costas para a paisagem da noite lunar, com as mãos seguras na escada de sua **águia metálica**, procurava com os pés cada degrau da histórica descida. Então veio o último lance: às 23h56min de 20 de julho de 1969, Armstrong estendeu seu pé esquerdo, apalpou cuidadosamente o chão fino e poroso, pressionou-o depois com mais força e só então deixou-se ficar de pé na Lua."

1. **Você acha que o autor da notícia, no trecho apresentado, conseguiu fazer uso de frases curtas sem abrir mão do próprio estilo e utilizando uma linguagem expressiva? Se sim, como ele fez isso? Considere, em sua resposta, as passagens "lenta e dramática dança" e "águia metálica".**
2. **Como leitor, como você avalia esse uso da linguagem na notícia?**

1. Espera-se que os estudantes reconheçam que o autor do texto manteve-se fiel ao princípio do uso de frases curtas e termos simples, mas isso não o impediu de utilizar efeitos de estilo. O primeiro e mais interessante deles foi iniciar o texto com o número de vezes em que o astronauta repetiu um mesmo gesto, caracterizado metaforicamente como sua "lenta e dramática dança". O módulo lunar também foi apresentado por uma metáfora: "águia metálica".
2. Resposta pessoal. Embora as respostas possam ser variadas, é provável que os estudantes percebam que esse uso da linguagem pode impactar o leitor por sua expressividade. Em lugar de apenas apresentar o fato, o autor da notícia cria uma interessante imagem sobre esse grande feito histórico.

Como vimos, o autor da notícia usa frases curtas e termos simples, mas também cria uma bonita imagem sobre a chegada do homem à Lua a partir das metáforas "lenta e dramática dança" e "águia metálica".

Em lugar de começar seu texto com o número de vezes que o astronauta repetiu um mesmo gesto, o jornalista poderia ter simplesmente escrito algo como: *Neil Armstrong desceu os oito degraus do módulo lunar*. A diferença entre a forma que o autor utilizou na abertura do texto e essa outra forma possível, mais objetiva, é bem grande: a primeira delas ajuda o leitor a criar uma imagem mais poética do histórico feito de Neil Armstrong; a segunda ficaria limitada a informar o que aconteceu no momento em que o astronauta desceu do módulo lunar.

O que pretendemos ilustrar, com essa comparação, é que um texto pode ser claro, preciso e informativo sem que seu autor seja obrigado a abrir mão do seu próprio estilo.

Outro princípio a ser considerado no momento de redigir uma notícia diz respeito à emissão de opiniões. Os jornalistas evitam termos que traduzem parcialidade ou opinião, porque a finalidade da notícia é, antes de mais nada, informar. Por esse motivo, em uma notícia, os adjetivos e os advérbios são em geral utilizados para especificar ou circunstancializar as informações fornecidas. De modo menos frequente, são empregados para refletir uma manifestação mais subjetiva do autor do texto. Note a diferença entre esses dois usos no caso dos adjetivos empregados na construção da metáfora a seguir.

> Oito vezes Armstrong repetiu a **lenta** e **dramática** dança.

O primeiro adjetivo ("**lenta**") especifica a velocidade dos movimentos do astronauta, algo observável na transmissão televisiva. O segundo adjetivo ("**dramática**"), por outro lado, revela algo que não pode ser observado: o modo como o autor do texto percebeu esses movimentos.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Armadilha das *fake news*

Amplie seu repertório

Você já ouviu falar em *fake news* (em português, "notícia falsa") e refletiu, na seção especial sobre jornalismo, sobre aspectos importantes relacionados a esse fenômeno tão preocupante. Com o aumento da participação das pessoas em redes sociais, a possibilidade de notícias falsas serem divulgadas como verdadeiras aumentou muito. Como você já sabe, a disseminação de notícias falsas é um problema devido ao seu **alcance** e à **intenção** por trás da sua criação e divulgação.

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

Antes de continuar, precisamos definir a que o termo *fake news* se refere. Uma definição confiável é a que aparece no *site Observatório da Imprensa*.

> *Fake news* são escritas e publicadas com a intenção de enganar, tendo como objetivo prejudicar uma organização, entidade ou pessoa, e/ou obter ganhos financeiros ou políticos, frequentemente utilizando manchetes sensacionalistas, desonestas ou absolutamente fabricadas para aumentar a quantidade de visualizações e de compartilhamentos *online*, além de ganhos gerados por cliques na internet.

MACEDO JR., Ronaldo Porto. *Fake news*: a novidade de dizer mentiras. **Observatório da Imprensa**, [*s. l.*], ed. 1029, 19 mar. 2019. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/edicao-brasileira-da-columbia-journalism-review/fake-news-a-novidade-de-dizer-mentiras/. Acesso em: 17 jul. 2024.

Segundo essa definição, alguns parâmetros devem ser considerados na identificação de notícias falsas:

- Há uma intenção clara associada à criação das *fake news* (provocar prejuízo, obter ganhos financeiros ou políticos).
- São utilizadas manchetes sensacionalistas, desonestas ou fabricadas para caçar cliques, ou seja, levar o maior número de pessoas a acessar o texto da notícia falsa.

Hoje em dia, o acesso generalizado à tecnologia e à internet favorece não só a disseminação, mas também a criação de notícias falsas.

O problema está na combinação de alguns fatores: possibilidade de indivíduos se transformarem em "produtores de notícias", potencial ilimitado da reprodução das *fake news* em redes sociais e falta de um conjunto claro de valores que organize as práticas individuais nas redes sociais. Quando todos esses elementos se encontram, o terreno para a disseminação de notícias falsas torna-se muito fértil, e uma informação totalmente infundada se multiplica milhões de vezes.

Foi o que aconteceu, por exemplo, no momento em que o mundo se viu paralisado por uma pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (ou covid-19), mais popularmente chamado de "coronavírus", em 2020. Com altos níveis de contaminação pelo vírus assustando as pessoas, milhões de doentes em todo o mundo, centenas de milhares de mortos, os grupos de mensagens instantâneas começaram a ver uma multiplicação de notícias falsas relacionadas a tratamentos para essa doença.



IFLA/CC BY 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

Infográfico "Como identificar notícias falsas", criado pela IFLA, 2017.

Alguns acontecimentos favorecem o surgimento de notícias falsas. Sabe-se que elas se multiplicam em momentos de campanha política, por exemplo, quando são disseminadas por indivíduos ou por robôs ou *bots*, que são ferramentas automatizadas programadas para executar uma série de funções (no caso, espalhar uma mesma notícia falsa por diversos grupos em redes sociais). O objetivo é claro: influenciar o resultado das eleições.

É muito importante saber reconhecer as *fake news* ou aprender a desconfiar de algumas notícias que se multiplicam pelas redes sociais, antes de confiar no que dizem ou contribuir para a sua multiplicação por meio de compartilhamentos. No infográfico "Como identificar notícias falsas", criado pela Federação Internacional das Associações e Instituições de Bibliotecas (IFLA, na sigla em inglês) são sugeridos procedimentos para a identificação das notícias falsas.

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

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Agora que você dispõe de informações sobre as *fake news* e tem condições de compreender as consequências negativas associadas à sua divulgação, deve ter curiosidade em saber quantas pessoas próximas já leram notícias falsas e acreditaram nelas ou mesmo decidiram compartilhá-las. Para isso, você realizará uma pesquisa de campo.

Reúna-se com três colegas. Vocês deverão criar um roteiro de perguntas para entrevistar dez amigos, conhecidos, colegas ou familiares. As perguntas devem permitir que vocês obtenham dados sobre a frequência com que as pessoas entrevistadas recebem notícias "suspeitas" em suas redes sociais ou em grupos de aplicativos de mensagem, se elas questionam ou não a veracidade dessas notícias e se costumam compartilhar esse tipo de informação.

Se possível, sugerimos que também pesquisem o conceito de pós-verdade antes da realização das entrevistas.

Para que seja possível obter respostas mais controladas, sugerimos que, antes de vocês realizarem a entrevista, selecionem um conjunto de *fake news* em *sites* de checagem de notícias. Decidam quantas notícias deverão ser lidas e avaliadas pelos entrevistados.

Selecionem, também, um conjunto de notícias verdadeiras, que deverão ser misturadas às falsas, de modo a garantir que os entrevistados possam decidir, sem qualquer influência, quais e quantas das notícias que lerão eles consideram verdadeiras.

Ao final de cada entrevista, revelem para os entrevistados quais notícias eram verdadeiras e quais eram falsas. Conversem com eles sobre os procedimentos de checagem de *fake news* e sobre as características que elas costumam ter, para que, no futuro, eles também saibam como evitar a reprodução de informações questionáveis.

Após a realização da pesquisa, façam uma tabulação das respostas e criem gráficos que organizem os dados obtidos por vocês. Pesquisem ferramentas digitais gratuitas de criação de gráficos e selecionem a que melhor atender ao que desejam. Em data a ser definida pelo professor, cada grupo deverá fazer uma **apresentação oral com apoio de *slides* ou outro recurso visual** para compartilhar com os colegas o resultado da pesquisa.

Proposta de produção: notícia

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

A partir dos estudos que fez neste capítulo e dos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, você vai escrever uma notícia, que deverá ser publicada no *blog* ou rede social da escola.

Pesquisa e análise de dados

Para isso, você deverá pesquisar acontecimentos que tenham ocorrido na escola, no bairro ou na cidade em que more e que tenham relevância social para serem noticiados. Por exemplo, notícia sobre a realização de um evento cultural na escola; sobre a inauguração de uma Unidade Básica de Saúde (UBS) no bairro ou sobre a falta de acessibilidade nas ruas da cidade. Lembre-se de que a notícia será publicada no *blog* ou rede social da escola e, portanto, ao selecionar o que será noticiado considere seu público-alvo.

Definido o acontecimento a ser noticiado, você deverá apurar informações sobre ele, utilizando um método de coleta de dados – entrevistas, questionários, observação e análise do acontecimento, entre outros que julgar pertinentes. Se necessário, faça uma pesquisa sobre esses métodos, a fim de entender como conduzi-los. O importante, nesse momento, é informar-se sobre o acontecimento, de modo a entendê-lo e levantar dados para a escrita da notícia.

Planejamento e elaboração

Levantados os dados mais importantes sobre o acontecimento, acompanhe as etapas a seguir para planejar e elaborar a notícia.

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

1. Selecione, entre os dados e informações levantados, aqueles que julgar pertinentes para compor o texto da notícia.
2. Considere o perfil dos interlocutores – leitores do blog ou rede social da escola – no momento de redigir o texto.
3. Proponha um título e um subtítulo adequados ao texto da notícia.
4. Lembre-se de que o lide deve aparecer nos primeiros períodos do texto e apresentar, de modo claro, algumas informações essenciais para o leitor.
5. Garanta que o texto da notícia redigida por você apresente a estrutura da pirâmide invertida.
6. Ao incluir comentários, lembre-se de fazer corretamente o uso das aspas para marcar o início e o fim da citação da fala de alguém.
7. Tome o cuidado de avaliar qual deve ser o grau de formalidade da linguagem em função do perfil dos leitores do blog. Utilize frases curtas e termos simples, mas invista em uma linguagem expressiva, como a analisada no trecho da seção que trata da linguagem empregada nas notícias.
8. Se julgar interessante, escolha imagem(ns) para acompanhar o texto e crie legenda(s) para ela(s). Para essa escolha, analise os elementos que compõem as imagens e lembre-se de que eles também comunicam, ainda que não contenham palavras.

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

Avaliação e reescrita do texto

1. Para o momento de avaliação e reescrita da notícia, troque seu texto com um colega. Ele deverá ler sua notícia, e você, a dele. Durante essa leitura, lembre-se de observar os pontos principais associados ao gênero textual notícia que foram estudados no capítulo.
   a. Confira as informações apresentadas na notícia do colega e veja se ficou claro, no lide, o que aconteceu, quando, como e por quê.
   b. Verifique também se a notícia, além dos fatos relativos ao acontecimento noticiado, traz outras informações de interesse para o leitor.
   c. Tenha em mente uma recomendação do jornalista Ricardo Noblat: "Vocês têm só uma bala na agulha para capturar a atenção dos leitores: as primeiras linhas de um texto. Se elas não forem capazes de despertar interesse, tchau e bênção". (NOBLAT, Ricardo. **A arte de fazer um jornal diário**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 100). Assim, observe se a notícia do colega está de acordo com essa recomendação.
2. Retome sua notícia depois da leitura de seu colega e, a partir das observações feitas por ele e de outros aspectos que tenha identificado nesse meio tempo, veja se é possível melhorar sua notícia, de modo a tornar o texto mais atraente para o leitor e mais adequado às características do gênero.
3. Feitos os ajustes finais, publique a notícia no blog ou na rede social da escola. Assim, seu texto poderá ser acessado pelo público leitor destinado e cumprir seu papel social, mantendo-o informado a respeito de um acontecimento relevante.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem, refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos elencados no início do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Na produção da notícia, soube escolher adequadamente os recursos linguísticos? Sentiu alguma dificuldade para checar a procedência de informações?

Procure ajuda sobre eventuais dúvidas com os colegas ou com o professor.

CAPÍTULO 17

Entrevista

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.
1. Resposta pessoal. A escolha da dupla de entrevistados é livre, mas espera-se que os estudantes elejam personalidades que realmente tenham algum ponto em comum em suas trajetórias de vida (recomeços, sucessos, perdas etc.), pois esse é o mote do programa. Reforce com os estudantes que o ponto de contato não deve se referir apenas ao fato de terem a mesma profissão. Não basta, por exemplo, que sejam ambos músicos ou esportistas, mas os convidados devem ter, em sua carreira ou em sua vida pessoal, experimentado alguma situação semelhante.
2. Resposta pessoal. Os estudantes são livres para criarem a pergunta, contudo é importante que ela seja adequada para uma entrevista em público e feita de modo respeitoso, tanto no tratamento como na temática abordada.

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender a finalidade do gênero entrevista.
2. Reconhecer os parâmetros que definem o perfil de pessoas a serem entrevistadas e os assuntos que podem ser foco de entrevistas.
3. Compreender de que modo o contexto discursivo (contexto de produção, de circulação e perfil de interlocutor) afeta a estrutura do gênero entrevista.
4. Identificar o grau de formalidade definido pelo contexto da entrevista.
5. Pesquisar informações sobre como são as entrevistas de estágio ou de emprego para ingresso no mercado de trabalho.
6. Realizar entrevistas baseadas em um roteiro estruturado.

Entender a finalidade da entrevista, reconhecer os parâmetros que definem o perfil de pessoas a serem entrevistadas, bem como compreender como o contexto discursivo afeta a estrutura de textos desse gênero é importante para a leitura e a produção de entrevistas com finalidades variadas.

Você já ouviu falar de *talk-shows*? São programas de TV em que o apresentador recebe e entrevista um ou mais convidados diante de uma plateia. No Brasil, o multiartista Jô Soares foi um pioneiro nesse gênero televisivo. Depois veio uma nova geração com nomes como Fábio Porchat, Tatá Werneck e Danilo Gentili. Em 2023, a jornalista e apresentadora Fátima Bernardes passou a comandar um programa nesses moldes em um canal de televisão por assinatura. Em cada episódio, ela recebe, para uma conversa a três, duas personalidades que têm algum ponto de contato na trajetória de suas vidas. O diferencial do programa é a plateia poder interromper Bernardes e fazer sua própria pergunta a um dos convidados, participando, assim, da entrevista. Tendo em mente a dinâmica desse programa, responda:

1. **Sabendo que os convidados devem ter alguma conexão entre suas vidas pessoais, quem seriam as duas pessoas que você elegeria para dividirem o palco com Fátima Bernardes em um dos episódios do programa? Por que você os escolheria?**
2. **Uma vez que o programa permite a participação do público na entrevista, a qual dos entrevistados você se dirigiria e que pergunta faria, caso estivesse na plateia?**

LEITURA

Um dos mais conhecidos gêneros discursivos que circulam no universo jornalístico se dedica à obtenção de informações por meio de um conjunto de questões dirigidas a pessoas que, pela sua formação ou função, têm algo relevante a dizer sobre determinado assunto de interesse geral. Trata-se da entrevista. Leia, a seguir, um exemplo desse gênero.

MULTICULTURALISMO

Preconceito linguístico – uma entrevista com Eduardo Calbucci

A língua portuguesa é tema de muitas pesquisas e reflexões. No Museu, essa reflexão era feita de forma diferente: por meio de visitas monitoradas, os educadores estimulavam o visitante a pensar sobre o idioma e seu processo de transformação. Desde sua formação até os dias atuais, a língua portuguesa vem se modificando e dando origem a novas palavras, expressões e formas de se comunicar, o que mostra que ela é viva.

Para entender alguns dos processos pelos quais o idioma passa, convidamos Eduardo Calbucci, mestre e doutor em Linguística pela FFLCH-USP, para uma entrevista. Eduardo foi curador da exposição **Menas –** *O Certo do Errado, O Errado do Certo*, em 2010, do Museu da Língua Portuguesa. Confira o bate-papo na íntegra.

Museu da Língua Portuguesa: Eduardo, o que é preconceito linguístico?

Eduardo Calbucci: Simplificadamente: é a tendência de desvalorizar uma determinada variedade linguística, normalmente usada por um grupo social que também é vítima de preconceito. O preconceito linguístico parte da ideia, equivocada, de que existem formas de usar o idioma que são, por natureza, superiores a outras.

MLP: Você pode dizer como surge o preconceito linguístico e por que ele existe?

EC: Parece-me que o preconceito linguístico é uma consequência dos preconceitos sociais, raciais e geográficos. Certos grupos, historicamente oprimidos, passam a ter suas formas de expressão condenadas por uma elite que ignora a importância da variação linguística para a riqueza do idioma.

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

MLP: Embora a gente saiba da diversidade cultural do Brasil e seus falares, por que ainda persiste o estigma de certo X errado na fala?

EC: Isso existe em todo lugar do mundo. Talvez as pessoas queiram que a língua seja mais lógica do que ela é de fato e, além disso, imaginam que, usando a linguagem supostamente "correta", vão se comunicar de forma mais eficiente, o que é um equívoco.

MLP: Com o fato de as gerações mais jovens serem mais tolerantes, você acha possível que o preconceito linguístico deixe de existir?

EC: Espero que sim, embora seja um processo demorado. Creio que, com a diminuição dos demais preconceitos – sociais, raciais, geográficos, religiosos, de gênero, de orientação sexual –, o preconceito linguístico também diminua.

MLP: Como professor de língua portuguesa, como você analisa a influência da internet na escrita e na fala dos jovens?

EC: A maioria absoluta dos jovens sabe que a linguagem da internet serve para contextos específicos de comunicação. Confesso que não tenho percebido crianças e adolescentes com dificuldade de escrever em situações formais por causa do internetês.

MLP: Como é estipulado o padrão culto do idioma?

EC: Essa é uma discussão complicada. Esse padrão já foi definido pela obra dos grandes escritores ou pela **erudição** de alguns gramáticos. Hoje em dia, podemos fazer pesquisas de **"corpus"**, com levantamentos estatísticos que apontam quais são as construções mais usadas em contextos formais de comunicação. Por isso, a norma culta não é mais o que queremos que ela seja, mas o que ela efetivamente é.

MLP: Por que o registro popular do idioma é importante?

EC: Porque nenhum falante da língua usa os registros cultos a todo tempo. E mais que isso: porque as variedades populares têm uma riqueza, uma agilidade, uma criatividade que tornam o idioma cada vez mais vivo.

MLP: Nem todas as palavras usadas no registro popular do idioma são dicionarizadas. Como um termo popular se torna oficial da língua portuguesa?

EC: O uso determina isso. Por esse motivo, dicionários devem ser refeitos de tempos em tempos, para que possam incluir palavras novas.

MLP: Qual foi sua maior dificuldade como curador da exposição "Menas – O Certo do Errado, o Errado do Certo", levando em consideração o fato de que o Museu da Língua Portuguesa recebe pessoas mais abertas e outras mais conservadoras?

EC: Achamos que teríamos problemas com pessoas de perfil linguístico mais conservador, mas a verdade é que a exposição foi um imenso sucesso, sinal de que o público de não especialistas começa a se familiarizar com os conceitos de variação linguística.

MLP: Como você interpreta a frase de Evanildo Bechara, usada por você e pelo professor Ataliba na exposição Menas: "Quero ser um poliglota em minha própria língua"?

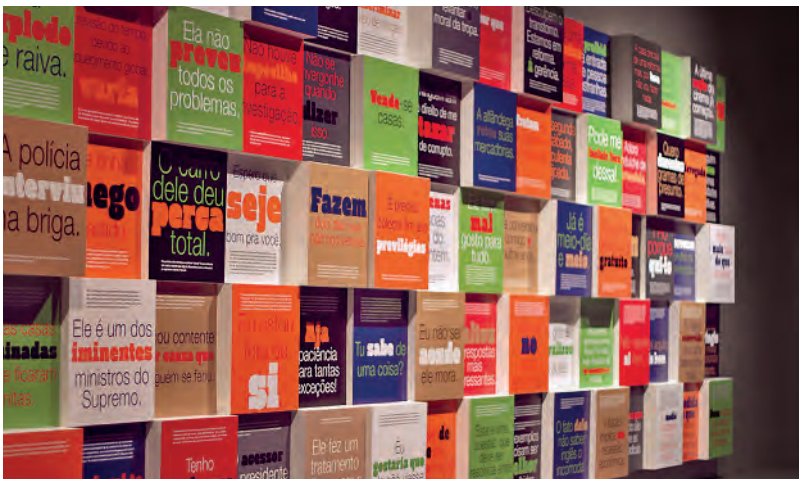
EC: Trata-se da necessidade de escolher a variedade linguística mais adequada a cada situação de comunicação. Essa capacidade é mais importante para a vida social do que o mero conhecimento do padrão culto da língua.

PRECONCEITO linguístico – Uma entrevista com Eduardo Calbucci. **Museu da Língua Portuguesa**, São Paulo, 5 out. 2017. Disponível em: https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/preconceito-linguistico-uma-entrevista-com-eduardo-calbucci/. Acesso em: 30 ago. 2024.

Erudição: cultura, conhecimento ou cultura variada.

Corpus: no contexto, refere-se ao conjunto de enunciados numa determinada língua, geralmente colhidos de atos reais da fala, que servem como material para análise linguística.

Poliglota: pessoa que fala ou sabe muitas línguas.



YUGO TANAKA/ACERVO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA

Painel da exposição **Menas – O Certo do Errado, O Errado do Certo**, no Museu da Língua Portuguesa, São Paulo, 2010. Fotografia de Yugo Tanaka.

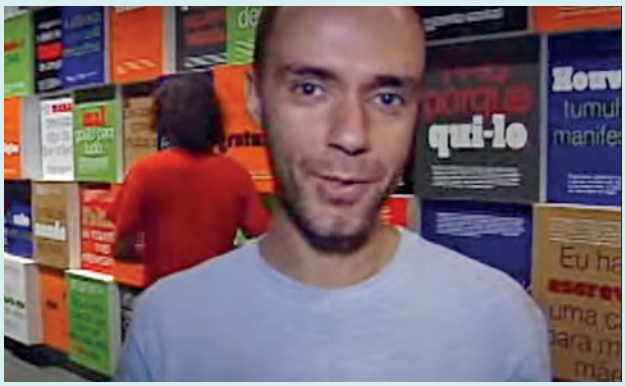
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

1. a) Os parágrafos têm a finalidade de introduzir o tema da entrevista (o preconceito linguístico), sua relação com o Museu da Língua Portuguesa e suas exposições, e apresentar, de modo bastante resumido, o perfil do entrevistado: um professor, mestre e doutor em Linguística por uma importante universidade (USP), que foi o curador da exposição *Menas – O Certo do Errado, O Errado do Certo*, do Museu da Língua Portuguesa.

Amplie seu repertório

Eduardo Calbucci é formado em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre e doutor em Linguística pela mesma instituição. Além de professor, palestrante e autor de materiais didáticos, já desenvolveu projetos para programas educativos de TV. Em parceria com o linguista Ataliba Teixeira de Castilho, fez a curadoria da exposição temporária *Menas – O Certo do Errado, O Errado do Certo*, do Museu da Língua Portuguesa.

REPRODUÇÃO/NOVA ESCOLA



O professor Eduardo Calbucci foi curador da exposição **Menas – O Certo do Errado, O Errado do Certo**, do Museu da Língua Portuguesa.

ANÁLISE

1. b) O entrevistador faz uma breve contextualização sobre a formação da língua portuguesa e suas transformações ao longo do tempo, destacando de que forma os visitantes do Museu da Língua Portuguesa têm a oportunidade de refletir sobre essas mudanças da língua, por meio de visitas monitoradas. Em seguida, ele informa ao leitor que a entrevista com o professor Eduardo Calbucci poderá ajudá-lo a entender alguns desses processos pelos quais a língua passa. Aproveita, também, para destacar que Calbucci foi o curador de uma exposição que tratava especificamente dessas questões linguísticas.

1. **O leitor do *site* do Museu da Língua Portuguesa, no qual a entrevista foi publicada, encontra, antes das perguntas e respostas, dois parágrafos de autoria do entrevistador.**
   a. Qual é a finalidade desses parágrafos?
   b. É possível identificar, no primeiro parágrafo, uma estratégia utilizada pelo entrevistador para informar o leitor sobre o tema da entrevista e sua relação com o Museu da Língua Portuguesa. Explique em que consiste essa estratégia.

2. **Nos trechos da entrevista que você acabou de ler, o professor Eduardo Calbucci aborda um tema geral bastante relevante associado ao estudo da língua portuguesa.**
   a. Qual é esse tema geral? **2. a)** O tema geral da entrevista é o preconceito linguístico associado a determinadas variedades e suas causas.
   b. As informações fornecidas pelo entrevistado permitem identificar questões importantes a respeito do tema tratado na entrevista. Quais são essas questões?

3. **Qual é a relação entre o tema específico abordado na entrevista e o perfil do entrevistado?**

4. **Em um dos trechos da entrevista, o linguista responde sobre como é definido o padrão culto do idioma. O que ele diz a esse respeito?**

5. **Junte-se a dois colegas e discutam as questões a seguir: como vocês avaliam o que o entrevistado diz sobre o "padrão culto" da língua portuguesa? Percebem diferença entre o que é definido como norma culta e os usos que os falantes fazem da língua portuguesa? Compartilhem suas reflexões e conclusões com a turma.** **5**, **6**, **7** e **8** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

6. **O entrevistador pergunta se o fato de as gerações mais jovens serem mais tolerantes pode fazer com que o preconceito linguístico deixe de existir.**
   a. Qual a resposta do professor Eduardo a esse respeito? A que ele relaciona essa possível mudança?
   b. Você concorda com o que ele diz? Justifique.

7. **O entrevistador também deseja saber a opinião do professor Eduardo sobre a influência da internet na escrita e na fala dos jovens.**
   a. O que ele responde a esse respeito?
   b. E o que você acha sobre esse assunto? Tem a mesma opinião que o professor? Explique.

8. **Em determinado momento da entrevista, o professor é questionado sobre como interpreta a frase do gramático e filólogo brasileiro Evanildo Bechara: "Quero ser um poliglota em minha própria língua". O que ele diz e como você avalia a resposta dele a essa pergunta, considerando o tema da entrevista?**

2. b) Na entrevista, o professor Eduardo define o que é preconceito linguístico de forma simplificada e fala dos aspectos que determinam o seu surgimento. Segundo ele, a avaliação negativa de determinadas variedades linguísticas é uma consequência dos preconceitos sociais, raciais e geográficos sobre os falantes que as utilizam por uma "elite que ignora a importância da variação linguística para a riqueza do idioma". O entrevistado ainda discute, de forma breve, os aspectos que determinam o padrão culto do idioma e fala da riqueza e da importância do registro popular para a língua portuguesa.

3. O entrevistado é mestre e doutor em Linguística pela USP, ou seja, uma pessoa que se dedica a estudar a linguagem humana. Além disso, foi o curador de uma exposição sobre os usos da língua e a riqueza das variedades existentes na língua portuguesa falada no Brasil. Sua formação e atuação profissional fazem de Eduardo Calbucci uma pessoa qualificada para discorrer sobre este assunto e, mais especificamente, sobre preconceito linguístico.

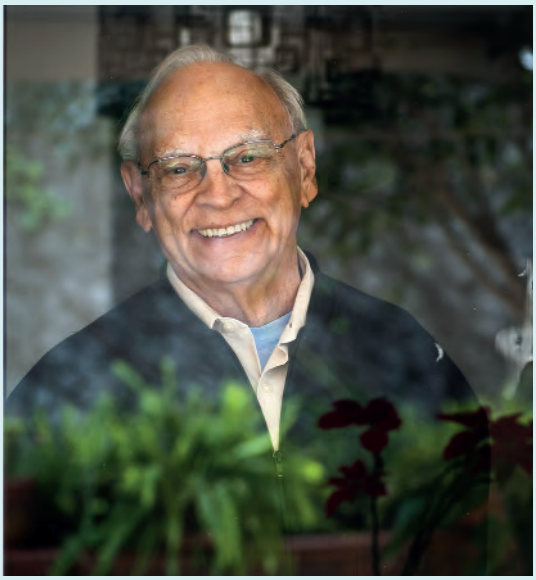
4. Espera-se que os estudantes respondam que Eduardo Calbucci diz que essa é uma questão complicada, e que afirma, de forma bem simplificada, que o padrão dito culto "já foi definido pela obra dos grandes escritores ou pela erudição de alguns gramáticos". É importante também que eles percebam que o professor destaca que hoje em dia as pesquisas sobre os usos da língua permitem identificar "quais são as construções mais usadas em contextos formais de comunicação" e que por isso a "norma culta não é mais o que queremos que ela seja, mas o que ela efetivamente é", sugerindo que a norma culta não corresponde ao que prescrevem as gramáticas, mas ao uso que é feito da língua por seus falantes em determinados contextos.

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

Amplie seu repertório

A exposição temporária *Menas – O Certo do Errado, O Errado do Certo*, do Museu da Língua Portuguesa, foi pensada por seus curadores, os linguistas e professores Ataliba Teixeira Castilho e Eduardo Calbucci, para promover uma reflexão dos visitantes sobre as diferentes possibilidades de se falar o português e sobre a importância de reconhecer que as diversas variedades linguísticas que temos no Brasil são mais ou menos adequadas em determinados contextos comunicativos.

Pensada como uma provocação e um alerta para os falantes, a exposição usou a interatividade e uma linguagem divertida para falar do preconceito linguístico e de como o falante brasileiro usa a língua portuguesa com muita criatividade. Por meio de jogos e exemplos do português falado em diferentes regiões do país, a exposição permitia que os visitantes percebessem que a língua é viva, muito rica, e que seus "donos" são os falantes que dela se utilizam em diversas situações.



LÉO RAMOS CHAVES/PESQUISA FAPESP

Ataliba Teixeira de Castilho, linguista e professor aposentado da Unicamp, foi curador da exposição **Menas – O Certo do Errado, O Errado do Certo**. 2017.

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

RODA DE CONVERSA — O conhecimento dos falantes sobre sua língua

Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Você e seus colegas vão conversar sobre o conhecimento real que os falantes têm sobre a língua portuguesa. As questões a seguir foram sugeridas para orientar a conversa que vocês terão. É muito importante lembrar que, em situações como essa, é necessário escutar atentamente aquilo que é dito e respeitar as opiniões divergentes. Quando discordamos de alguma posição defendida, devemos contestá-la com base em argumentos válidos.

1. Em situações informais, quando estão conversando com amigos ou familiares, vocês já ouviram alguma forma linguística que chamou a sua atenção? Qual(is)?
2. O que havia de inesperado ou de peculiar nesse uso da língua?
3. Na vida escolar, vocês se lembram de terem sido corrigidos por usarem a língua de uma maneira específica? O que foi dito por vocês? Quem os corrigiu?
4. Vocês acham que a escola deve ensinar a norma-padrão? Por quê?
5. Após a leitura da entrevista do professor Eduardo Calbucci sobre as diferentes variedades e como algumas delas são estigmatizadas, vocês mudaram a imagem que fazem da língua portuguesa? Por quê?
6. Vocês consideram a língua que falam uma parte importante da sua identidade? Expliquem.

Entrevista: definição e usos

1. **Você certamente já teve acesso a entrevistas. Em que suportes elas estavam publicadas?**
2. **De modo geral, que tipo de informações esse gênero divulga?**

Ao contrário do que acontece com a maioria dos gêneros discursivos, o texto da entrevista é constituído essencialmente por um diálogo em que se alternam as vozes do entrevistador e do entrevistado. Nesse sentido, as perguntas feitas são tão importantes para a construção desse texto quanto as respostas dadas.

1. Resposta pessoal, pois há inúmeras possibilidades de se ter acesso a entrevistas, como jornais e revistas impressos ou digitais, portais de notícias da internet, rádio, televisão, *podcasts* etc.
2. Por meio de entrevistas, temos acesso a informações mais detalhadas e específicas sobre assuntos de interesse geral (como política, economia, saúde, esportes, artes, entre outros) fornecidas por pessoas direta ou indiretamente relacionadas ao tema, fato ou evento em pauta.

TOME NOTA

A **entrevista** é um gênero jornalístico que se estrutura pela alternância entre perguntas, feitas por um entrevistador, e respostas, dadas pelo entrevistado. A finalidade da entrevista é obter informações sobre um tema de interesse geral ou sobre questões de natureza mais específica relacionadas a aspectos da vida pública ou privada do entrevistado.

A natureza dialógica desse gênero explica o fato de que, em sua maior parte, as entrevistas são conduzidas oralmente. Porém, como muitas entrevistas são produzidas para circular em forma escrita (em meios impressos ou na internet), o conjunto original de perguntas e respostas é posteriormente transcrito e editado. Esse é outro aspecto importante a ser considerado, porque, ao editar o texto de uma entrevista oral, o jornalista deve ter sempre o cuidado de fazer somente as intervenções necessárias para tornar o texto adequado à modalidade escrita, sem alterar o sentido das respostas dadas.

O surgimento do *e-mail* tornou possível – e até bastante frequente nos dias atuais – a realização de entrevistas por escrito. Essa modalidade apresenta uma limitação com relação às entrevistas orais: o entrevistador perde a possibilidade de interagir com o entrevistado e de reformular ou criar perguntas em função das respostas que vão sendo dadas por ele.

Como acontece com outros gêneros jornalísticos, a escolha de quem será entrevistado tem relação direta com a natureza das informações que se deseja obter e divulgar. Assim, figuras públicas são sempre procuradas para conceder entrevistas sobre os mais variados temas (políticos, econômicos, sociais, culturais etc.).

Há circunstâncias, porém, em que o entrevistado pode ser uma pessoa sem notoriedade, mas que, por estar em um determinado local no momento de um acontecimento importante, torna-se uma testemunha com informações relevantes sobre fatos de interesse jornalístico.

Contexto discursivo

O **contexto de produção** de entrevistas costuma estar associado a focos específicos de interesse. Quando uma pessoa alcança notoriedade, por exemplo, várias entrevistas são feitas em um período relativamente curto de tempo, para se conhecer melhor aspectos da sua vida e dos motivos que a tornaram célebre.

Acontecimentos marcantes – grandes tragédias, eventos climáticos extremos, descobertas científicas etc. – constituem outro contexto que desencadeia a necessidade de entrevistas. Repórteres encarregados de colher informações sobre as circunstâncias relativas ao que ocorreu geralmente procuram especialistas ou testemunhas oculares para entrevistar e, assim, obter mais informações. É por isso que, em jornais televisivos, muitas reportagens trazem inserções de conversas entre os jornalistas que atuam nas ruas e pessoas que participaram dos fatos ou acompanharam de perto o que aconteceu.

Como dissemos, vemos, ouvimos e lemos entrevistas com grande frequência. Isso acontece porque, em uma sociedade na qual a informação circula com rapidez e eficiência, diversos órgãos jornalísticos destinam sistematicamente espaço para entrevistas com as mais variadas personalidades.

Há diferentes contextos para a apresentação de entrevistas orais, no caso do rádio, da televisão ou de vídeos que circulam pela internet. Nos últimos anos, popularizaram-se também os programas de entrevistas em *podcasts* e *videocasts*. Podemos ter acesso a uma entrevista tanto no interior de uma reportagem quanto em programas específicos destinados exclusivamente à realização de entrevistas.

As entrevistas escritas, por outro lado, costumam merecer espaço fixo em revistas de circulação semanal. É muito comum, também, aparecerem em jornais diários, geralmente acompanhando uma reportagem mais extensa sobre um tema específico ou com a finalidade de apresentar aos leitores o perfil de alguma personalidade de destaque no cenário nacional ou internacional.

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

Os interlocutores de entrevistas

Quem são as pessoas que, ao assistirem à televisão ou navegarem em canais de vídeos na internet, buscam programas de entrevistas? Quem são as pessoas que procuram textos escritos desse gênero discursivo?

Embora seja verdade, como acontece com outros gêneros jornalísticos, que o conteúdo das entrevistas tem uma relação direta com o perfil de seu público (quem se interessa por esportes, economia, política, artes etc. tende a buscar entrevistas com aqueles que atuam nesses campos), uma característica específica pode ser associada a essas pessoas: elas parecem preferir ter acesso às informações pela "voz" do entrevistado para, com base no que ele diz, formarem sua própria opinião acerca da questão tematizada.

Esse contato com a "voz" do entrevistado é diferente em outros gêneros jornalísticos, como a notícia e a reportagem, porque o autor do texto, nesses casos, sempre seleciona o que lhe parece mais relevante para apresentar ao público. Ainda que o texto das entrevistas escritas seja resultado de uma transcrição de uma entrevista oral, e por essa razão possa sofrer algum tipo de edição por parte do jornalista responsável, as alterações feitas devem ser as menores possíveis.

Estrutura

Por terem uma estrutura dialógica, as entrevistas exigem uma preparação prévia por parte do entrevistador, que precisa ter informações sobre a pessoa com quem irá conversar e, se for o caso, sobre o assunto específico em relação ao qual deseja maiores esclarecimentos.

A preparação da entrevista

Em primeiro lugar, o entrevistador precisa conhecer o perfil de seu entrevistado, de suas realizações ou de sua relação com o tema ou o fato em questão. Deve, ainda, informar-se acerca daquilo que será o foco das perguntas que pretende fazer.

O primeiro passo para uma boa entrevista, portanto, é a realização de uma pesquisa prévia que tenha como objetivo a elaboração de um roteiro para definir aspectos que serão de interesse do público e sobre os quais o entrevistado tem competência para falar. Esse roteiro permitirá que o entrevistador defina a sequência de perguntas que deseja fazer.

No momento de elaborar as perguntas, o entrevistador deve considerar dois formatos diferentes: as perguntas abertas, que permitirão respostas mais longas, e as perguntas fechadas, do tipo sim ou não, que tendem a gerar respostas mais breves, reveladoras de um posicionamento do entrevistado acerca de uma questão específica.

É fundamental, também, garantir que o texto das perguntas seja claro, breve e significativo para o tema em questão. Não se pode perder de vista que a "voz" a ser destacada, em uma entrevista, é a do entrevistado, e não a do repórter.

Como a maior parte das entrevistas ocorre em uma situação de diálogo, com entrevistador e entrevistado frente a frente, em contato telefônico ou por meio de videochamada, o conhecimento prévio do entrevistado e do tema é fundamental, porque é com base em tais conhecimentos que o jornalista determinará não só a ordem das perguntas, mas também a necessidade ou não de alterar o seu roteiro em função de alguma resposta específica dada pelo entrevistado.

É frequente, no contexto de entrevistas, que uma resposta pouco aprofundada ou que fuja do foco pretendido pelo jornalista o obrigue a retornar a um ponto específico para tentar obter informações mais precisas da personalidade com quem conversa.

O que fica evidente, de tudo o que foi dito, é a importância da atuação do jornalista para uma boa condução da entrevista. É ele quem dita o rumo e o ritmo da conversa com o entrevistado e, por isso, deve reconhecer os pontos de maior interesse para o seu público e explorá-los.

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

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Como você sabe, o Ensino Médio são os anos finais da educação básica brasileira. Após sua conclusão, você estará apto a seguir por um ou por ambos os caminhos, se desejar: integrar-se ao mercado de trabalho e/ou ingressar no Ensino Superior. Na **Seção especial** de abertura deste volume, você refletiu sobre os caminhos para transformar sonhos em realidade, e tudo o que se almeja precisa de construção.

Conseguir o primeiro emprego ou um estágio remunerado tem alguns desafios: a cada dia, a disputa por essas vagas fica mais complexa, com a exigência de qualificações variadas e o cumprimento de várias etapas no processo de admissão. Você sabia que, geralmente, em uma dessas etapas, o candidato deve passar por uma entrevista?

Você sabe como se preparar, inclusive psicologicamente, para esse momento? O que dizer – e o que não dizer – ao seu entrevistador? Que linguagem usar? Qual grau de formalidade deve ser adotado durante a entrevista? Como se portar diante do profissional que conduz essa conversa?

Que tal pesquisar, em fontes confiáveis, dicas sobre como se portar em uma entrevista para uma vaga de emprego ou de estágio? Reúna-se com mais três colegas e busquem informações a esse respeito. Há vários *sites* e reportagens que apresentam esse tipo de conteúdo, que pode abranger diversos aspectos: vestimenta adequada à situação, como se apresentar ao entrevistador, uso da linguagem verbal e da não verbal (os gestos, a postura corporal, o tom de voz, o contato visual etc.), habilidades que o candidato deve ter, como as *soft skills* (termo em inglês usado para fazer referência às habilidades emocionais e comportamentais avaliadas em processos seletivos no mercado de trabalho), por exemplo. Buscar informações sobre o cargo disponível e a empresa contratante ou sobre a área em que o estágio foi oferecido também é importante.

As informações, devidamente referenciadas, obtidas por vocês com essa busca, poderão ser disponibilizadas no banco de dados digital sobre profissões que sua turma está organizando colaborativamente. Certamente, esse será um material de grande utilidade para os próximos passos em direção à construção do futuro que você e seus colegas almejam.

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

Elementos de uma entrevista

Com base em trechos de uma entrevista reproduzida a seguir, identificaremos alguns pontos básicos relativos à estrutura desse gênero.

Tanto no caso das entrevistas orais como no caso daquelas que serão publicadas, o conjunto de perguntas e respostas deve ser precedido por um breve texto introdutório, no qual se fará uma apresentação do entrevistado e do tema da entrevista.

Título: destaca para o leitor algum aspecto que será tratado na entrevista. Pode ser a citação de uma das falas do entrevistado.
Subtítulo: enunciado breve que complementa, com outras informações, aspectos destacados no título.

O panda saiu dos holofotes

A presidente mundial do WWF diz que a preocupação com o ser humano sobrepujou a atenção dada aos animais em extinção e propõe mais diálogo com empresas e governos

Introdução: antes da reprodução das perguntas e respostas que constituem a entrevista, o jornalista Duda Teixeira cria um texto introdutório no qual apresenta **informações básicas** sobre a entrevistada (local de nascimento, formação profissional, ocupação passada e presente, finalidade da visita ao Brasil), para que o leitor possa construir uma imagem de Yolanda Kakabadse. Por vezes, o repórter reproduz **breves falas do entrevistado** nessa introdução.

A equatoriana Yolanda Kakabadse, presidente do WWF (antes conhecido como Fundo Mundial da Natureza), é uma ambientalista fora do comum. Não é bióloga nem engenheira florestal. Sua formação é em psicologia. "Minha paixão é o ser humano", diz. Ela também não guarda rancor contra empresas ou governos. Sua bandeira é promover um diálogo com o que ela chama de *establishment* para pôr em andamento projetos sustentáveis. [...] No início de maio, ela esteve em Foz do Iguaçu para a Conferência Anual da Rede WWF e falou à [revista] VEJA.

O WWF chegou ao Brasil em 1971 fazendo campanhas pela preservação do mico-leão-dourado. Atualmente, problemas como a falta de água em São Paulo parecem mais prementes. A organização errou ao se dedicar a salvar bichos fofos?

Iniciativas como proteger micos, tartarugas ou pandas são antigas, das décadas de 40 e 50. Têm em geral meio século de vida. Hoje em dia, o conceito de conservação é mais amplo. Minha biografia dá uma amostra disso. Não me formei em nenhuma ciência da natureza na faculdade. Meu interesse, minha paixão, é o ser humano, a qualidade de vida, os modelos de desenvolvimento. Quero garantir um futuro para todos nós. Essa é a principal agenda do WWF, e eu não seria presidente dessa organização desde 2010 se fosse diferente. Todo mundo vê os grupos ambientalistas como um movimento que só quer saber de macacos e plantas, mas somos muito mais que isso. Infelizmente, nós temos sido péssimos comunicadores, e os desentendimentos e preconceitos em relação ao nosso trabalho ainda são grandes.

Preparação prévia: a primeira pergunta revela que o jornalista se informou não só sobre o perfil da entrevistada, mas também sobre o histórico de atuação da organização por ela presidida.

A preservação das espécies animais saiu do foco?

O WWF continua tendo projetos para preservar as espécies e os ecossistemas, mas o que mais importa é assegurar que o chamado "serviço ambiental", aquele que é fornecido pela natureza, seja permanente. Se os recursos naturais forem bem administrados, a qualidade de vida dos seres humanos estará garantida. São questões que têm a ver diretamente com nossa segurança. A escassez de água, por exemplo, costuma ter várias consequências, como a falta de alimentos e o desabastecimento de energia. É um tema que afeta todas as esferas da vida e se agravou pelas mudanças climáticas, as quais também são o resultado da má gestão do ambiente. O importante é manter uma visão de longo prazo e calcular muito bem qual será o impacto do modelo de desenvolvimento adotado.

A segunda pergunta retoma um ponto da primeira questão que o jornalista julgou não ter sido suficientemente esclarecido na resposta dada pela entrevistada.

[...]

O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), um órgão da ONU, citou um estudo do WWF que afirmava que as geleiras do Himalaia vão derreter até 2035. Depois, descobriu-se que o estudo não dizia nada disso. Esse escorregão foi ruim para a credibilidade do WWF?

O que me lembro desse caso é que o IPCC não pegou a informação completa do WWF. Eles usaram apenas uma parte dos nossos estudos. Além disso, eles não avisaram aos leitores que o dado se referia a uma hipótese. Trataram uma situação hipotética como uma afirmação categórica. Logo que percebemos isso, fizemos um esclarecimento público. Esse episódio não nos afetou negativamente.

Quando se sente satisfeito com as respostas referentes a um determinado aspecto abordado na entrevista, o jornalista faz novas perguntas em que aborda outros aspectos relevantes da questão geral focalizada.

As críticas feitas por cientistas sérios aos estudos de aquecimento global tornaram mais difícil falar sobre o assunto?

Acredito que o número de pessoas que não confiam no IPCC é cada vez menor.

[...]

TEIXEIRA, Duda. O panda saiu dos holofotes. **Veja**. Edição 2375, ano 47, n. 22. São Paulo: Abril, 28 maio 2014. p. 17-21.

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

Linguagem

Você já deve ter lido entrevistas que ilustram diferentes graus de formalidade no uso da linguagem. Isso se explica pela variação tanto do perfil de interlocutores (leitores, ouvintes, telespectadores, internautas) quanto do perfil dos entrevistados. Há uma grande diferença entre uma entrevista com um estadista ou com um artista popular.



COLUMBIA PICTURES/ALBUM/ALBUM/FOTOARENA

Reprodução da cena do filme **007 contra Spectre**, com o ator Daniel Craig interpretando o papel de James Bond. Direção de Sam Mendes, lançado em 2015.

Em função disso, é necessário garantir que o grau de formalidade utilizado seja sempre compatível com o contexto geral da entrevista. Essa maior formalidade pode se manifestar, por exemplo, na **forma de tratamento** utilizada pelo repórter ao marcar a interlocução direta com seu entrevistado. É o que faz Raquel Carneiro ao se dirigir ao ator Daniel Craig, que viveu o personagem James Bond no cinema durante 15 anos. Leia:

> **Há muitas especulações sobre o próximo James Bond, qual ator vai substituir o senhor e a pressão para alcançar o mesmo sucesso. O que pensa a respeito disso?**
>
> Para ser bem honesto? Não é mais meu problema. Problema do próximo ator (risos). Estou muito em paz com minha jornada. Antes de mim, teve outro James Bond, e antes dele, outro, e assim por diante. Quando um próximo Bond surgir, prometo que irei ao cinema para assistir aos filmes. Talvez me sinta um pouco ressentido, mas vou ficar bem.

CARNEIRO, Raquel. Entrevista Daniel Craig. **Veja**. Edição 2677, ano 53, n. 11. São Paulo: 6 mar. 2020.

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

3. Qual a forma de tratamento usada pela repórter para se dirigir ao entrevistado?
4. Que efeito de sentido é produzido pelo uso dessa forma de tratamento nesse contexto? Explique.

3. A repórter usa o pronome de tratamento *senhor* para se dirigir ao ator Daniel Craig.
4. Espera-se que os estudantes percebam que o uso de *senhor* denota certo distanciamento em relação ao entrevistado. Para os leitores da entrevista, fica evidente que não há qualquer intimidade entre a repórter e Daniel Craig. Ela deve, portanto, manter um tom de polidez e deferência durante toda a entrevista, o que se reflete nas formas de tratamento que utiliza.

Há entrevistas, porém, em que o jornalista pode se permitir uma aproximação maior com a personalidade com quem dialoga. É o caso da conversa que acontece de maneira descontraída entre David Carneiro, da revista *Trip*, e o cantor e compositor brasileiro João Gomes. A própria introdução já marca o **tom mais informal** que caracteriza essa entrevista. Leia a seguir:

João Gomes: o *rap* é a minha maior escola



JARDIEL CARVALHO/FOLHAPRESS

João Gomes em apresentação. São Paulo, março, 2023.

Foi ouvindo *rap*, cantando Belchior, lendo Machado de Assis e frequentando **vaquejadas** que João Gomes, aos 20 anos, conseguiu o (quase) impossível: **furar bolhas** e aproximar um Brasil dividido. Nascido em Serrita, pequena cidade do sertão pernambucano conhecida como a Capital do Vaqueiro, ele se tornou **o queridinho** do país e viu suas músicas sendo cantadas **aos berros** pela **galera** do sertanejo, pelos jovens ***hypes*** das capitais e por uma infinidade de crianças e famílias. [...]

A sua cidade é conhecida como a Capital do Vaqueiro. O que representa a figura do vaqueiro? Quem é vaqueiro no sertão é herói, é corajoso. Meu nome é João Fernando por causa do meu tio, que era vaqueiro. **E aí sempre se conta muito** sobre a disposição que ele tinha para **fazer as coisas**. **E é isso que é** o vaqueiro: alguém disposto a fazer as coisas, que mostra interesse pelo que faz e que cuida muito bem do que tem. [...]

Você trouxe para o piseiro o conceito da toada, do aboio. Isso não era comum. As pessoas achavam estranho quando você começou a trazer essas referências? Eu sempre cantei mais para o público da vaquejada, então não teve estranhamento, porque já era esse ambiente misturado. [...]. Quando eu comecei cantando sobre vaquejada, a **galera viu que fazia sentido e aí respeitou bastante**. [...]

Você é um cara ligado ao piseiro e ao forró, mas se conectou com nomes como Baco Exu do Blues, Don L, Marina Sena, Djonga. Como é para você frequentar tantos universos diferentes e conseguir furar as bolhas de estilos musicais? Antes de ser do piseiro, **eu já era eu, gostava dessas coisas**. Porque **tipo assim**, **a gente é novo**, a gente acaba ouvindo coisas novas também, **meus amigos de onde eu moro continuam escutando** *hip hop*, **essas coisas**. Eu gosto de muita música. **Então a gente acaba conhecendo**.

[...]

O seu jeito de cantar tem influência do *rap* e *trap*? Tem. **Hoje eu sou muito amigo dos meninos**, mas eu sempre gostei muito. O *rap* é uma escola, tem muita poesia, **muita referência boa pra gente estudar**. E acho que a minha maior escola no *rap* foi Don L, **que é um cara de Fortaleza**. Ele canta sobre sair do Nordeste, vir para o Sul. Acho que aquele álbum "Roteiro Pra Aïnouz"' foi a minha maior escola. [...] **É a música que fala que já tava fazendo seu exercício**, até quando a música não fazia sentido. E eu já estava fazendo meu exercício **tentando fazer vídeos, postando, tentando ver se dava certo, tentando encaixar uma linha na outra até sair uma música**. Acho que o Don L foi uma grande escola na minha vida, como referência.

Qual a importância da literatura na sua carreira e de onde vem esse gosto por livros? Quando eu tinha 13 anos passei por um trauma muito grande na minha vida, perdi um irmão. [...] A literatura me ajudou a resgatar meu coração. Eu não gostava tanto de rede social, **não tinha muito acesso a viagens e coisas assim, mas os livros me faziam viajar pra cantos que eu nunca tinha ido**. E a descoberta pela palavra foi me ajudando.

CARNEIRO, David. João Gomes: o *rap* é a minha maior escola. **Trip**, 26 ago. 2022. Disponível em: https://revistatrip.uol.com.br/trip/joao-gomes-o-rap-e-a-minha-maior-escola. Acesso em: 20 jul. 2024.

Vaquejadas: plural de *vaquejada*. Atividades culturais do Nordeste brasileiro em que dois vaqueiros montados a cavalo têm de derrubar um boi, puxando-o pelo rabo, entre duas faixas de cal do parque de vaquejada.

Piseiro: estilo musical derivado do forró e com coreografia marcada por passos arrastados e mãos posicionadas junto ao corpo.

Aboio: canto vagaroso, com ou sem palavras, entoado pelos vaqueiros, que quase sempre acompanha o passo dos animais.

O tom informal, nesse caso, caracteriza toda a entrevista e se manifesta linguisticamente, por exemplo, nos trechos marcados em **verde** e na forma de tratamento (***você***) utilizada pelo jornalista para se dirigir ao cantor.

5. **Como leitor, como você avalia o efeito produzido pela adoção desse tom na entrevista?**
6. **Como você estudou, antes de serem publicadas, as entrevistas passam por um processo de edição, para adequá-las à linguagem e ao contexto em que serão veiculadas. Você acha que isso ocorreu nessa entrevista? Justifique.**

5. Espera-se que os estudantes percebam que a adoção desse tom, além de mostrar o grau de informalidade em que ocorreu a entrevista, acaba por aproximar o leitor, pela maneira descontraída como a conversa acontece.
6. Espera-se que os estudantes percebam que, no caso dessa entrevista, pode-se supor que a edição feita no texto das perguntas e respostas tenha sido menor, de modo a permitir que os leitores percebam o grau de informalidade em que ocorreu a conversa, perfeitamente adequado ao contexto da revista em que a entrevista seria publicada.

É importante perceber que o tom adotado nas entrevistas e uma edição menor ou maior das perguntas e respostas vão depender do contexto do meio de comunicação em que as entrevistas serão publicadas. Em contextos diferentes do da revista em que essa conversa com João Gomes foi veiculada, a edição das perguntas e respostas pode ser maior, garantindo que o texto da entrevista se mantenha adequado às estruturas de uma variedade mais formal da modalidade escrita. No caso de entrevistas realizadas com personalidades estrangeiras, assume-se que o jornalista terá mais liberdade para alterar o texto, que deverá ser traduzido para o português, além de adequado ao grau de formalidade compatível com o contexto em que se dá a conversa e com o perfil do entrevistado e dos futuros leitores.

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

Proposta de produção: entrevista

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Pesquisa e análise de dados

Reflita sobre **o impacto do uso do celular na sala de aula**, lendo a fala transcrita a seguir, de José Moran, doutor em Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP).

> A inserção no mundo das tecnologias conectadas é um caminho importante para preparar as pessoas para o mundo atual, para uma sociedade complexa, que exige domínio das linguagens e recursos digitais. Em educação não podemos esperar que todos os outros problemas sejam equacionados, para só depois ingressar nas redes. O uso coerente das tecnologias atuais contribui para facilitar e ampliar as formas de pesquisar, comunicar-se e divulgar os resultados, mas também há problemas como dispersão, superficialidade e acesso prematuro a conteúdos violentos e inadequados. O ideal é que estas tecnologias Web 2.0 – gratuitas, colaborativas e fáceis – façam parte do projeto pedagógico da instituição para serem incorporadas como parte integrante da proposta de cada série, curso ou área de conhecimento. Quanto mais a instituição incentiva o trabalho com atividades colaborativas, pesquisas, projetos, mais elas se tornarão importantes [...].

NOVAS tecnologias já estão mudando radicalmente o ambiente escolar. **Globo Educação**, 1º jun. 2013. Disponível em: https://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/06/novas-tecnologias-ja-estao-mudando-radicalmente-o-ambiente-escolar.html. Acesso em: 3 set. 2024.

Para aprofundar a reflexão e a análise do tema, vocês vão realizar entrevistas com o corpo docente da escola.

Você e seus colegas deverão se organizar em grupos de quatro estudantes, e cada grupo ficará encarregado de entrevistar um professor para obter informações sobre aspectos positivos e/ou negativos relacionados à utilização do celular nas aulas da disciplina que ele ministra. Para evitar que vários grupos conversem com um mesmo professor, realizem um sorteio para definir qual professor cada grupo entrevistará.

Depois de transcritas e editadas, as entrevistas serão expostas em **cartazes**, afixados nos corredores da escola, para que possam ser lidas por todos os estudantes e professores que se interessem pela questão.

Instruções

1. A entrevista deverá ser precedida por uma introdução na qual, além das informações básicas relativas ao professor entrevistado, seja apresentada, de forma sucinta, a questão tematizada.
2. Cada grupo deverá criar um título e um subtítulo para a entrevista, depois de editada.
3. A entrevista deverá ter entre cinco e dez perguntas.

Planejamento e elaboração

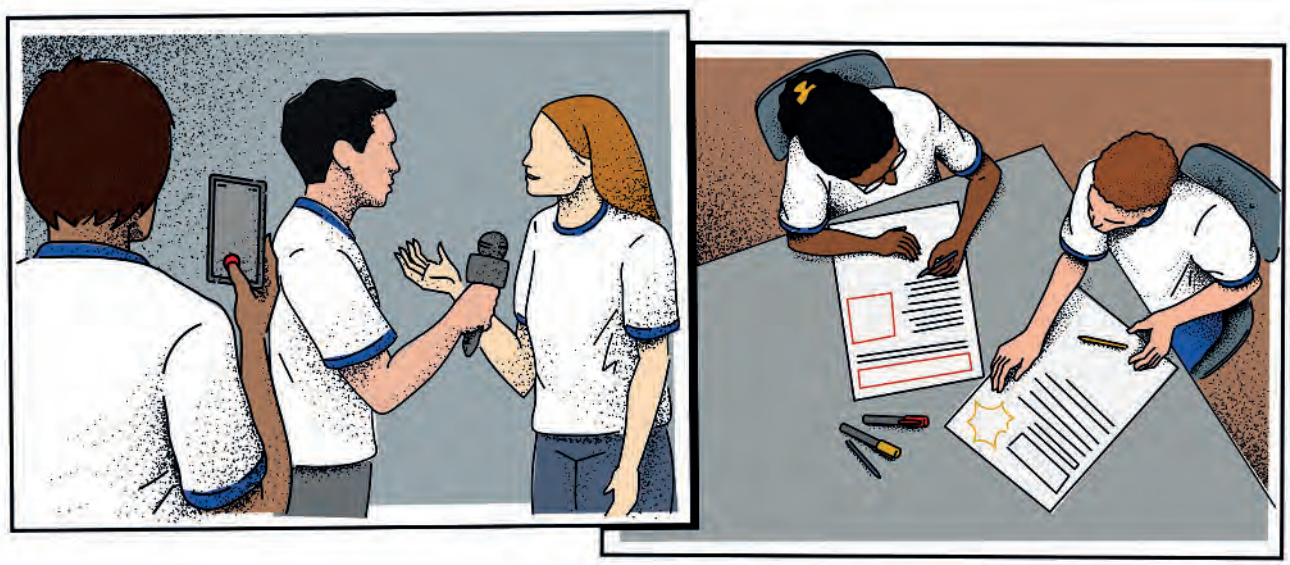
1. Antes de preparar o roteiro para a entrevista, os grupos deverão realizar uma pesquisa, em *sites* confiáveis, sobre o impacto do uso do celular na sala de aula, para determinar de que modo essa utilização influencia o ensino e a aprendizagem.
2. No momento da elaboração do roteiro de perguntas, lembrem-se de garantir que elas se articulem entre si, ou seja, que cada pergunta esteja naturalmente relacionada com as anteriores. Façam uso dos recursos linguísticos necessários para marcar essa articulação e permitir que os leitores reconheçam a progressão temática das perguntas.

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

3. Não se esqueçam de planejar, previamente, como será feito o registro das perguntas e respostas.
   a. A entrevista deverá ser gravada em áudio ou em vídeo para que possa ser transcrita e editada depois de concluída.
   b. É bom que os integrantes dos grupos, no momento da entrevista, tenham papel e caneta para fazer anotações de pontos importantes das respostas do entrevistado. Essas anotações podem ajudar na determinação de aspectos a serem explorados que não foram previstos no roteiro original.
4. A capacidade de criar perguntas em função das respostas dadas pelo entrevistado é algo importante para a produção de entrevistas. Nesse sentido, o grupo deverá estar muito atento às respostas para, se necessário, fazer novas perguntas a fim de permitir que determinados pontos explorados sejam mais bem esclarecidos.
5. O grau de formalidade da linguagem deve ser adequado ao contexto de produção e de circulação da entrevista. Esse aspecto deverá ser considerado no momento de realizar a edição do material obtido.

Avaliação e reescrita do texto

Antes da divulgação das entrevistas, os grupos devem trocar os textos editados das entrevistas para leitura e eventuais sugestões de reescrita para a elaboração dos cartazes que serão afixados nos corredores da escola. Caso alguma resposta esteja pouco clara, é importante que o grupo possa retomar o material original para conferir se algo se perdeu no momento da transcrição ou se o sentido da resposta foi alterado durante a edição do texto final. Com base nas observações trocadas pelos grupos, o texto das entrevistas deverá ser revisto e alterado em sua edição final.



GERALDO TAVARES/ARQUIVO DA EDITORA

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Como você avalia seus conhecimentos em relação aos objetivos propostos? Você compreendeu qual é a estrutura de uma entrevista? Você já havia relacionado o grau de formalidade da linguagem com o contexto de produção? Sentiu alguma dificuldade na realização das atividades? De que forma a produção da entrevista ampliou seu repertório sobre o tema abordado?

Procure ajuda sobre eventuais dúvidas com os colegas ou com o professor.

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

CAPÍTULO 18

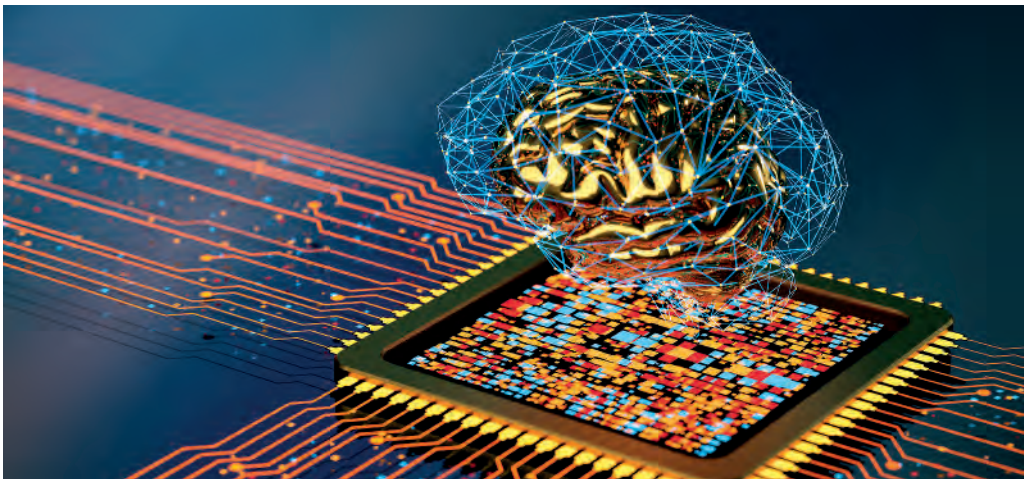
Artigo de opinião

Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

Neste capítulo, você vai:

1. Reconhecer as características estruturais do artigo de opinião.
2. Identificar a finalidade desse gênero discursivo.
3. Compreender de que modo o contexto de circulação e o perfil de interlocutor afetam a estrutura do artigo de opinião.
4. Saber utilizar os recursos linguísticos adequados a esse gênero.
5. Compreender a importância dos contra-argumentos como estratégia argumentativa.

Reconhecer as características estruturais do artigo de opinião, identificar sua finalidade e compreender como o contexto de circulação e o perfil de interlocutor afetam sua estrutura contribui para a análise e a produção de textos desse gênero discursivo. É importante saber, também, quais são e como usar os recursos linguísticos adequados, assim como compreender a importância do uso dos contra-argumentos como estratégia argumentativa para defender o seu ponto de vista em um artigo de opinião.



MF3D/E+/GETTY IMAGES

Representação de inteligência artificial (IA) no computador.

Em 2023, a Câmara Brasileira do Livro (CBL), que promove anualmente o Prêmio Jabuti, viu-se diante de uma polêmica envolvendo o uso da inteligência artificial generativa. *Frankenstein*, reedição da obra de Mary Shelley, ficou entre as semifinalistas na categoria Ilustração. No entanto, as ilustrações do *designer* Vicente Pessôa haviam sido desenvolvidas com o uso de uma ferramenta de IA generativa para imagens. Segundo Pessôa, o fato não foi informado na inscrição porque não havia uma categoria para isso. Desavisados, apesar da *live* que o autor fez no canal da editora sobre o processo de produção dessas imagens, os jurados não reconheceram o nome da ferramenta nos créditos do livro e o incluíram na lista. A indicação mobilizou escritores, ilustradores, *designers* e leitores: plágio, desemprego de artistas, homogeneização da arte e violação de direitos autorais foram algumas das questões que vieram à tona. Por fim, o livro foi desclassificado. Com base nessas informações, responda às questões a seguir.

1. Resposta pessoal. Os estudantes podem perceber que há dois caminhos a seguir. O primeiro seria o da suposta desonestidade, argumentando que o uso da ferramenta foi má-fé. Outros estudantes podem ser da opinião de que, uma vez que os créditos constam da obra e que houve uma divulgação do processo de produção das ilustrações, não houve desonestidade. Outro caminho é entender a desclassificação baseando-se na concepção de que a arte é uma produção exclusivamente humana; portanto, o uso da IA seria inaceitável.

1. **Qual é a sua opinião sobre a desclassificação do livro?**
2. **Plagiar é uma prática que envolve a apropriação de ideias, textos, obras, enfim, criações intelectuais sem que lhes seja dada a devida autoria. O plágio é considerado crime pela Lei nº 9.610/1998, que trata dos direitos autorais. Em sua opinião, o uso da ferramenta de inteligência artificial generativa de imagem para produzir as ilustrações do livro em questão constituiu plágio? Por quê?**

2. Espera-se que os estudantes percebam que, muito embora o *designer* não tenha se apropriado do trabalho de outro artista e assinado como seu, ainda há muito o que se discutir sobre o uso de IAs generativas em uma situação como essa.

Amplie seu repertório

O **Prêmio Jabuti** é uma premiação literária de muito prestígio no país e existe desde 1959. Criado e concedido pela Câmara Brasileira do Livro, ele premia os profissionais do livro – da criação à produção – que mais se destacaram no ano: autores, editores, ilustradores, setor gráfico e livreiros. Em 2023, o Prêmio foi dividido entre os eixos Literatura, Não Ficção, Produção Editorial (em que está a categoria **Ilustração**), Inovação e Livro Brasileiro Publicado no Exterior. Em 2024, aconteceu a 1ª edição do **Prêmio Jabuti Acadêmico**. Para mais informações sobre esses prêmios, acesse a página do Prêmio Jabuti na internet.

Pode-se argumentar que as imagens sobre as quais a ferramenta cria as ilustrações solicitadas pelo usuário têm ca[illegible] qual sua autoria. No entanto, isso significa que o usuário cometeu plágio, sujeito à penalidade da lei? Mais uma vez, expectativa da atividade é instigar os estudantes a expressarem suas opiniões, sempre respaldada em argumentos.

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

LEITURA

Jornais, revistas, portais da internet são espaços para circulação de um gênero argumentativo conhecido como **artigo de opinião**. Nesses textos, informações e opiniões são apresentadas aos leitores para que possam refletir sobre questões atuais, importantes ou polêmicas, e avaliar a posição defendida pelo enunciador, aceitando-a ou não. Apresentamos, a seguir, um texto representativo desse gênero.

OBJETO DIGITAL
Infográfico clicável: Inteligência artificial

Ano 2 da IA

IAs serão responsáveis pelo funcionamento de tudo até o momento em que não saberemos como viver sem elas

Este que começa é o ano 2 da **Era** da inteligência artificial. Será, mais ou menos até o fim da década, uma montanha-russa. O risco, porém, à medida que a tecnologia avança, é não percebermos. Às vezes é assim com tecnologia: a cada ano os computadores vão ficando um pouquinho mais rápidos, as câmeras dos celulares um tantinho mais nítidas, e perdemos a noção dos saltos. Perder essa noção, com IA, é realmente um risco.

Sundar Pichai, [CEO de uma das principais empresas de tecnologia no mundo], costuma comparar IA com eletricidade. Porque IA não é como computador ou celular, aquelas coisas que ligamos à rede elétrica. Inteligência artificial é, e será cada vez mais, a infraestrutura do mundo.

Claro, neste ano e no próximo veremos mais avanços em vídeos. Os primeiros curtas criados com IA **causarão espécie** por uns meses, então se tornarão paisagem. Em algum momento, todos os filmes a que assistiremos terão dublagem perfeita, com a própria voz dos atores.

Aí veremos surgir, em 2025 ou um pouco adiante, os resultados dos primeiros modelos de IA voltados não para imagens ou palavras, mas para química, para física. Pediremos não que criem fotografias perfeitas ou resumos corretos, mas que projetem aviões ou remédios. Não são, esses, exemplos aleatórios. Já existem empresas dedicadas a criar IAs que fazem projetos farmacêuticos ou de engenharia aeronáutica.

Mas, aos poucos, e isso bem longe dos olhos de todo mundo, sem causar espécie, enterradas nas páginas de dentro dos jornais, IAs lentamente serão integradas aos processos internos das empresas, aos equipamentos urbanos, à burocracia dos Estados. Tomarão decisões. Avaliarão os sensores de tempo, o volume de água nos bueiros, as imagens captadas pelas câmeras de segurança nas ruas. Decidirão sobre a compra de papel higiênico com base no inventário corrente. Escolherão que município recebe que verba, e quando.

Porque no início será assim: IAs nos livrarão das pequenas decisões cotidianas. Aquilo que é óbvio, aquilo que gasta energia mental, mas qualquer um faz, tudo o que nos sufoca, gastando tempo precioso em que poderíamos estar sendo criativos. Inteligências artificiais, porém, muito raramente cometerão aqueles pequenos erros que cometemos, assim tudo começará a funcionar de maneira mais fluida.

É nesse sentido que IAs são eletricidade. Elas serão responsáveis pelo funcionamento de tudo até o momento em que não saberemos como viver sem elas, como hoje achamos tão complexo viver sem luz.

Ocorre que nada disso é inocente. Cada pequena decisão tem efeitos diversos. Para um sistema desses permitir a vigilância total de cada cidadão, é simples. Mesmo sem chegar a tanto, é certo que o Estado ou empresas muito, muito grandes terão **monopólio** de acesso a dados, ou conclusões a partir de dados, que pessoas comuns não têm. É poder como nunca houve.

[...]

Dez anos depois de [duas redes sociais] terem adotado **algoritmos** próprios para distribuir conteúdo, a maioria ainda não conseguiu compreender que a infraestrutura tecnológica fará sempre com que *fake news* existam. O algoritmo incentiva nosso pior comportamento. E são algoritmos triviais perante a IA que temos hoje.

DORIA, Pedro. Ano 2 da IA: IAs serão responsáveis pelo funcionamento de tudo até o momento em que não saberemos como viver sem elas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 5 jan. 2024. Opinião, p. 3.

Era: período histórico de grande extensão que se caracteriza por apresentar formas de vida e culturas bastante diferentes se comparado a períodos anteriores. Figuradamente, pode-se pensar em um intervalo de tempo cujos acontecimentos caracterizam uma época notável em que uma nova ordem de coisas se estabelece.

Causarão espécie: verbo *causar*. A expressão significa, no contexto, provocar incômodo ou estranheza.

Monopólio: controle exclusivo de alguma coisa.

Algoritmos: plural de *algoritmo*. Sequência finita de regras, raciocínios ou operações que permite solucionar classes semelhantes de problemas.

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: Algoritmos nas redes sociais**

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

1. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente. A leitura do subtítulo pode levar o leitor a imaginar que o autor poderá tratar o avanço das IAs no mundo de forma um tanto alarmista. Isso é sugerido pelas expressões "responsáveis pelo funcionamento de tudo" e "não saberemos como viver sem elas", que indicam que o avanço das IAs poderá ser um caminho sem volta.

3. a) Pedro Doria aborda o avanço desenfreado e quase imperceptível das IAs no mundo e o potencial risco de os seres humanos não perceberem os saltos que têm sido dados nesse campo da tecnologia.
3. b) Os advérbios no diminutivo são "pouquinho" e "tantinho". Ambos foram usados para explicar a razão de não percebermos nitidamente o avanço das IAs – que, de acordo com o autor, acontece de forma quase imperceptível. Por isso, o risco é darmos conta disso tarde demais.
4. O autor afirma que, "em 2025 ou um pouco adiante", veremos modelos de IA "voltados para química, física" e que serão capazes de projetar aviões e medicamentos. Para sustentar essa afirmação, ele argumenta que já existem, na atualidade, "empresas dedicadas a criar IAs que fazem projetos farmacêuticos ou de engenharia aeronáutica".
5. Espera-se que os estudantes percebam que se trata de uma maneira figurada de dizer que os curtas criados com IA, no início vistos como novidades, não serão mais encarados com espanto. Serão integrados à nossa realidade, como uma paisagem familiar, à qual estamos tão acostumados que nem percebemos mais.
7. a) As expressões são: "aos poucos", "bem longe dos olhos", "sem causar espécie", "lentamente", assim como os adjetivos "integradas" e "internos".
7. b) Espera-se que os estudantes percebam que o autor volta a ressaltar o modo como se dá o avanço dessas tecnologias porque isso explicita o fato de que isso será praticamente imperceptível aos nossos olhos. Segundo ele, quando nos dermos conta, as IAs já estarão integradas a uma infinidade de processos na sociedade. O risco é o de que elas comecem a avaliar situações e a tomar decisões por conta própria, alheias às ponderações e à sensibilidade humanas.
8. A afirmação refere-se ao fato de que – assim como ocorre com a eletricidade – chegará um tempo em que não conseguiremos mais viver sem as IAs, pois elas estarão em toda a parte e praticamente tudo funcionará por meio delas.
9. A expressão temporal utilizada no início do sexto parágrafo, "No início", explicita o entendimento do autor de que, em um primeiro momento, nos renderemos às facilidades que as IAs nos proporcionarão, poupando-nos das tarefas que nos aborrecem, maçantes e repetitivas do cotidiano. Contudo, de acordo com Doria, não será assim para sempre. As intromissões em nossas vidas serão cada vez mais profundas e, quando o "funcionamento de tudo" estiver nas mãos das IAs – temor que o autor adianta já no título de seu texto –, não haverá como retroceder.

ANÁLISE

2. Espera-se que os estudantes concluam, com base no glossário e no texto, que o jornalista usou o termo "era" por considerar que vivemos um período em que nossas vidas estão cada vez mais imersas em questões tecnológicas. Especialmente no que diz respeito ao avanço das IAs. Segundo o texto, experimentamos avanços de forma acelerada, o que tem produzido mudanças significativas no nosso comportamento e na nossa forma de ver e experenciar o mundo.

1. **Releia o subtítulo do texto. É possível afirmar que o leitor, por meio desse subtítulo, é capaz de supor qual será o tom que o autor imprimirá na condução de seu texto no que diz respeito ao avanço das IAs? Que expressões contribuem para que o leitor alcance essa compreensão?**

2. **"Este que começa é o ano 2 da Era da inteligência artificial." Assim, Pedro Doria inicia o primeiro parágrafo do seu texto. Retome o conceito de "era" no glossário e explique por que o jornalista usou esse termo para nomear o período em que estamos vivendo.**

3. **Ainda no primeiro parágrafo, ao apresentar o tema de seu artigo, o jornalista recorre a dois advérbios no diminutivo para evidenciá-lo.**

   a. Qual é o tema abordado por ele?

   b. Identifique esses advérbios e explique como seu uso corrobora a argumentação do autor quanto ao que destacou no primeiro parágrafo sobre o tema do texto.

4. **No quarto parágrafo, o autor afirma que os exemplos apresentados por ele não são "aleatórios". Que argumento sustenta essa afirmação?**

5. **Releia este trecho: "Os primeiros curtas criados com IA causarão espécie por uns meses, então se tornarão paisagem". O que significa a expressão "tornar-se paisagem"?**

6. **Faça um quadro para identificar os fatos e as opiniões do autor sobre inteligência artificial (IA) apresentados ao longo do texto. Considere que fatos podem ser definidos como "informações extraídas de uma realidade objetiva" e opiniões são "julgamentos pessoais que se tem sobre determinada questão".** **6.** Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

Fatos	Opiniões
[redacted]	[redacted]

MODELO MODELO

7. **No quinto parágrafo, Pedro Doria, mais uma vez, retoma o avanço das IAs. Releia.**

> Mas, aos poucos, e isso bem longe dos olhos de todo mundo, sem causar espécie, enterradas nas páginas de dentro dos jornais, IAs lentamente serão integradas aos processos internos das empresas, aos equipamentos urbanos, à burocracia dos Estados.

   a. Identifique e transcreva as expressões que, segundo o autor, associam-se ao modo como avança a inteligência artificial.

   b. Por que esse modo de avançar é, mais uma vez, ressaltado pelo autor e qual é o risco que ele parece associar a esse processo?

8. **A certa altura do texto, o autor retoma uma comparação de Sundar Pichai e afirma que "IAs são eletricidade". O que essa afirmação significa?**

9. **O sexto parágrafo traz logo em seu início uma expressão de valor temporal. De que modo o uso dessa expressão ajuda o leitor a identificar o entendimento do autor do texto a respeito do avanço das IAs?** **10.** Espera-se que os estudantes sejam capazes de identificar exemplos da presença das IAs em televisões inteligentes, aplicativos para celulares ou *smartphones*, redes sociais, *games*, entre outros.

10. **Na opinião do autor, "[IAs] serão responsáveis pelo funcionamento de tudo". Discuta com os colegas: Vocês concordam com essa opinião? Procurem identificar todos os exemplos da presença da inteligência artificial na vida de vocês.**

11. **Podemos considerar que a função do oitavo parágrafo é introduzir um contra-argumento ao cenário de facilidades que as IAs podem proporcionar? Explique.** **11.** Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

Amplie seu repertório

Um modo eficiente de organizar um texto argumentativo é antecipar os argumentos contrários à posição que se pretende defender. Uma vez expostos os argumentos alheios, o autor do texto pode buscar **contra-argumentos**, ou seja, fatos, dados, reflexões que demonstrem, para seus leitores, por que os argumentos contrários à posição sustentada no texto poderiam ser questionados.

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

Amplie seu repertório

De olho no filme

Muitas obras alcançaram grande sucesso e provocaram interessantes discussões sobre o relacionamento entre os seres humanos e as máquinas inteligentes. Entre elas, destacam-se os filmes a seguir.

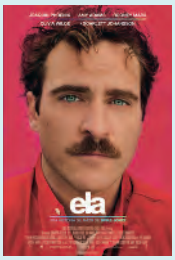
Em *Matrix* (EUA, 1999), atormentado por pesadelos, um programador constata que está sendo explorado por um sistema inteligente chamado Matrix, que usa o cérebro das pessoas para produzir energia. Em contato com rebeldes, ele descobre que pode ser o aguardado messias libertador dos humanos.



REPRODUÇÃO/WARNER BROS. PICTURES

Cartaz do filme **Matrix**, direção de Lilly Wachowski e Lana Wachowski, lançado em 1999.

No filme *Ela* (EUA, 2013), um escritor solitário compra um novo sistema operacional para seu computador e, de forma surpreendente, acaba por se apaixonar pela voz do programa recém-instalado, dando início a uma relação amorosa virtual.



REPRODUÇÃO/WARNER BROS. PICTURES

Cartaz do filme **Ela**, direção de Spike Jonze, lançado em 2013.

Em *Ex Machina: instinto artificial* (Reino Unido; EUA, 2015), após vencer um concurso interno, um programador é convidado a passar uma semana na casa do presidente da empresa em que trabalha e então percebe que foi o escolhido para participar de um teste com uma sedutora robô dotada de inteligência artificial.



REPRODUÇÃO/A24/UNIVERSAL PICTURES

Cartaz do filme **Ex Machina**: instinto artificial, direção de Alex Garland, lançado em 2015.

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Sugerimos que, se possível, organize uma visita guiada a um Centro de Pesquisa Aplicada em Inteligência Artificial. Busque informações no *site* do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

O texto "Ano 2 da IA", que você leu e analisou, trata de um assunto importante para o futuro da humanidade: o desenvolvimento da chamada inteligência artificial e suas consequências para os seres humanos. As tecnologias, de modo geral, avançam com extrema rapidez, e a inteligência artificial caminha a passos largos: ela já está entre nós, no convívio de nossas casas. Cientistas, filósofos e empresários têm se pronunciado a respeito dos riscos e benefícios associados à IA. Para compreender melhor as questões abordadas por Pedro Doria, siga as orientações indicadas.

Releia atentamente o texto de Doria, na abertura do capítulo. Faça uma pesquisa sobre o que era discutido publicamente sobre esse assunto quando esse texto foi escrito e como a IA está sendo pensada e utilizada na atualidade. Comece sua pesquisa com algumas pessoas que já se pronunciaram sobre essa questão tecnológica: Nick Bostrom, Stephen Hawking, Sundar Pichai. Descubra quem são (sua formação, sua atuação profissional, seus interesses no assunto) e o que pensam e dizem sobre a inteligência artificial.

Busque também informações a respeito de outros importantes nomes relacionados à IA: Yoshua Bengio, Geoffrey Hinton e Yann LeCun, que receberam o prêmio Turing (o "Nobel" da tecnologia) de 2018 por seu trabalho com a "aprendizagem profunda", e Kai-Fu Lee, que já foi presidente de uma grande empresa de tecnologia e é considerado um dos maiores especialistas em inovação tecnológica no mundo.

Nem todas essas pessoas têm a mesma opinião sobre a inteligência artificial e os riscos e benefícios a ela associados. Com as informações obtidas nas leituras que fez sobre o assunto, que critérios você utilizaria para avaliar as diferentes posições defendidas nos textos pesquisados?

Ponderados os resultados da pesquisa, você agora deve ser capaz de formar a própria opinião sobre a questão discutida por Pedro Doria. Em uma roda de conversa, você e seus colegas vão compartilhar suas conclusões sobre o assunto.

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

Produção oral: apresentação

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Em *Ciência e Cientistas*, da Rádio USP, o físico Paulo Nussenzveig comenta a Declaração de Montreal, que reúne dez princípios para o uso ético da inteligência artificial. Para **planejar** a produção oral, em grupos de quatro ou cinco pessoas, vocês deverão acessar essa coluna radiofônica e anotar quais são esses princípios. A coluna está disponível no *site* do *Jornal da USP* e foi publicada na aba "Atualidades", em 10 de abril de 2019.

Após um sorteio para determinar com qual princípio cada um dos grupos deverá trabalhar no tempo estipulado pelo professor, discuta com seus colegas o sentido do princípio atribuído a vocês. Quais são as implicações éticas associadas a ele? O que vocês descobriram na pesquisa sobre as consequências da inteligência artificial, feita anteriormente, relaciona-se com os limites propostos pela Declaração de Montreal?

Ao final da etapa de discussão, os grupos deverão realizar uma breve **apresentação oral**, de dois a três minutos, do princípio a eles atribuído. Os grupos devem **elaborar** o **roteiro** dessa apresentação procurando responder às seguintes questões: Qual é o princípio e suas implicações éticas?

É importante tomar nota dos principais pontos e ensaiar a apresentação, observando se o tempo está dentro do previsto. Depois, vocês deverão **revisar** a apresentação e, se necessário, fazer ajustes em aspectos que não estejam claros.

Na hora da apresentação, fiquem atentos a elementos como linguagem empregada, entonação, postura corporal, entre outros que julgarem importantes para a clareza da exposição. Por fim, vocês deverão **avaliar** o desempenho do grupo.

Artigo de opinião: definição e usos

Ao lado de textos jornalísticos de caráter mais expositivo, como a notícia e a reportagem, jornais e revistas também abrem espaço para textos argumentativos, como os **artigos de opinião**.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Gêneros jornalísticos

TOME NOTA

Artigo de opinião é um gênero discursivo predominantemente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista de quem o assina sobre alguma questão relevante de natureza social, política, cultural etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas apresentadas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz, baseada em sua posição sobre a questão tematizada.

Ponto de conexão

A capacidade argumentativa que você desenvolve ao escrever artigos de opinião contribui para a construção da argumentação no texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova do Enem.

O leitor encontra, nos artigos de opinião, um espaço de reflexão mais detalhada, que, por vezes, o auxilia a compreender melhor o mundo em que vive. Essa reflexão pode servir de base para que ele forme a própria opinião, ou, ainda, para que confirme uma posição que já tem sobre determinado fato ou questão.

Entre os textos jornalísticos orais e escritos, encontramos outros gêneros que se definem por apresentar um caráter argumentativo, embora tenham finalidades diferentes da do artigo de opinião: editorial, carta de leitor, resenha etc.

Também no universo digital, encontramos textos de diferentes gêneros com caráter argumentativo. O ***blog***, por exemplo, é uma página autoral, criada em uma plataforma específica, que permite ao seu dono, o blogueiro, compartilhar textos com todos os internautas que se interessarem pelos assuntos ali abordados.

Ponto de conexão. No capítulo 5 do volume de Redação desta coleção, é estudado o texto dissertativo-argumentativo. Se tiver acesso a esse volume e considerar oportuno, pode-se promover uma abordagem interdisciplinar.

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

Os leitores de *blogs* podem deixar registrada sua **opinião** sobre o que leram sob a forma de comentários.

Quando os blogueiros criam suas manifestações pessoais em formato de vídeo, temos os ***videologs***. Entre os vários tipos de *videologs*, ou *vlogs*, que são hospedados em plataformas digitais, existe um que tem finalidade análoga à do artigo de opinião. Trata-se do ***vlog* de opinião**.

TOME NOTA

***Vlog* de opinião** é um gênero discursivo de natureza argumentativa em que o vlogueiro apresenta e defende, em um vídeo curto, seu ponto de vista sobre alguma questão relevante de natureza social, política, cultural etc.

Slides ilustrativos de conceitos, dados, argumentos etc. frequentemente são utilizados na montagem do *vlog* de opinião. Esses vídeos costumam ser produzidos e publicados com periodicidade constante, geralmente uma ou duas vezes por semana.

Ponto de conexão

Os tipos de argumentos que você utiliza para elaborar a redação do Enem também podem ser utilizados em artigos de opinião e outros textos argumentativos.

Ponto de conexão. No capítulo 10 do volume de Redação desta coleção, são estudados os tipos de argumento. Se tiver acesso a esse volume e considerar oportuno, pode-se promover uma abordagem interdisciplinar.

Contexto discursivo

O **contexto de produção** dos artigos de opinião pode variar bastante. Quando consideramos os textos publicados em jornais e revistas de grande circulação, eles costumam estar associados a duas situações um pouco distintas:

- artigos semanais assinados por jornalistas encarregados de se posicionar sobre questões de relevância local ou nacional;
- ou artigos escritos por especialistas em determinada área que são convidados pelo jornal para externar sua opinião.

Como dissemos, o espaço tradicional de **circulação** dos artigos de opinião são as colunas assinadas dos jornais diários e revistas semanais, em suas versões impressa e digital, que costumam contar com um quadro fixo de articulistas.

Essas colunas aparecem em diferentes editorias: cotidiano, política, economia, cultura, esporte etc.

A capacidade analítico-argumentativa de seus autores costuma conquistar leitores fiéis para os veículos que os publicam.

Com a criação dos grandes portais de notícia na internet, a migração das colunas para esse espaço virtual foi natural. No universo digital, os *vlogs* de opinião são hospedados em plataformas destinadas à divulgação de vídeos, e as pessoas que os seguem costumam se manifestar em comentários, estabelecendo-se um debate.

Os leitores dos artigos de opinião

O perfil do leitor de artigos de opinião coincide, de modo geral, com o perfil do leitor da publicação em que esses textos circulam.

O estilo de alguns colunistas, porém, pode ser um fator determinante para conquistar um público "fiel", que espera ansiosamente pela publicação semanal de seus textos. A fidelidade desses leitores pode ser explicada, em alguns casos, pelo fato de reconhecerem no articulista alguém capaz de dar "voz", publicamente, à indignação que sentem com relação a determinados tópicos.

O público dos *vlogs* de opinião costuma se identificar com determinados vlogueiros, cujos vídeos passa a seguir, muitas vezes definindo-os como "favoritos", para receber uma notificação sempre que houver um novo *vlog* disponível.

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

***Hipsters*:** plural de *hipster*. Termo em inglês criado para designar jovens, entre 20 e 30 anos, que valorizam o pensamento independente, a contracultura, a criatividade, a arte e o *indie rock*. Procuram se diferenciar, no modo de se vestir, da moda padronizada: usam roupas *vintage*, principalmente das décadas de 1980 e 1990.

Narcisismo: amor pela própria imagem.

Egolatria: culto de si mesmo.

Estrutura

Como todo texto de natureza argumentativa, os artigos de opinião são estruturados para convencer o leitor de que a perspectiva analítica adotada pelo articulista é a melhor. Nesse sentido, não apresentam uma estrutura fixa, mas precisam contar com partes que desempenhem determinadas funções. Observe.

Os *selfies* enriquecem a vida

Os autorretratos por smartphone *ensinam que a mesmice não existe – e oferecem uma jornada de autoconhecimento*

LUÍS ANTÔNIO GIRON

03/04/2014 08h02 - Atualizado em 03/04/2014 10h01

Título: antecipa para o leitor a questão analisada no texto (desde que ele saiba o que são *selfies*).
Subtítulo: explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor. No caso, o sentido que os autorretratos por *smartphones* assumem. O autor do subtítulo não costuma ser o articulista e, sim, o editor do jornal, revista ou *site* em que o texto será publicado.

Não há gesto intelectualmente mais correto que criticar os *selfies*, como são conhecidos os autorretratos via *smartphones* que se popularizaram com a disseminação dos celulares com recursos avançados de captação de imagem. *Hipsters* e acadêmicos se ocupam em associar as fotos em que modelo e fotógrafo se confundem com o fenômeno do narcisismo da era das celebridades. Os *selfies* são a abreviatura em inglês que surgiu do diminutivo de *self-portrait*. São os autorretratinhos e, por extensão, **poderiam ser vertidos para o neologismo em português "autinhos" – ou melhor ainda, "mesminhos". Os *selfies* seriam uma chaga contemporânea, o sintoma da decadência dos valores da humildade e da decência.**

Primeiro parágrafo: contextualização da questão que será analisada.
O autor apresenta informações básicas sobre o que são os *selfies*. Essas informações vêm acompanhadas do **juízo de valor** que é frequentemente associado a esses autorretratos. É esse juízo de valor que Luís Antônio Giron pretende analisar e em relação ao qual vai se opor. Deve-se notar que, ao definir os *selfies*, Giron propõe um neologismo, "mesminhos", que terá uma função importante na **análise** que o autor desenvolve em outra parte do texto.

Seriam mesmo? O estigma aos *selfies* tornou-se uma caça às bruxas da egolatria. Mas essa nova cruzada parece mais ingênua e pervertida que a própria prática que as pessoas adotaram de tirar fotos de si próprias. Atire a primeira farpa quem nunca fez um *selfie*. Ou *selfie* do *selfie*, posando diante de um espelho para criar um abismo infinito. Até intelectuais raivosos que atacam *selfies* fazem *selfies*, mesmo que seja porque são tímidos e não têm outra opção que se autofotografar. Porque os *selfies* consistem em um fato universal, inevitável, útil e até gostoso. Talvez menos interessantes para quem vê do que para quem clica. Mas são o que são.

Segundo parágrafo: começa com a explicitação de uma **pergunta retórica** que dá início à estratégia argumentativa do autor – levar o leitor a questionar o juízo de valor corrente sobre os *selfies*. Essa **pergunta retórica** estabelece a ligação entre o que foi dito no primeiro parágrafo e a **análise** que começará a ser feita no segundo. É importante observar que a **análise** do autor é marcada pelo uso de termos que expressam juízos de valor. **Substantivos** e **adjetivos**, neste caso, definem a opinião de Luís Antônio Giron sobre as pessoas que condenam os autorretratos. Também faz parte dessa análise a apresentação de **argumentos** para convencer o leitor de que a prática dos *selfies* é natural, algo que todos fazem.

[...]

Não há nada de errado com o narcisismo. Freud dizia que era uma manifestação saudável na evolução da consciência do indivíduo em relação a si mesmo. Se levarmos Freud a sério, os *selfies* podem ser entendidos como etapas que as pessoas devem experimentar e superar no seu processo de educação. O *selfie* seria assim um estágio necessário da evolução humana rumo à autoconsciência. *Eu sempre odiei ver fotos minhas. Fazer* selfies *me ensinou que eu não era tão repugnante assim e me ajudou a entender quem eu era para mim próprio. Descobri que o melhor fotógrafo de mim era eu.*

Terceiro parágrafo: a afirmação inicial sobre o narcisismo estabelece a relação entre o que foi dito no segundo parágrafo (todos fazem *selfies*) e o desenvolvimento da **análise** para defender a importância dos autorretratos para a "evolução da consciência do indivíduo em relação a si mesmo". Esse é um **argumento** de autoridade que Giron traz por meio da referência a Sigmund Freud, o fundador da Psicanálise.
Como ***exemplo*** que confirma o **argumento**, o autor fala da própria experiência com os *selfies*.

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

Ora, a nova prática tão disseminada me faz lembrar os *selfies* do passado, hoje considerados obras de arte. O caso mais célebre é o do pintor holandês Rembrandt (1606-1669). Ele fez autorretratos em todas as etapas da vida, dos 20 aos 60 anos. **Os *selfies* de Rembrandt representam a busca da autocompreensão em torno dos efeitos da passagem do tempo na vida de um indivíduo. Seus *selfies* compõem a autobiografia de um artista – no caso, um grande artista. Não há nada mais emocionante que observar a passagem do tempo e a crescente amargura nos *selfies* de Rembrandt. Ao longo dos anos, a imagem do jovem orgulhoso e seguro de si vai mudando, até que seu olhar se torna melancólico diante de si mesmo. De tela a tela, ele nos dá um testemunho da própria decadência, que não deixa de ser a decadência de todos nós, caso tenhamos sorte de vivê-la. Rembrandt era exibicionista no melhor sentido do termo.**

Os *selfies* são as manifestações atuais do autorretrato. Eles a princípio visam ao exibicionismo, mas seu efeito final é outro. Permitem que nos miremos não com narcisismo, mas com resignação e tolerância em relação a nós mesmos. Os *selfies* são os mesminhos que alteram a mesmice da vida em um mundo cada vez mais automatizado. Cada mesminho capta um rosto que, em comparação com outros registros dele em *selfies* sucessivos, revela que ele sofreu uma leve e quase imperceptível alteração. Nessa operação, os *selfies* se tornam educativos porque ensinam que o mesminho mais mesmo nunca é o mesmo, nunca é igual ao anterior, ainda que captado um milésimo de segundo atrás pelo disparador automático do *smartphone*. Os mesminhos jamais são os mesmos. A mesmice, portanto, não existe.

Por isso, **aqueles que condenam autorretratos manifestam um julgamento moralista, conservador e insensível em relação a um gesto autodidata, a uma tentativa de busca de si mesmo por parte de quem se fotografa. Minha conclusão é um truísmo. *Selfies* podem ser tão desprezíveis como belos. Tudo depende de quem os produz.** Pena que ainda não apareceu o novo Rembrandt do *selfie*.

GIRON, Luís Antônio. Os *selfies* enriquecem a vida. **Época**, São Paulo, 3 abr. 2014. Disponível em: https://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/luis-antonio-giron/noticia/2014/04/os-bselfiesb-enriquecem-vida.html. Acesso em: 8 ago. 2024.

Quarto e quinto parágrafos: Giron inicia o quarto parágrafo reforçando a linha argumentativa iniciada no anterior. Faz isso ao estabelecer uma relação entre os *selfies* atuais e os autorretratos criados por grandes mestres da pintura. A referência a Rembrandt prepara a introdução de novo **argumento**, que será **explicado** pelo autor, para que o leitor possa acompanhar a relação que sustenta sua **análise**: autorretratos promovem um processo de autoconhecimento por parte dos indivíduos. Essa mesma linha analítico-argumentativa será explorada no quinto parágrafo. Deve-se perceber que o autor, em lugar de simplesmente fazer afirmações que traduzem sua **análise** e apresentar argumentos para sustentar tais afirmações, toma o cuidado de desenvolver **explicações** que auxiliam o leitor a estabelecer as relações necessárias para aceitar seu ponto de vista sobre os *selfies*.
O final do quinto parágrafo tem a função de concluir a análise desenvolvida no texto com a apresentação de um **argumento** final: a mesmice não existe; portanto, os *selfies* nos ajudam a perceber as transformações que sofremos ao longo do tempo.

Sexto parágrafo: conclusão da **análise**, com a retomada da tese que já havia sido anunciada no **subtítulo**: os autorretratos, ou *selfies*, promovem uma "jornada de autoconhecimento" (são, assim, um "gesto autodidata") por parte de quem se fotografa. Os **adjetivos** voltam para reforçar o juízo de valor negativo do autor com relação ao julgamento condenatório dos *selfies*.

Autodidata: que ou quem se instrui por esforço próprio, sem a ajuda de um mestre.

Truísmo: verdade incontestável, algo tão óbvio que não precisa ser dito.

Troque ideias com os colegas e com o professor a respeito das questões a seguir.

1. **Você costuma tirar *selfies*? Com que finalidade? Você os compartilha nas redes sociais?**
2. **Você concorda com a opinião que o autor do texto apresenta sobre *selfies*? Por quê?**

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilharem suas experiências com *selfies*. *Selfie* é uma palavra comumente utilizada no feminino. Porém, no texto reproduzido é utilizada no masculino e, por isso, utilizaremos esse gênero no estudo desse artigo de opinião.
2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a posicionarem-se de forma respeitosa e com base em argumentos.

Com relação à estrutura dos artigos de opinião, é importante observar que, apesar de não terem uma estrutura fixa, o parágrafo inicial costuma trazer uma contextualização do tema abordado.

Em seguida, espera-se que seja desenvolvida uma cadeia argumentativa que sustente a tese defendida pelo autor. O encerramento do texto é, necessariamente, uma conclusão da análise apresentada.

No universo digital, o *vlog* de opinião costuma ter estrutura semelhante à do artigo de opinião.

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

Linguagem

O espaço de circulação e o perfil dos leitores de artigos de opinião definem o grau de formalidade no uso da linguagem. Geralmente, jornais e revistas impressos e digitais esperam que seus articulistas façam uso da modalidade escrita formal. No caso dos *vlogs* de opinião, por ser uma manifestação oral, admite-se que o vlogueiro faça um uso mais descontraído da linguagem para conquistar e manter a atenção de seu público.

E como fica a explicitação linguística da posição do enunciador em um artigo de opinião? Para realizar essa função, existem os **modalizadores discursivos**.

TOME NOTA

Modalizadores discursivos são os elementos linguísticos responsáveis por evidenciar um ponto de vista na fala ou na escrita. Vários recursos linguísticos podem assumir essa função argumentativa: entoação, tempos e modos verbais, verbos auxiliares (como "poder", "dever") ou principais com valor modal (como "crer", "pensar", "achar", "obrigar" etc.), adjetivos, advérbios, entre outros.

Se retomarmos os artigos de opinião presentes neste capítulo, identificaremos várias ocorrências de modalizadores discursivos. Observe, nos trechos extraídos do texto de Pedro Doria, como **adjetivos**, **advérbios** e **verbos auxiliares** explicitam a opinião do autor.

> [...] gastando tempo **precioso** [...]
> [...] vão ficando um **pouquinho mais** rápidos, as câmeras dos celulares um **tantinho mais** nítidas, [...]
> [...] IAs **lentamente serão** integradas aos processos internos das empresas.

É importante observar, ainda, que a **seleção lexical**, ou seja, a escolha de determinados termos para fazer referência ao assunto abordado, pode ter a intenção de deixar claro para o interlocutor a posição do enunciador. Observe dois exemplos (um **verbo** e um **substantivo**) retirados do artigo de Luís Antônio Giron.

> Os *selfies* **enriquecem** a vida
> Os *selfies* seriam uma **chaga** contemporânea [...]

Sempre que sustentarmos nosso ponto de vista sobre determinada questão, seja na fala ou na escrita, devemos ter consciência da importância dos modalizadores discursivos na construção da nossa argumentação.

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

Proposta de produção: artigo de opinião

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Pesquisa e análise de dados

Um estudo realizado pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts – MIT, na sigla em inglês – concluiu que as notícias falsas, ou *fake news*, circulam 70% mais rapidamente e alcançam um número muito maior de pessoas do que as informações verdadeiras.

Desde que as redes sociais passaram a integrar a vida das pessoas, tornaram-se também um importante espaço de divulgação de informações. O problema é que, como têm um alcance muito grande, elas também favorecem a circulação de notícias falsas.

Para ampliar o debate sobre o uso crítico das redes sociais, você e seus colegas escreverão artigos de opinião em que se posicionarão a respeito da **disseminação de notícias falsas em redes sociais**. Os artigos devem ser publicados no *site* ou *blog* da escola.

Os textos a seguir devem ser considerados como ponto de partida para a reflexão. Você deve complementá-la com outros aspectos relacionados ao tema das notícias falsas e ao impacto que elas podem ter no mundo real.

O negócio das *fake news* e os dilemas do jornalismo na era digital

A polêmica mundial sobre o fenômeno das notícias falsas (*fake news*) é, talvez, a primeira grande manifestação do impacto que as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) têm, e terão, no conjunto de valores, comportamentos e práticas da sociedade em que vivemos. Não se trata apenas de corrigir um problema por meio de uma solução técnica, política ou judicial, mas de lidar com um fenômeno que tem bases econômicas, que desestabiliza os nossos conceitos de verdade, objetividade ou imparcialidade e que, potencialmente, pode acelerar a maior mudança já registrada na imprensa nos últimos dois séculos.

[...]

CASTILHO, Carlos. O negócio das *fake news* e os dilemas do jornalismo na era digital. **Medium**, [*s. l.*], 21 fev. 2017. Disponível em: https://ccastilho.medium.com/o-neg%C3%B3cio-das-fake-news-e-os-dilemas-do-jornalismo-na-era-digital-132c8366317f. Acesso em: 14 out. 2024.

Fake news ameaçam a vacinação no Brasil e ressuscitam doenças

"A vacina é mortal." "Essas doses já mataram milhares." "Não vacine seus filhos. É um risco." Frases como essas são amplamente compartilhadas nas redes sociais e aplicativos de mensagens [...]. Ataques à vacina têm se tornado problema de saúde pública e preocupado especialistas. Nas redes sociais, o *Correio* localizou grupos que somam quase 15 mil pessoas nos quais grassam as *fake news*, as notícias falsas. Comumente, são informações infundadas, mentirosas e apelativas. [...]

AUGUSTO, Otávio. *Fake news* ameaçam a vacinação no Brasil e ressuscitam doenças. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 30 jul. 2018. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/07/30/interna_politica,698273/fake-news-ameacam-a-vacinacao-no-brasil-e-ressuscitam-doencas.shtml. Acesso em: 7 ago. 2024.

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

Em seu artigo de opinião, você deverá apresentar seu ponto de vista sobre a disseminação de notícias falsas em redes sociais e o impacto que elas causam na vida das pessoas, usando argumentos com base nas informações que selecionou.

Elaboração

1. Organize suas informações e argumentos. Lembre-se de que não basta ter uma opinião definida sobre o tema proposto; ela precisa ser sustentada por argumentos que possam convencer o leitor.
   a. Como será feita a contextualização inicial para que o leitor compreenda qual é a questão tematizada no texto?
   b. Você pretende utilizar algum exemplo? Para ilustrar o quê?
   c. É possível identificar argumentos contrários à posição que você defende? Quais são eles?
   d. Como tais argumentos podem ser refutados por você? (Lembre-se do que aprendeu, neste capítulo, sobre a importância da contra-argumentação.)
   e. Qual é a melhor estratégia para apresentar as informações, os exemplos e os argumentos que você pretende utilizar?
2. Procure garantir que a organização geral do texto encaminhe naturalmente o leitor para a conclusão que você pretende apresentar.
3. Faça uso dos recursos linguísticos necessários para marcar a articulação das ideias e permitir que os leitores reconheçam a progressão temática.
4. Certifique-se de que a linguagem utilizada é adequada ao espaço de publicação do texto e ao perfil de seus futuros leitores.

5. Crie um título que expresse, de modo conciso, o encaminhamento analítico adotado por você para tratar da questão proposta.
6. Acrescente, se desejar, um subtítulo que antecipe a posição defendida no texto.

Avaliação e reescrita do texto

Troque seu texto com o de um colega. Ao ler o artigo de opinião escrito por ele, você deverá procurar falhas na argumentação apresentada, como se fosse um leitor que tem posição contrária àquela defendida no texto.

Concluída a leitura, pergunte a seu colega qual(is) ponto(s) da argumentação e da articulação geral das ideias pode(m) ser melhorado(s), para tornar mais convincente a posição defendida por você. Oriente-o no mesmo sentido em relação ao artigo que ele escreveu.

Faça as modificações necessárias para garantir que o encaminhamento argumentativo do artigo de opinião que você escreveu seja claro e coerente.

Universo digital: criação de *vlog* de opinião

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Diante do impacto das *fake news* nas campanhas nacionais de vacinação, discuta com seu professor de Biologia o tema da cobertura vacinal como uma questão de saúde pública. Tendo como base essa discussão e pesquisas sobre o tema, em grupos, vocês deverão produzir um ***vlog* de opinião** voltado para os pais ou responsáveis pelos estudantes da escola, em que será defendida a necessidade da imunização preventiva. A finalidade da proposta é responder com argumentos científicos às notícias falsas de grande circulação em aplicativos de mensagens com títulos como "10 Razões Pelas Quais Você NÃO Deveria Vacinar Seus Filhos".

Para o **planejamento** da gravação do *vlog* por meio de um aparelho celular, vocês devem **elaborar** um roteiro no qual definam a contextualização inicial e o percurso argumentativo a ser seguido durante o vídeo. Também devem selecionar alguns dados, que serão projetados na tela do vídeo, sobre as sérias consequências relacionadas à escolha de não vacinar as crianças. Por fim, façam uma **revisão** do roteiro, identificando eventuais pontos de melhoria. Por exemplo, vocês planejaram um bom uso de modalizadores discursivos? Ajustem o que for necessário.

Quando todo o material a ser utilizado no vídeo estiver pronto, a(s) pessoa(s) encarregada(s) da argumentação oral deve(m) treinar sua(s) fala(s) antes do momento da gravação.

O *vlog* deverá ser hospedado em uma plataforma virtual e o *link*, disponibilizado para pais ou responsáveis nas redes sociais.

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

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso de aprendizagem refletindo sobre as seguintes questões: Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Sobre as atividades, encontrou dificuldade para responder a alguma pergunta? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Reconheceu as características estruturais do artigo de opinião? Identificou a finalidade desse gênero discursivo? Entendeu de que modo o contexto de circulação e o perfil de interlocutor afetam a estrutura do artigo de opinião? Foi capaz de utilizar os recursos linguísticos adequados a esse gênero? Compreendeu a importância dos contra-argumentos como estratégia argumentativa?

Caso ainda tenha dúvidas, converse com os colegas ou com o professor para procurar saná-las.

PROPOSTA INTEGRADORA

Temos muito a dizer!

Consulte orientações e/ou sugestões desta Proposta integradora no **Suplemento para o professor**.

ETAPA 1

Nos capítulos anteriores, você teve a oportunidade de descobrir novos horizontes de leitura e produção textual. Ao longo dessa trajetória, diversos temas e gêneros discursivos fizeram parte de sua formação e contribuíram para a ampliação de seus conhecimentos sobre o mundo em que vive.

Agora chegou o momento de pôr em prática o que você aprendeu, compartilhando diversos assuntos em uma publicação periódica produzida na escola.

- **Objetivos**
  - Exercitar a curiosidade intelectual e crítica, estabelecendo um olhar questionador sobre espaço físico, cultural e social.
  - Explorar o uso crítico de recursos midiáticos.
  - Desenvolver o senso crítico com base em análise e escrita de textos de diferentes gêneros discursivos.
  - Desenvolver o senso de liderança e cooperação no trabalho em equipe.
  - Aperfeiçoar a leitura e a escrita por meio de atividades de produção escrita, envolvendo diferentes linguagens.
  - Refletir sobre modos de participação social relacionados a uma produção cultural.
- **Produto**

  Revista permanente.
- **Materiais necessários**

  Lápis, papel, canetas esferográficas, computador com acesso à internet e a programas de edição de texto.

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



MATKA_WARIATKA/ISTOCK/GETTY IMAGES

A comunicação visual das publicações é um recurso que pode ser explorado para atrair a atenção dos leitores, transmitir informações de modo claro e construir sua identidade.

Início das reflexões

Revistas que abordam questões atuais e publicam textos de diferentes gêneros discursivos apresentam algumas características: linguagem objetiva e de fácil compreensão; checagem de informações; uso de citações de pessoas entrevistadas, quando se está redigindo uma reportagem; utilização de recursos visuais, como fotos e infográficos; uso da norma-padrão da língua nos textos publicados. Leia um trecho do manual de redação de uma revista.

COMPORTAMENTO NAS REDES SOCIAIS

[Nas] redes sociais, os integrantes da **piauí** têm de agir com educação e equilíbrio, para não afetar a credibilidade e a independência da revista. Caluniar, difamar ou injuriar alguém, empregar termos chulos e manifestar predileções político-partidárias são condutas vetadas aos profissionais da casa. O recomendável é que, antes de postar nas redes, o jornalista se faça as seguintes perguntas:

1. Eu expressaria a mesma ideia e usaria o mesmo tom se estivesse redigindo um texto para a revista ou o *site*?

2. Meus *posts*, compartilhamentos [...] e curtidas podem dificultar o trabalho de outros membros da redação?

3. Meus *posts*, compartilhamentos [...] e curtidas podem atrapalhar minha atuação profissional?

Caso a resposta seja "não" para a questão 1 ou "sim" para uma das demais, convém que o jornalista abdique da postagem.

[...]

COLOQUIALISMO

1. Nos textos jornalísticos, evite contrações típicas da linguagem oral, como *pra*, *pro*, *tá* e *tô*. Prefira *para*, *para o*, *está* e *estou*. Mas, se for aspa de um personagem, a preferência é manter o coloquialismo da fala: *pra*, *pro*, *tá*, *tô* etc.

2. Só preserve os erros gramaticais cometidos pelos personagens das matérias quando forem essenciais para a caracterização desses personagens. Se a pessoa disser "tauba" em vez de "tábua", o ideal é corrigir, mas isso deve ser avaliado caso a caso.

3. Quando se trata de textos literários, a **piauí** respeita as escolhas do autor.

PIAUÍ. Manual de redação. **UOL**, [*s. l.*], 28 fev. 2024. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/uploads.piaui.folha.uol.com.br/wp-content/uploads/2024/02/28144503/manual_2022B_site28fev2024.pdf Acesso em: 25 set. 2024.

1. Segundo o trecho do manual da revista, em redes sociais, "os integrantes da **piauí** têm de agir com educação e equilíbrio, para não afetar a credibilidade e a independência da revista". E devem adotar comportamento idêntico em postagens/reações feitas de suas contas pessoais.

RODA DE CONVERSA **A importância da revista escolar**

Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

1. De acordo com o texto, que cuidados devem ser tomados nas publicações em redes sociais pelos colaboradores da revista? Há alguma diferença nesses cuidados se estiverem postando algo ou reagindo a postagens em seus perfis pessoais? Por quê?
2. Em sua opinião, as recomendações relativas ao uso de formas coloquiais devem ser adotadas na revista da escola?
3. Qual seria a importância de uma revista em sua escola?

2. Espera-se que os estudantes levem em consideração que textos de diferentes gêneros discursivos admitem diferentes graus de formalidade. Então, alguma liberdade pode ser admitida em gêneros mais informais.

A produção de uma revista escolar permanente contribui para despertar nos estudantes a consciência diante da realidade da comunidade na qual estão inseridos, bem como ajuda a desenvolver competências e habilidades leitoras e escritoras e a expressividade oral.

Hora de se informar

3. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a refletirem sobre a importância de se posicionarem sobre questões atuais, sobre os benefícios de um espaço para compartilhamento e divulgação de ideias, entre outras possibilidades.

Nesta proposta, você e seus colegas deverão organizar um **Grupo Editorial** que se encarregue de produzir uma **revista escolar permanente**. Ao longo do Ensino Médio, essa revista será objeto de trabalho desse grupo, que poderá incorporar ou substituir seus integrantes ao longo do tempo para garantir a continuidade do trabalho coletivo, bem como permitir que outros colegas vivam essa experiência.

TOME NOTA

Um **Grupo Editorial** é composto de pessoas que desempenham funções específicas relacionadas a um mesmo projeto de editoração de livros, jornais ou revistas.

Conversem entre si e vejam quem gostaria de participar desse projeto. O grupo será responsável por todas as etapas de criação, produção e divulgação da revista, que terá como público-alvo a própria comunidade escolar. O material produzido deverá ser autoral, ou seja, criado por vocês e composto de textos e imagens selecionados a partir de uma curadoria realizada pelo Grupo Editorial.

Com a ajuda dos professores, formem um grupo de até dez pessoas, que pode ser formado por estudantes de diferentes anos do Ensino Médio. As seguintes funções deverão ser ocupadas pelos integrantes do grupo:

Funções do Grupo Editorial

Ilustradores: criadores dos recursos de imagem, gráficos, infográficos e montagens que constituem o conteúdo da revista.

Diagramadores: responsáveis pelo aspecto visual da revista, pela preparação do *layout* das páginas, pela escolha de cores e pela formatação final do material.

Editores-chefe: coordenação do Grupo Editorial, decisões finais e últimas revisões.

Revisores: encarregados da revisão gramatical e do conteúdo dos textos submetidos para publicação na revista.

Comunicação: responsável pela comunicação externa (dirigida à comunidade escolar), pelos contatos com interessados em contribuir com a revista e pela sua divulgação.

Cada função deve ser ocupada por, no mínimo, duas pessoas. Após decidirem quem vai desempenhar cada uma das funções, organizem-se para, sob orientação dos professores, cumprir as etapas do trabalho dentro do cronograma definido pelo Grupo Editorial.

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

Além de um público-alvo bem definido, toda revista deve definir qual(ais) área(s) de interesse vai abordar: política, meio ambiente, cultura, literatura etc. As possibilidades são inúmeras e a escolha depende de seu Grupo Editorial. A partir de agora, esse grupo deve trabalhar junto para tomar as decisões iniciais dessa proposta.

Análise comparativa

Como preparação para a criação da revista, vocês devem fazer uma **análise comparativa**, que consiste em comparar dois objetos para observar suas semelhanças e diferenças. Essa análise possibilitará identificar padrões e compreender o funcionamento do que está sendo investigado.

Na biblioteca da escola ou em outra, selecionem um conjunto de três ou mais revistas para ser analisado pelo Grupo Editorial. Nessa análise, vocês devem observar a identidade visual e as estratégias utilizadas para adequá-la ao público-alvo:

- Qual é o título da revista?
- Quais escolhas caracterizam sua identidade visual (formas, cores e tipografia)?
- De que forma essas escolhas sugerem um perfil específico de leitores como público-alvo?

Com base nessa análise, vocês devem pensar e elaborar a identidade visual e as estratégias a serem adotadas na publicação que vão criar.

TOME NOTA

Tipografia refere-se ao estudo, à criação e à aplicação de caracteres, estilos, formatos e disposição visual das palavras. Os tipos de letra, ou fontes, são responsáveis pela composição visual de um texto. Jornais e revistas usam sempre uma mesma fonte, em diferentes tamanhos (corpo).

Identidade visual é a representação de uma marca, construída por elementos visuais como: nome, *slogan*, cores, tipografia etc. que juntos comunicam valores e propósitos de um produto, no caso a Revista.

ETAPA 2

Troca de informações

Após a análise das revistas, formem uma roda de conversa e discutam quais áreas de interesse têm maior apelo para o público-alvo da revista que vocês estão criando, com o objetivo de definir qual(is) será(ão) abordada(s) nos textos. Caso necessário, criem uma lista com algumas opções e realizem uma votação para a decisão final.

O próximo passo será criar um título sucinto e marcante para a revista. Para isso, pensem em palavras ou expressões que tenham relação com a identidade ou a visão de mundo compartilhada pelo grupo, mas que também dialoguem com o perfil dos leitores pretendidos.

Por fim, os ilustradores devem planejar a identidade visual da revista e preparar duas opções para serem apreciadas e votadas pelo Grupo Editorial.

Organização das tarefas

Submissão de textos

O Grupo Editorial deverá definir as estratégias da abertura para submissão de textos. Vocês podem planejar uma chamada de publicação que seja divulgada nos murais e corredores da escola, criando cartazes atrativos que informem:

- a temática da revista;
- os gêneros discursivos que serão aceitos na presente edição;
- o tamanho dos textos em número de caracteres ou de palavras de cada gênero;
- o prazo e as formas de envio;
- os contatos com o Grupo Editorial (*e-mail*, telefone ou outros).

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

Produção da revista

A fase de produção da revista é mais longa. No tempo disponível para esse trabalho, o Grupo Editorial deve se organizar para realizar uma curadoria de textos, ou seja, selecionar criteriosamente aqueles que serão publicados na revista.

1. Após o prazo para o recebimento dos textos, o Grupo Editorial deve escolher os mais adequados à temática e ao perfil da revista. Sugere-se que cada integrante leia os textos submetidos e opine sobre sua aceitação ou não, mas a decisão final caberá aos editores-chefes.

2. Selecionados os textos que integrarão uma edição, o setor de comunicação é acionado para divulgar o resultado aos autores. O grupo deve decidir como estabelecer esses contatos, que podem ser feitos por meio de um aviso público ou de mensagens pessoais.

3. Em seguida, os revisores devem trabalhar a preparação dos originais dos textos a serem publicados, fazendo as revisões gramaticais pertinentes e oferecendo as versões prévias do texto editado aos respectivos autores para avaliação das alterações sugeridas.

4. Enquanto o trabalho de revisão é realizado, os ilustradores podem dar início à criação da arte gráfica da revista.

5. Com o original dos textos validado pelos autores e a arte gráfica criada, os editores deverão finalizar o arquivo e disponibilizá-lo para os diagramadores que vão compor as páginas.



LUKAS/PXHERE

Além da capa, é importante que os textos do miolo da publicação também sejam ilustrados com gráficos, infográficos, fotografias, entre outros.

Elaboração do projeto visual

Após o trabalho de finalização dos originais, é hora de decidir sobre a diagramação da revista e sobre sua publicação. Nessa etapa, os diagramadores assumem o trabalho para apresentar ao Grupo Editorial as opções de projeto gráfico da revista.

Na definição dessas opções, os diagramadores devem se organizar para uma aprendizagem colaborativa. Com a ajuda dos professores, o grupo deve criar, em um computador, **páginas-teste** da apresentação da revista, aplicando os diferentes projetos gráficos. Essas páginas, a serem diagramadas com uma ferramenta de criação de documentos digitais, orientarão a escolha dos padrões a serem seguidos em todo o material.

Formem dois grupos e dividam as tarefas: o primeiro será responsável pelas escolhas **topográficas** da página, ou seja, todas as decisões relativas ao *layout* da página (organização funcional dos elementos visuais e textuais nas páginas); o segundo grupo cuidará das escolhas **tipográficas** (fontes, espaçamento, entrada de parágrafo etc.). Cada grupo deverá apresentar ao menos duas opções, explicitando os motivos que justifiquem cada uma das sugestões apresentadas. A relação entre todos os elementos visuais deve ser coesa para favorecer uma apreciação estética por parte dos leitores.

O trabalho de finalização de um material digital não envolve apenas o conteúdo textual, mas também as escolhas relacionadas ao projeto gráfico, ou seja, depende da criação de modos de apresentação de um texto juntamente com os recursos gráficos e de imagens que o constituem.

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

Uma das estratégias utilizadas por *designers*, editores e diagramadores é o uso de um texto "frio", o ***lorem ipsum***, um texto padrão em latim que serve para planejar a topografia de uma página, pois permite visualizar a disposição do conteúdo. Além disso, o teste também serve para a avaliação da tipografia, que consiste nos elementos visuais das letras, como tamanhos, fontes (serifadas ou não), traços (normal, negrito ou itálico) e cores.

Para essa atividade, vocês devem utilizar um texto padrão *lorem ipsum*, que pode ser obtido *on-line*.



FREEPIK

Imagem ilustrativa de uma página diagramada com uso de texto "frio" (*lorem ipsum*).

ETAPA 3

Divulgação da revista permanente

As definições a respeito da divulgação devem ser acompanhadas de outra muito importante: o formato da revista.

Formem uma roda de conversa para que o grupo possa opinar quanto às seguintes questões relacionadas à divulgação:

- A revista será distribuída em formato digital ou também será impressa?
- Ao optar pelo formato impresso, como e onde será feita essa impressão?

Para inspirá-los, conheçam a seguir uma forma de produção independente de publicação que usa materiais reciclados.

Editoras cartoneras

O mundo das editoras é grande e diverso. Em razão do volume de trabalho, muitas editoras optaram por automatizar processos de produção gráfica relativos à impressão de capa e encadernação. Há editoras, porém, que realizam parte desse processo de modo mais artesanal.

Um interessante processo artesanal surgiu na Argentina, nos anos 2000. Conhecido como **cartonera**, é uma forma de editoração que mobiliza trabalhos manuais de arte e costura para a encadernação de livros e revistas.

Esse processo utiliza o papelão para a produção das capas, que podem ser feitas para representar, artisticamente, algo que simbolize a obra. As páginas são costuradas manualmente, com o uso de agulhas e linhas da cor e textura adequadas ao material a ser encadernado. A cartonera é uma forma sustentável de reutilização de materiais recicláveis e de valorização dos trabalhos artísticos. Hoje, no Brasil, existem diversas editoras cartoneras espalhadas pelo país.


MADAMEBIBLIO/CC BY 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

Feira de livros de Eloísa Cartonera, uma editora cooperativa argentina que publica livros com produção artesanal.

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

Que tal produzir a revista permanente em formato de cartonera? Junto ao Grupo Editorial, com o auxílio dos professores, conversem sobre a possibilidade de finalizar o trabalho nesse formato.

Façam uma pesquisa na internet para conhecerem as etapas relacionadas à criação de cartoneras, como são concebidos capas e títulos, material necessário etc. Verifiquem a disponibilidade dos materiais e de espaços permanentes de criação e produção artística e deixem a criatividade fluir na hora de criar as capas.

Essas e outras questões devem ser definidas de acordo com interesses e disponibilidades de todos os integrantes do Grupo Editorial. Por isso, mantenham-se abertos a sugestões e pratiquem uma escuta ativa. Todos os integrantes devem apresentar suas ideias de forma respeitosa, lembrando que o trabalho em equipe requer um diálogo cooperativo entre todos.

A próxima tarefa do Grupo Editorial será definir como ocorrerá a distribuição da revista para os membros da comunidade escolar. Vocês podem, por exemplo, organizar um evento de lançamento – oportunidade para valorizar o trabalho do Grupo Editorial e motivar outros estudantes a participarem futuramente dessa iniciativa.

Amplie seu repertório

De olho no livro

Em *Pensar com tipos*, um guia sobre a tipografia e seu uso na comunicação visual, Ellen Lupton, que é *designer* gráfica, oferece exemplos, discute diferentes fontes e famílias de tipos, além de orientar como alinhar, espaçar e ordenar parágrafos.

A obra também oferece exercícios para que os leitores ponham em prática os conceitos de *design* gráfico aprendidos.



Capa do livro **Pensar com tipos:** guia para *designers*, escritores, editores e estudantes, de Ellen Lupton, Editora Gustavo Gili, lançado em 2020.

REPRODUÇÃO/EDITORA GUSTAVO GILI

Avaliação

Após a divulgação da primeira edição da revista, a turma deve se reunir para fazer uma avaliação, como participantes ou como autores/leitores, do trabalho realizado pelo Grupo Editorial.

Antes da avaliação em grupo, separe uma folha para registrar suas respostas e entregar ao professor. Responda a cada uma das perguntas apresentadas a seguir.

Autoavaliação

Perguntas para os membros do Grupo Editorial	Perguntas para os outros estudantes
1. De que forma você participou do trabalho? Em qual das atividades você acredita ter feito a maior contribuição? 2. Ao longo das três etapas, houve algum momento em que você achou que não contribuiu tanto? Se sim, qual foi? 3. Quais foram as suas principais dificuldades ao longo da execução desse trabalho? O que poderia ser feito diferentemente na próxima vez? 4. Como foi sua atuação na discussão com a turma? No que pode melhorar? 5. As suas opiniões e ideias iniciais sobre a revista mudaram após ver o resultado? Se sim, o que mudou? 6. O que você aprendeu ao realizar esse trabalho? 7. Como você pode aprimorar seu desempenho em trabalhos futuros?	1. Você submeteu algum texto para publicação na revista? Se não submeteu um texto, após ver o resultado da revista, considera fazer isso em uma oportunidade futura? 2. Se seu texto foi escolhido, como você se sentiu ao vê-lo diagramado e apresentado com os outros textos da revista? 3. Você pretende se voluntariar para fazer parte do Grupo Editorial em uma próxima oportunidade? Que função associada à produção da revista desperta seu interesse?

Para finalizar, escreva nessa mesma folha um breve comentário relatando sua experiência em relação à revista da escola. Depois, troque com um colega para compartilharem suas impressões.

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

NA HORA DA PROVA
ENEM E VESTIBULARES

Consulte orientações e/ou sugestões da seção **Na hora da prova** no **Suplemento para o professor**.

1. (Enem) 1. Alternativa **A**.

O mais antigo grupo de *rap* indígena do país, Brô MCs, surgiu em 2009, na aldeia Jaguapiru, em Dourados, Mato Grosso do Sul. Os integrantes conheceram o *rap* pelo rádio, ouvindo um programa que apresentava cantores e grupos brasileiros desse gênero musical. O Brô MCs conseguiu influenciar outros a fazerem *rap* e a lutarem pelas causas indígenas. Um dos nomes do movimento, Kunumí MC, é um jovem de 16 anos, da aldeia Krukutu, em São Paulo. O adolescente enxerga o *rap* como uma cultura da defesa e começou a fazer rimas quando percebeu que a poesia, pela qual sempre se interessou, podia virar música. Nas letras que cria, inspiradas tanto pelo *rap* quanto pelos ritmos indígenas, tenta incluir sempre assuntos aos quais acha importante dar voz, principalmente, a questão da demarcação de terras.

VIEIRA, Lígia. Grupos dão voz às lutas indígenas por meio do *hip-hop*. **Correio Braziliense**, Brasília, 6 dez. 2017. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/12/06/interna_diversao_arte,645711/rap-indigena.shtml. Acesso em: 30 set. 2024. (adaptado)

O movimento *rap* dos povos originários do Brasil revela o(a)

a. fusão de manifestações artísticas urbanas contemporâneas com a cultura indígena.

b. contraposição das temáticas socioambientais indígenas às questões urbanas.

c. rejeição da indústria radiofônica às músicas indígenas.

d. distanciamento da realidade social indígena.

e. estímulo ao estudo da poesia indígena.

2. (Enem) 2. Alternativa **B**.

As cinzas do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, consumido pelas chamas no mês de setembro de 2018, são mais do que restos de fósseis, cerâmicas e espécimes raros. O museu abrigava, entre mais de 20 milhões de peças, os esqueletos com as respostas para perguntas que ainda não haviam sido respondidas — ou sequer feitas — por pesquisadores brasileiros. E o incêndio pode ter calado para sempre palavras e cantos indígenas ancestrais, de línguas que não existem mais no mundo.

O acervo do local continha gravações de conversas, cantos e rituais de dezenas de sociedades indígenas, muitas feitas durante a década de 1960 com antigos gravadores de rolo e que ainda não haviam sido digitalizadas. Alguns dos registros abordavam línguas já extintas, sem falantes originais ainda vivos. "A esperança é que outras instituições tenham registros dessas línguas", diz a linguista Marilia Facó Soares. A pesquisadora, que trabalha com os [indígenas] Tikuna, o maior grupo da Amazônia brasileira, crê ter perdido parte de seu material. "Terei que fazer novas viagens de campo para recompor meus arquivos. Mas obviamente não dá para recuperar a fala de nativos já falecidos, geralmente os mais idosos", lamenta.

ALESSI, Gil. A ciência perdida no incêndio do Museu Nacional. **El País**, São Paulo, 5 set. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/05/politica/1536160858_009887.html. Acesso em: 30 set. 2024. (adaptado)

A perda dos registros linguísticos no incêndio do Museu Nacional tem impacto potencializado, uma vez que

a. exige a retomada das pesquisas por especialistas de diferentes áreas.

b. representa danos irreparáveis à memória e à identidade nacionais.

c. impossibilita o surgimento de novas pesquisas na área.

d. resulta na extinção da cultura de povos originários.

e. inviabiliza o estudo da língua do povo Tikuna.

3. (Enem) 3. Alternativa **C**.

Alguém muito recentemente cortara o mato, que na época das chuvas crescia e rodeava a casa da mãe de Ponciá Vicêncio e de Luandi. Havia também vestígios de que a terra fora revolvida, como se ali fosse plantar uma pequena roça. Luandi sorriu. A mãe devia estar bastante forte, pois ainda labutava a terra. Cantou alto uma cantiga que aprendera com o pai, quando eles trabalhavam na terra dos brancos. Era uma canção que os negros mais velhos ensinavam aos mais novos. Eles diziam ser uma cantiga de voltar, que os homens, lá na África, entoavam sempre, quando estavam regressando da pesca, da caça ou de algum lugar. O pai de Luandi, no dia em que queria agradar à mulher, costumava entoar aquela cantiga ao se aproximar de casa. Luandi não entendia as palavras do canto; sabia, porém, que era uma língua que alguns negros falavam ainda, principalmente os velhos. Era uma cantiga alegre. Luandi, além de cantar, acompanhava o ritmo batendo com as palmas das mãos em um atabaque imaginário. Estava de regresso à terra. Voltava em casa. Chegava cantando, dançando a doce e vitoriosa cantiga de regressar.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

A leitura do texto permite reconhecer a "cantiga de voltar" como patrimônio linguístico que

a. representa a memória de uma língua africana extinta.

b. exalta a rotina executada por jovens afrodescendentes.

c. preserva a ancestralidade africana por meio da tradição oral.

d. resgata a musicalidade africana por meio de palavras inteligíveis.

e. remonta à tristeza dos negros mais velhos com saudade da África.

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

4. (Enem) 4. Alternativa **C**.

De quem é esta língua?

Uma pequena editora brasileira, a Urutau, acaba de lançar em Lisboa uma "antologia antirracista de poetas estrangeiros em Portugal", com o título *Volta para a tua terra*.

O livro denuncia as diversas formas de racismo a que os imigrantes estão sujeitos. Alguns dos poetas brasileiros antologiados queixam-se do desdém com que um grande número de portugueses acolhe o português brasileiro. É uma queixa frequente.

"Aqui em Portugal eles dizem / — eles dizem — / que nosso português é errado, que nós não falamos português", escreve a poetisa paulista Maria Giulia Pinheiro, para concluir: "Se a sua linguagem, a lusitana, / ainda conserva a palavra da opressão / ela não é a mais bonita do mundo. / Ela é uma das mais violentas".

AGUALUSA, José Eduardo. De quem é esta língua? **O Globo**. Segundo Caderno. 14 ago. 2021. p. 6. (adaptado)

O texto de Agualusa tematiza o preconceito em relação ao português brasileiro. Com base no trecho citado pelo autor, infere-se que esse preconceito se deve

a. à dificuldade de consolidação da literatura brasileira em outros países.

b. aos diferentes graus de instrução formal entre os falantes de língua portuguesa.

c. à existência de uma língua ideal que alguns falantes lusitanos creem ser a falada em Portugal.

d. ao intercâmbio cultural que ocorre entre os povos dos diferentes países de língua portuguesa.

e. à distância territorial entre os falantes do português que vivem em Portugal e no Brasil.

5. (Enem) 5. Alternativa **A**.

Mandioca, macaxeira, aipim e castelinha são nomes diferentes da mesma planta. Semáforo, sinaleiro e farol também significam a mesma coisa. O que muda é só o hábito cultural de cada região. A mesma coisa acontece com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Embora ela seja a comunicação oficial da comunidade surda no Brasil, existem sinais que variam em relação à região, à idade e até ao gênero de quem se comunica. A cor verde, por exemplo, possui sinais diferentes no Rio de Janeiro, Paraná e São Paulo. São os regionalismos na língua de sinais.

Essas variações são um dos temas da disciplina Linguística na língua de sinais, oferecida pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) ao longo do segundo semestre. "Muitas pessoas pensam que a língua de sinais é universal, o que não é verdade", explica a professora e chefe do Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da Unesp. "Mesmo dentro de um mesmo país, ela sofre variação em relação à localização geográfica, à faixa etária e até ao gênero dos usuários", completa a especialista.

Os surdos podem criar sinais diferentes para identificar lugares, objetos e conceitos. Em São Paulo, o sinal de "cerveja" é feito com um giro do punho como uma meia-volta. Em Minas, a bebida é citada quando os dedos indicador e médio batem no lado do rosto. Também ocorrem mudanças históricas. Um sinal pode sofrer alterações decorrentes dos costumes da geração que o utiliza.

LÍNGUA Brasileira de Sinais pode variar conforme regionalismos. **Governo do Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 jan. 2021. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/lingua-brasileira-de-sinais-pode-variar-conforme-regionalismos/#:~:text=Mandioca%2C%20macaxeira%2C%20aipim%20e%20castelinha,h%C3%A1bito%20cultural%20de%20cada%20regi%C3%A3o. Acesso em: 30 set. 2024. (adaptado)

Nesse texto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras)

a. passa por fenômenos de variação linguística como qualquer outra língua.

b. apresenta variações regionais, assumindo novo sentido para algumas palavras.

c. sofre mudança estrutural motivada pelo uso de sinais diferentes para algumas palavras.

d. diferencia-se em todo o Brasil, desenvolvendo cada região a sua própria língua de sinais.

e. é ininteligível para parte dos usuários em razão das mudanças de sinais motivadas geograficamente.

6. (Unicamp) 6. Alternativa **B**.

Texto 1

"Parece-me gente de tal inocência que, se nós os entendêssemos e eles a nós, seriam logo cristãos porque eles não têm nem conhecem nenhuma crença. E, portanto, se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se tornem cristãos e passem a crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga. Porque certamente esta gente é boa e de boa simplicidade, e imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho que lhes quiserem dar. E, pois, Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, se aqui nos trouxe, creio que não foi sem um motivo."

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Achamento do Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001. p. 108.

Texto 2

"As molas do homem primitivo podem ser postas em ação pelo exemplo, educação e benefícios [...]. Newton, se houvesse nascido entre os Guaranis, seria mais um bípede, que pisara sobre a superfície da Terra; mas um guarani criado por Newton talvez ocupasse o seu lugar. Quem ler o diálogo que traz Léry na sua viagem ao Brasil entre um francês e um velho carijó conhecerá que não falta aos índios bravos o lume natural da razão."

ANDRADA E SILVA, José Bonifácio de. **Projetos para o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 50.

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

A partir dos dois textos, escritos em momentos emblemáticos da história do Brasil (o "achamento" em 1500 e o debate de ideias para a criação de uma constituição em 1823), seria correto afirmar que os povos originários são

a. definidos como díspares entre si, pois Caminha os vê como ingênuos, crédulos, enquanto Bonifácio alerta para o perigo dos indígenas bravos.

b. considerados uma página em branco e maleáveis, tanto no texto do cronista quinhentista quanto naquele do publicista oitocentista.

c. apontados como benignos, com a intenção de preservar os indígenas distantes da degradação dos costumes europeus.

d. tributários de uma imutabilidade cultural, tanto na crônica de Caminha quanto no discurso de José Bonifácio.

7. (Fuvest) 7. Alternativa **E**.

Ora nesse tempo Jacinto concebera uma ideia... Este Príncipe concebera a ideia de que o "homem só é superiormente feliz quando é superiormente civilizado". E por homem civilizado o meu camarada entendia aquele que, robustecendo a sua força pensante com todas as noções adquiridas desde Aristóteles, e multiplicando a potência corporal dos seus órgãos com todos os mecanismos inventados desde Teramenes, criador da roda, se torna um magnífico Adão, quase onipotente, quase onisciente, e apto portanto a recolher [...] todos os gozos e todos os proveitos que resultam de Saber e Poder... [...]

Este conceito de Jacinto impressionara os nossos camaradas de cenáculo, que [...] estavam largamente preparados a acreditar que a felicidade dos indivíduos, como a das nações, se realiza pelo ilimitado desenvolvimento da Mecânica e da erudição. Um desses moços [...] reduzira a teoria de Jacinto [...] a uma forma algébrica:

$$\left.\begin{array}{c}\text{Suma ciência}\\ \times\\ \text{Suma potência}\end{array}\right\} = \text{Suma felicidade}$$

E durante dias, do Odeon à Sorbona, foi louvada pela mocidade positiva a Equação Metafísica de Jacinto.

QUEIRÓS, Eça. **A cidade e as serras**. Porto: Livraria Chardron, 1901.

Sobre o elemento estrutural "oni", que forma as palavras do texto "onipotente" e "onisciente", só NÃO é correto afirmar:

a. equivale, quanto ao sentido, ao pronome "todos(as)", usado de forma reiterada no texto.

b. possui sentido contraditório em relação ao advérbio "quase", antecendente.

c. trata-se do prefixo "oni", que tem o mesmo sentido em ambas as palavras.

d. entra na formação de outras palavras de língua portuguesa, como "onipresente" e "onívoro".

e. deve ser entendido em sentido próprio, em "onipotente", e, em sentido figurado, em "onisciente".

8. (Enem) 8. Alternativa **C**.

Leia a posteridade, ó pátrio Rio,
Em meus versos teu nome celebrado,
Por que vejas uma hora despertado
O sono vil do esquecimento frio:

Não vês nas tuas margens o sombrio,
Fresco assento de um álamo copado;
Não vês ninfa cantar, pastar o gado
Na tarde clara do calmoso estio.

Turvo banhando as pálidas areias
Nas porções do riquíssimo tesouro
O vasto campo da ambição recreias.

Que de seus raios o planeta louro
Enriquecendo o influxo em tuas veias,
Quanto em chamas fecunda, brota em ouro.

COSTA, C. M. **Obras poéticas de Glauceste Satúrnio**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000040.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

A concepção árcade de Cláudio Manuel da Costa registra sinais de seu contexto histórico, refletidos no soneto por um eu lírico que

a. busca o seu reconhecimento literário entre as gerações futuras.

b. contempla com sentimento de cumplicidade a natureza e o pastoreio.

c. lamenta os efeitos produzidos pelos atos de cobiça e pela indiferença.

d. encontra na simplicidade das imagens a expressão do equilíbrio e da razão.

e. recorre a elementos mitológicos da cultura clássica como símbolos da terra.

9. (Enem) 9. Alternativa **D**.

Singular ocorrência

– Há ocorrências bem singulares. Está vendo aquela dama que vai entrando na igreja da Cruz? Parou agora no adro para dar uma esmola.

– De preto?

– Justamente; lá vai entrando; entrou.

– Não ponha mais na carta. Esse olhar está dizendo que a dama é uma recordação de outro tempo, e não há de ser muito tempo, a julgar pelo corpo: é moça de truz.

– Deve ter quarenta e seis anos.

– Ah! conservada. Vamos lá; deixe de olhar para o chão e conte-me tudo. Está viúva, naturalmente?

– Não.

– Bem; o marido ainda vive. É velho?

– Não é casada.

– Solteira?

– Assim, assim. Deve chamar-se hoje D. Maria de tal. Em 1860 florescia com o nome familiar de Marocas. Não era costureira, nem proprietária, nem mestra de

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

meninas; vá excluindo as profissões e chegará lá. Morava na Rua do Sacramento. Já então era esbelta, e, seguramente, mais linda do que hoje; modos sérios, linguagem limpa.

ASSIS, Machado de. Singular ocorrência. *In*: ASSIS, Machado de. **Machado de Assis**: seus 30 melhores contos. Rio de Janeiro: Aguilar, 1961.

No diálogo, descortinam-se aspectos da condição da mulher em meados do século XIX. O ponto de vista dos personagens manifesta conceitos segundo os quais a mulher

a. encontra um modo de dignificar-se na prática da caridade.

b. preserva a aparência jovem conforme seu estilo de vida.

c. condiciona seu bem-estar à estabilidade do casamento.

d. tem sua identidade e seu lugar referendados pelo homem.

e. renuncia à sua participação no mercado de trabalho.

Use os textos 1 e 2 para responder às questões 10 e 11.

Texto 1



DENILSON BANIWA/ARQUIVO DO ARTISTA

BANIWA, Denilson. **Repovoamento da memória de uma cidade-floresta**. 2021. Mural Lambe-lambe, 3,80 metros × 12 metros. Disponível em: https://www.pipaprize.com/denilson-baniwa/23-denilson-baniwa/#:~:text=%E2%80%9CRepovoamento%20da%20mem%C3%B3ria%20de%20uma%20cidade-floresta%20...%202021%20-%20Castiel. Acesso em: 30 set. 2024.

Texto 2

Para que as memórias e tradições permaneçam vivas, o Museu da Pessoa, a Rádio Yandê e Ailton Krenak vão realizar uma formação virtual em memória e mídias para que jovens das comunidades originárias registrem as histórias de vida de seus anciãos e anciãs.

O ditado "Cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima" é válido para os povos indígenas, portanto nosso lema é "Cada ancião que se preserva é uma biblioteca que se salva". Na tradição dos povos indígenas, todo conhecimento de plantas, de cura, de mitos e narrativas é produzido de maneira oral. "A gente não sabe até quando que vão ter esse conhecimento completo. A gente vai morrendo e vai se apagando tudo. A gente não é igual vocês, que fica tudo guardado em algum lugar [...]" (Awapataku Waura, ancião e pajé do povo Waura).

PROJETO Vidas Indígenas. São Paulo: Museu da Pessoa, 2021. Vídeo institucional do Museu da Pessoa, sobre registro de narrativas orais indígenas. Disponível em: https://benfeitoria.com/projeto/vidasindigenas. Acesso em: 19 set. 2024. (adaptado)

10. (Unicamp) **10.** Alternativa **C**.

O mural criado pelo artista Denilson Baniwa (texto 1) e o excerto da apresentação do *Projeto Vidas Indígenas* (texto 2) tratam da memória dos povos indígenas. Identifique a alternativa que sintetiza os dois textos.

a. Os conhecimentos produzidos por narrativas orais são facilmente perdidos, por isso os povos indígenas não conseguem transmitir sua memória.

b. A produção de imagens e o uso de mídias tecnológicas em comunidades indígenas são atualmente o único meio de esses povos contarem suas histórias.

c. Os textos orais indígenas dão forma a memórias, saberes e visões de mundo desses povos, por isso devem ser registrados e mantidos.

d. O mural ressalta a perda da memória dos povos e o excerto propõe meios de modernização da produção de narrativas e saberes.

11. (Unicamp) **11.** Alternativa **D**.

No texto 2 (*Projeto Vidas Indígenas*), é utilizada uma metáfora que relaciona "ancião" e "biblioteca". As citações a seguir tratam da importância de anciãos e anciãs indígenas para a transmissão do conhecimento. Identifique aquela que também faz uso de uma metáfora.

a. "Perder um ancião é o mesmo que fechar um livro. Ou mesmo queimar um livro" (Comissão Pró-Índio, *Twitter*, via @g1).

b. "Morte de anciãos indígenas na pandemia pode fazer línguas inteiras desaparecerem" (manchete da BBC Brasil News).

c. "A morte de uma anciã ou um ancião é tratada como se uma biblioteca fosse perdida" (*site* "Racismo Ambiental").

d. "Nikaiti Mekranotire é mais uma vítima do covid-19. Perdemos uma enciclopédia" (Mayalú Txucarramãe, *Twitter*).

12. (Enem) **12.** Alternativa **D**.

Texto 1

A língua não é uma nomenclatura, que se apõe a uma realidade pré-categorizada, ela é que classifica a realidade. No léxico, percebe-se, de maneira mais imediata, o fato de que a língua condensa as experiências de um dado povo.

FIORIN, J. L. Língua, modernidade e tradição. **Diversitas**, n. 2, mar.-set. 2014.

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

Texto 2

[...] As expressões coloquiais ainda estão impregnadas de discriminação contra os negros. Basta recordar algumas delas, como passar um "dia negro", ter um "lado negro", ser a "ovelha negra" da família ou praticar "magia negra".

ARIAS, Juan. **El País**, [*s. l.*], 22 maio 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/22/opinion/1526993405_061368.html. Acesso em: 30 maio 2024.

O Texto 2 exemplifica o que se afirma no Texto 1, na medida em que defende a ideia de que as escolhas lexicais são resultantes de um

a. expediente próprio do sistema linguístico que nos apresenta diferentes possibilidades para traduzir estados de coisas.

b. ato inventivo de nomear novas realidades que surgem diante de uma comunidade de falantes de uma língua.

c. mecanismo de apropriação de formas linguísticas que estão no acervo da formação do idioma nacional.

d. processo de incorporação de preconceitos que são recorrentes na história de uma sociedade.

e. recurso de expressão marcado pela objetividade que se requer na comunicação diária.

13. (Enem) 13. Alternativa C.

Descobrimento

Abancado à escrivaninha em São Paulo
Na minha casa da rua Lopes Chaves
De supetão senti um friúme por dentro.
Fiquei trêmulo, muito comovido
Com o livro palerma olhando pra mim.

Não vê que me lembrei lá no norte, meu Deus!
[Muito longe de mim,
Na escuridão ativa da noite que caiu,
Um homem pálido, magro de cabelo escorrendo
[nos olhos,
Depois de fazer uma pele com a borracha do dia,
Faz pouco se deitou, está dormindo.
Esse homem é brasileiro que nem eu...

ANDRADE, Mário de. Descobrimento. *In*: ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1993.

O poema modernista de Mário de Andrade revisita o tema do nacionalismo de forma irônica ao

a. referendar estereótipos étnicos e sociais ligados ao brasileiro nortista.

b. idealizar a vida bucólica do norte do país como alternativa de brasilidade.

c. problematizar a relação entre distância geográfica e construção da nacionalidade.

d. questionar a participação da cultura autóctone na formação da identidade nacional.

e. propalar uma inquietação desfavorável quanto à aceitação das diferenças socioculturais.

14. (Enem) 14. Alternativa D.

Um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Ceará desenvolveu um dicionário para traduzir sintomas de doenças da linguagem popular para os termos médicos. Defruço, chanha e piloura, por exemplo, podem ser termos conhecidos para muitos, mas, durante uma consulta médica, o desconhecimento pode significar um diagnóstico errado. "Isso é um registro histórico e pode ser muito útil para estudos dessas comunidades, na abordagem médica delas. É de certa forma pioneiro no Brasil e, sem dúvida, um instrumento de trabalho importante, porque a comunicação é fundamental na relação médico-paciente", avalia o reitor da instituição.

PESQUISADORES da UFC criam dicionário de nomes populares de sintomas. **G1 CE**, Ceará, 14 maio 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/pesquisadores-da-ufc-criam-dicionario-de-nomes-populares-de-doencas.ghtml. Acesso em: 30 set. 2024. (adaptado)

Ao registrarem usos regionais de termos da área médica, pesquisadores

a. apontaram erros motivados pelo desconhecimento da variedade linguística local.

b. explicaram problemas provocados pela incapacidade de comunicação.

c. descobriram novos sintomas de doenças existentes na comunidade.

d. propiciaram melhor compreensão dos sintomas dos pacientes.

e. divulgaram um novo rol de doenças características da localidade.

15. (UEPA) 15. Alternativa E.

Nasce o Sol, e não dura mais que um dia,
Depois da luz se segue a noite escura,
Em tristes sombras morre a formosura,
Em contínuas tristezas a alegria.

MATOS, Gregório de. **Poemas escolhidos de Gregório de Matos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 336.

Identifique a alternativa que contém uma característica da comunicação poética, típica do estilo Barroco, existente no quarteto acima.

a. Reflexão sobre o caráter humano da divindade.

b. Associação da natureza com a permanência da realidade espiritual.

c. Presença da irreverência satírica do poeta com base no paradoxo.

d. Utilização do pleonasmo para reforçar a superioridade do cristianismo sobre o protestantismo.

e. Uso de ideias contrastantes com base no recurso da antítese.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola, 2014.

Na obra, a autora reconhece a importância do estudo da gramática, definindo-o como necessário, mas não suficiente. Segundo ela, o ensino-aprendizagem da língua nas escolas deve ser voltado, sobretudo, para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

O autor apresenta a definição de preconceito linguístico e analisa como se dá o processo de construção e difusão de juízos de valor sobre diferentes variantes utilizadas pelos brasileiros.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula**: caderno de análise literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

Nesse livro, Antonio Candido analisa, de forma didática, seis poemas fundamentais da literatura brasileira, buscando mostrar ao professor e aos estudantes as possibilidades de leitura oferecidas por textos desse gênero literário.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da literatura brasileira**: das origens ao Realismo. São Paulo: Bertrand, 2018.

Seleção cuidadosa de textos dos principais autores que definiram a trajetória da literatura brasileira, das origens até o final do século XIX, com uma apresentação das principais características das várias estéticas literárias a que esses textos se associam.

CARRASCOZA, João Anzanello. **A evolução do texto publicitário**. 8. ed. São Paulo: Futura, 2006.

A análise de quase uma centena de anúncios publicados na mídia impressa brasileira desde o século XIX permite que o autor faça um estudo minucioso do texto publicitário e de tudo que se relaciona ao seu código linguístico.

CASSEB-GALVÃO, Vânia C.; DUARTE, Milcineli da Conceição. **Artigo de opinião**: sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola, 2018.

As autoras apresentam 16 atividades que têm o objetivo de orientar os estudantes em relação aos aspectos estruturais do gênero artigo de opinião.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

Referência para quem deseja consultar uma gramática normativa do português, a obra explica os conceitos gramaticais e as estruturas do nosso idioma de maneira clara, permitindo que o leitor compreenda as características da norma-padrão da língua portuguesa.

ECO, Umberto (org.). **História da beleza**. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2005.

Com inúmeras imagens de obras-primas de todos os tempos e uma antologia de textos que abrangem o período que vai desde a Grécia Antiga até o momento atual, esse livro procura reconstruir as diversas ideias e visões sobre beleza discutidas até hoje.

FERNÁNDEZ-ARMESTO, Felipe. **Ideias que mudaram o mundo**. 2. ed. Tradução: Luiz Araújo, Eduardo Lasserre, Cristina P. Lopes. São Paulo: Arx, 2012.

A obra apresenta as ideias mais influentes da história da humanidade, desde a Antiguidade até os tempos modernos. Organizados em torno de temas fundamentais como religião, ciência, política, arte e tecnologia, os textos demonstram como diferentes ideias moldaram civilizações e impactaram o desenvolvimento cultural e social.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

Livro introdutório, que apresenta conceitos básicos sobre a análise do discurso e analisa, de modo didático, as relações entre a linguagem e a estrutura social.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

Obra clássica destinada a ensinar estudantes a identificar suas ideias, aprender a articulá-las e apresentá-las de modo claro e coerente nos textos escritos.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Nesse livro, resultado de duas conferências e uma entrevista, o líder indígena critica a ideia de humanidade como algo separado da natureza. Como afirma: "Nosso tempo é especialista em produzir ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar e de cantar. [...] Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história."

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

LAJOLO, Marisa. **Como e por que ler o romance brasileiro**. São Paulo: Objetiva, 2004.

Nesse livro, a autora trata das questões que fizeram com que o romance brasileiro ganhasse *status* e identidade, transformando-se em herança literária brasileira.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura**: um guia para escrever claro. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

O objetivo das autoras é explicar diferentes estratégias a serem adotadas para garantir a legibilidade dos textos escritos. Para cada um dos problemas identificados em textos reais, são oferecidas soluções práticas e acessíveis. Espera-se que, ao final das atividades, os leitores sejam capazes de analisar os próprios textos de modo crítico.

LITTLE, Stephen. ...**Ismos**: para entender a Arte. Tradução: Zita Morais. Seixal: Lisma, 2007.

Com um texto direto e informal, o livro apresenta os principais movimentos da história da arte ocidental, do Renascimento até o Pós-Modernismo. O autor explica os diferentes "ismos" de maneira clara e abrangente, convidando o leitor a compreender como os movimentos artísticos surgem, articulam-se a outras tendências, perenizam-se ou desintegram-se, influenciando com maior ou menor peso as futuras gerações.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília S. **Resenha**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

Como escrever uma resenha? As autoras adotam uma abordagem prática que pretende conduzir os estudantes, por meio de uma série de exercícios, à produção de resenhas.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília S. **Resumo**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

Diferentes exercícios criados para auxiliar os estudantes a identificar as ideias fundamentais de textos de diferentes gêneros, para que compreendam quais são os passos necessários para elaborar bons resumos.

MARTINS, Zeca. **Redação publicitária**: a prática na prática. 2. ed. Lisboa: Actual, 2020.

Com 140 exercícios variados, o autor revela as estratégias que definem a redação publicitária, um exercício contínuo de argumentação e persuasão.

MORICONI, Italo. **Como e por que ler a poesia brasileira do século XX**. São Paulo: Objetiva, 2002.

Em linguagem bastante acessível, o autor promove a aproximação dos leitores com os versos de alguns de nossos maiores poetas, como Drummond, João Cabral, Jorge de Lima, Cecília Meireles e Murilo Mendes.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global, 2013.

O escritor indígena revela como os povos originários educam suas crianças, valorizam a sabedoria ancestral e relacionam-se com a natureza, promovendo uma aproximação entre o leitor e os povos indígenas como uma forma de combater as visões preconceituosas sobre os povos originários.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura seguido de entrevista com Celéste Albaret**. Tradução: Júlia da Rosa Simões. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2017.

O grande romancista francês Marcel Proust comenta nessa obra suas experiências como leitor para concluir que "a leitura é uma amizade sincera".

SARAIVA, António José. **Iniciação à literatura portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Obra introdutória que, além de apresentar como as principais estéticas literárias se realizaram em Portugal, apresentam os grandes autores da literatura portuguesa, comentando várias obras que marcaram a trajetória dessa literatura.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

Obra em que o autor apresenta os textos fundadores das diferentes vanguardas artísticas europeias e os manifestos lançados pelos modernistas portugueses e brasileiros.

Referências bibliográficas suplementares comentadas

BERND, Zilá (org.). **Antologia de poesia afro-brasileira**: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

Nessa obra, além de uma seleção cuidadosa de poemas escritos por autores afro-brasileiros a partir do século XIX, no período pós-abolicionista, até o século XXI, a autora aborda diferentes tendências identitárias na criação literária desses autores.

GALINDO, Caetano W. **Latim em pó**: um passeio pela formação do nosso português. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Nessa obra, o autor apresenta a história da língua portuguesa de modo descontraído. Como explica em um dos capítulos do livro, seu objetivo é "expor as etapas do trajeto de formação da língua que nós falamos todos os dias. Iluminar quanto de

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

um passado muito antigo às vezes se esconde por trás de algo que, para nós, é tão presente quanto o ar à nossa volta".

INSTITUTO CAMÕES. **Biblioteca**. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/bibliotecas-camoes-i-p/biblioteca-digital-camoes. Acesso em: 22 set. 2024.

Acervo de documentos e textos (digitais ou digitalizados) sobre a cultura em língua portuguesa, a Biblioteca Digital Camões disponibiliza textos literários e obras sobre arte, arquitetura, cinema, teatro, música, além de revistas e periódicos. O acesso ao acervo digital é inteiramente gratuito, sem necessidade de registro ou inscrição.

JACUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

Escritor e líder indígena, o autor apresenta um panorama das tradições, histórias e sabedorias de diversos povos nativos do Brasil. O livro destaca a complexidade e riqueza das culturas indígenas, muitas vezes negligenciadas na história oficial. Ao longo da obra, o leitor é convidado a mergulhar no universo dos povos originários, conhecer sua cosmovisão e refletir sobre datas significativas associadas à história do Brasil vistas pela ótica dos povos originários desde a chegada das "grandes canoas dos ventos", as caravelas portuguesas, em 1500.

JESPER, Carol. **Não foi isso que eu quis dizer!**: o lado curioso (e preocupante) do texto e da fala na era da interpretação duvidosa. São Paulo: Maquinaria, 2024.

Conhecida por analisar os comentários de usuários de redes sociais que revelam uma série de dificuldades de interpretação de texto em seu perfil em redes sociais, a autora selecionou vários episódios em que a compreensão das postagens varia bastante para discutir como a leitura e a interpretação dos textos é influenciada por diversos fatores e explica as melhores estratégias para desenvolver as habilidades de leitura necessárias a quem deseja ter mais segurança na hora de interpretar uma mensagem.

KARINGANA: licença para contar. Direção: Mônica Monteiro. Brasil: Cine Group, 2017. 1 filme (73 min).

Nesse documentário, a cantora Maria Bethânia leva música e textos literários brasileiros a Moçambique, onde realiza uma apresentação com a participação dos escritores José Eduardo Agualusa (Angola) e Mia Couto (Moçambique). Em várias conversas com artistas e escritores africanos, Bethânia discute a importância da arte na resistência à colonização.

LÍNGUA: vidas em português. Direção: Victor Lopes. Brasil/Portugal: TV Zero, 2004. 1 filme (105 min).

"Todo dia duzentos milhões de pessoas levam suas vidas em português. Fazem negócios e escrevem poemas. Brigam no trânsito, contam piadas e declaram amor. Todo dia a língua portuguesa renasce em bocas brasileiras, moçambicanas, goesas, angolanas, japonesas, cabo-verdianas, portuguesas, guineenses". Filmado em cinco países: Brasil, Portugal, Moçambique, Índia e Japão, esse documentário revela a diversidade da língua portuguesa falada ao redor do mundo. Além dos depoimentos de várias pessoas anônimas, o filme também traz as manifestações de artistas como a cantora Teresa Salgueiro (portuguesa), o cantor Martinho da Vila (brasileiro), os escritores José Saramago (português), Mia Couto (moçambicano) e João Ubaldo Ribeiro (brasileiro).

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Biblioteca**. Disponível em: https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/educacao/biblioteca/. Acesso em: 22 set. 2024.

Na biblioteca do *site* do Museu da Língua Portuguesa, há uma série de artigos sobre diferentes aspectos do português escritos por renomados linguistas brasileiros. É possível encontrar textos sobre análise do discurso, ensino de português como língua materna, estrutura da língua portuguesa, etimologia, história da língua etc.

O VENTO lá fora: Cleonice Berardinelli, Maria Bethânia e a poesia de Fernando Pessoa. Direção: Marcio Debellian. Brasil: Quitanda Produções Artísticas; Selo Sesc; Debê Produções, 2014. 1 DVD (64 min).

Considerada a maior especialista brasileira na obra do poeta português Fernando Pessoa, a professora e imortal Cleonice Berardinelli lê e comenta uma série de poemas desse autor e de seus heterônimos juntamente com a cantora Maria Bethânia, outra apaixonada pela obra de Pessoa.

UFMG. **Redigir**. Disponível em: https://www.redigirufmg.org/. Acesso em: 22 set. 2024.

Projeto coordenado por Carla Coscarelli, professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o *site* oferece uma série de atividades práticas relacionadas ao letramento digital, à leitura e produção de textos de diferentes gêneros discursivos, à literatura brasileira e aos conhecimentos linguísticos. É possível baixar as atividades em formato editável, o que permite ao professor modificar o conteúdo, adequando-o às necessidades dos estudantes.

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

SUPLEMENTO PARA O PROFESSOR

Caro professor,

Esta coleção foi elaborada com o objetivo de contribuir para que professores da área de Linguagens e suas Tecnologias possam trabalhar as competências e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) previstas para o Ensino Médio nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Redação e Arte.

Ela explora todas as competências gerais, as competências e as habilidades específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias e as competências e habilidades específicas de Língua Portuguesa de todos os campos de atuação social: vida pessoal, campo artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública.

Neste **Suplemento para o professor**, você encontra a fundamentação teórico-metodológica que baseou o trabalho com os diferentes componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias, além da apresentação da estrutura das obras e dos capítulos, com uma descrição da finalidade associada a diferentes boxes e seções. Acreditamos que essas informações permitem orientar os estudantes sobre a importância das diferentes partes dos livros e, dessa forma, favorecem uma organização dos estudos com vistas a alcançar os melhores resultados.

O **Suplemento para o professor** traz também uma série de orientações voltadas para o planejamento das aulas, que vão desde a análise das relações entre as competências e as habilidades da BNCC até uma proposta de trabalho interdisciplinar.

Merece destaque, por fim, o conjunto de referências bibliográficas comentadas que permitem um estudo mais aprofundado de diferentes aspectos relacionados não só à preparação de aulas com o uso de metodologias ativas, mas também ao desenvolvimento do pensamento computacional e à análise de conteúdos específicos dos componentes curriculares.

Esperamos que esta coleção possa ajudar o professor que busca priorizar a formação de estudantes críticos, capazes de argumentar e de serem protagonistas em suas jornadas escolares e em suas histórias pessoais. Esperamos auxiliá-lo, professor, a enfrentar esse desafio com tranquilidade e criatividade!

SUMÁRIO

O Ensino Médio MP003
A Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio MP003
As áreas do conhecimento MP004
Competências gerais, competências específicas e habilidades MP004
Temas contemporâneos transversais MP005
O estudante do Ensino Médio MP005
Combate à violência e promoção da saúde mental dos estudantes MP006
Inclusão de estudantes com deficiência MP007
O papel do professor MP008
A importância do acolhimento MP009
A importância do planejamento MP009
Organização do espaço MP010
Outros espaços de aprendizagem MP011
Avaliação MP011
A avaliação e o trabalho do professor MP012
Uma prática constante MP012
Instrumentos de avaliação diversificados MP012
Interdisciplinaridade MP013
Integrando conhecimentos MP014
Estrutura da coleção MP015
Elementos comuns da coleção MP015
Unidades e capítulos MP015
Seções e boxes MP015
Ícones MP016
Língua Portuguesa: fundamentação teórico-metodológica MP017
Campos de atuação social, competências de área e habilidades específicas de Língua Portuguesa MP017
Os campos de atuação e as unidades MP018
Competências e habilidades MP019
Literatura MP020
Um olhar para a Literatura (metodologia) MP020
A Literatura como um discurso MP020
Os estudos de literatura e o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC MP021
Reflexões sobre os usos da língua MP022
Um olhar para o estudo de Língua Portuguesa (metodologia) MP023
Língua e ideologia: relações ao longo da história MP023
As reflexões sobre os estudos da língua e o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC MP025
Produção de texto e gêneros discursivos MP026
Leitura e escrita na era das tecnologias digitais MP027
Leitura e escrita: uma perspectiva discursiva (metodologia) MP027
Gêneros do discurso: relação entre a linguagem e seus contextos de uso MP028
Como orientar a elaboração de projetos de texto MP028
Produção de texto, gêneros discursivos e o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC MP030
Interdisciplinaridade: conexões para uma realidade desafiadora MP031
Uma proposta de trabalho interdisciplinar MP031
Organização de Língua Portugusa MP032
Estrutura MP032
Quadros de conteúdos MP035
Sugestões de cronograma MP036
Sequência didática MP037
Como elaborar uma sequência didática para a produção de gêneros escritos e orais MP037
Referências bibliográficas comentadas MP038
Referências suplementares comentadas MP041
Orientações específicas por unidade MP042
Unidade 1 Introdução aos estudos da linguagem MP042
Seção especial Mundo do trabalho: como transformar sonhos e projetos em realidade MP042
Capítulo 1 A dimensão discursiva da linguagem MP043
Capítulo 2 Discurso e texto MP045
Capítulo 3 A literatura é uma linguagem MP047
Unidade 2 Formação da língua portuguesa e o português do Brasil MP050
Capítulo 4 O português no mundo MP050
Capítulo 5 Variação e norma MP051
Capítulo 6 Diferentes dimensões da variação linguística MP054
Unidade 3 Esfera artística: a literatura e os vários olhares para a realidade MP057
Capítulo 7 A literatura é expressão de uma época MP057
Capítulo 8 Literatura é gênero: a lírica, a épica e o drama MP060
Capítulo 9 Origens europeias: Trovadorismo e Humanismo MP064
Capítulo 10 Classicismo MP066
Capítulo 11 Literatura no período colonial: Quinhentismo, Barroco e Arcadismo MP069
Unidade 4 Esfera artística: a literatura e a construção da identidade MP072
Capítulo 12 Verso e reverso: imagens de mulher MP072
Capítulo 13 Povos originários e suas representações literárias MP077
Unidade 5 Estudos sobre as estruturas da língua portuguesa MP082
Capítulo 14 A gramática e suas partes MP083
Capítulo 15 Estrutura e formação das palavras MP085
Unidade 6 Esfera pública: o mundo da informação MP087
Seção especial A esfera jornalística: transformação de acontecimentos em informações MP088
Capítulo 16 Notícia MP089
Capítulo 17 Entrevista MP091
Capítulo 18 Artigo de opinião MP092
Proposta integradora: Temos muito a dizer! MP095
Na hora da prova: Enem e vestibulares MP096

O ENSINO MÉDIO

Nos últimos anos, novos parâmetros e diretrizes vêm sendo instituídos para o Ensino Médio. O principal objetivo dessas mudanças é combater os altos índices de evasão escolar, promovendo um ensino que atenda às expectativas dos jovens em relação ao seu projeto de vida pessoal e profissional e que esteja alinhado com as necessidades e os anseios desse público. Além disso, almeja-se ampliar o engajamento desses estudantes, para que possam desenvolver maneiras autônomas de lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Com base nessas novas perspectivas educacionais, é necessário compreender o Ensino Médio como uma etapa de grande importância política e social, algo muito além do que apenas uma fase passageira na vida dos jovens. Na verdade, o Ensino Médio constitui-se como um momento fundamental de protagonismo e desenvolvimento pessoal. É nessa fase que os estudantes ampliam suas perspectivas culturais, convivendo em um espaço de ampla diversidade de ideias e opiniões. É também nesse período que desenvolvem suas capacidades de tomada de decisão e aprendem a fazer escolhas coerentes e alinhadas com o próprio projeto de vida.

Assim, é primordial que no Ensino Médio a escola desenvolva uma atitude acolhedora em relação às juventudes e esteja preparada para os desafios dessa fase, principalmente no que se refere à formação profissional e à construção da cidadania. Essa proposta requer condutas que priorizem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, que em breve vão atuar na vida pública sem o acompanhamento de adultos. O Novo Ensino Médio deve proporcionar aos estudantes, portanto, oportunidades de viver experiências que os conduzam na direção do protagonismo e da atuação responsável na sociedade.

> A experiência participativa representa uma das formas de os jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso, a experiência participativa também é importante por permitir a vivência de valores, como os da solidariedade e da democracia, e o aprendizado da alteridade. O que significa, em última instância, aprender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças. O exercício da participação pode ser, então, uma experiência decisiva para a vida dos jovens, um efetivo contraponto – em uma sociedade que, ao se individualizar, enfraquece ideias, valores e práticas relacionadas à dimensão coletiva da vida social (Brasil, 2013, p. 46).

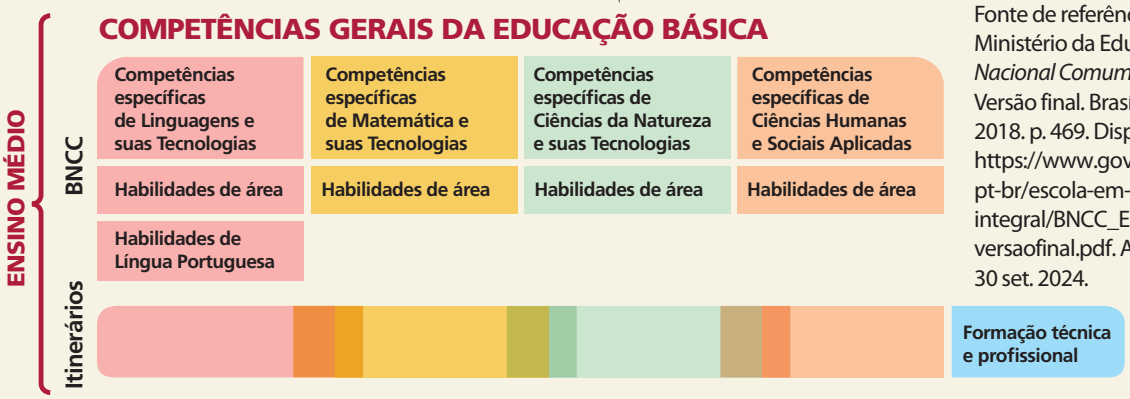
A Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que estabelece os principais conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Como forma de substituir o currículo do Ensino Médio isolado em componentes curriculares, para essa etapa a BNCC apresenta as aprendizagens essenciais distribuídas por áreas do conhecimento. Assim, cada área é organizada em competências específicas que se desmembram em habilidades, e estas devem ser desenvolvidas ao longo dos três anos de Ensino Médio. Essa estrutura constitui a formação geral básica que, segundo o parecer de revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do Novo Ensino Médio,

> [...] é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada que considerará o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social (Brasil, 2022, p. 7).

Além de estabelecer que os conteúdos sejam apresentados por área (formação geral básica), a BNCC prevê, tendo como documento orientador as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os itinerários formativos, em que os estudantes poderão escolher, por exemplo, uma formação técnica como maneira de complementar sua formação escolar. Confira no esquema a seguir.



Fonte de referência: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 469. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

VINÍCIUS COSTA/ARQUIVO DA EDITORA

Com essa estruturação, a BNCC do Ensino Médio articula-se às habilidades e competências do Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, possibilitando assim a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As áreas do conhecimento

O currículo do Ensino Médio deve ser elaborado por área e propõe um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. Isso implica um currículo que integre não apenas conteúdos dos componentes que fazem parte de uma mesma área (interdisciplinaridade), mas também de outras áreas do conhecimento (transdisciplinaridade). Na BNCC, as áreas do conhecimento são organizadas da seguinte maneira:

Organização da BNCC

Áreas do conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens e suas Tecnologias	Arte Educação Física Língua Portuguesa Língua Inglesa
Matemática e suas Tecnologias	Matemática
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia Física Química
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia Geografia História Sociologia

Competências gerais, competências específicas e habilidades

As dez competências gerais da Educação Básica, previstas na BNCC, têm como principal objetivo formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e que saibam agir de forma justa. Essas competências se desdobram na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes. São elas:

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.
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.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
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.
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.
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.

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.
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.
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.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 9-10. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

Para que os estudantes desenvolvam as competências gerais, é preciso que adquiram as aprendizagens essenciais de cada área, por meio das habilidades, desenvolvendo como consequência os princípios das competências específicas.

Esta coleção teve os conteúdos organizados de maneira a contemplar as habilidades e as competências específicas relacionadas à área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, bem como as competências gerais propostas na BNCC. Essas relações estão presentes nas abordagens dos conteúdos, nos textos, nas seções e nas atividades. O **Suplemento para o professor** aborda as relações entre as habilidades e/ou as competências e os conteúdos relacionados ao componente, auxiliando-o nesse trabalho, a fim de que verifique como esses itens podem ser desenvolvidos para contribuir para a formação integral dos estudantes.

Temas contemporâneos transversais

Conhecidos desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, e as Diretrizes Nacionais, em 2013, é na versão homologada da BNCC, em 2018, que os temas contemporâneos surgem com esse nome e tornam-se uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos. Após receberem algumas alterações pontuais desde essa época, em 2019, com a publicação do documento *Temas contemporâneos transversais na BNCC* (Brasil, 2019), passaram a ser chamados de **temas contemporâneos transversais** (TCTs). Essa mudança de nomenclatura é pautada na BNCC, que afirma:

> [...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma **transversal** e integradora (Brasil, 2018, p. 19, grifo nosso).

Na BNCC, os TCTs foram distribuídos em seis macroáreas temáticas, conforme apresentado no quadro a seguir.

Temas contemporâneos transversais

Macroáreas temáticas	Temas
Ciência e tecnologia	Ciência e tecnologia
Meio ambiente	Educação ambiental Educação para o consumo
Economia	Trabalho Educação financeira Educação fiscal
Multiculturalismo	Diversidade cultural Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
Cidadania e civismo	Vida familiar e social Educação para o trânsito Educação em direitos humanos Direitos da criança e do adolescente Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
Saúde	Saúde Educação alimentar e nutricional

Fonte de referência: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 13.

Os TCTs não pertencem a uma área específica do conhecimento, tampouco a um componente curricular específico. Portanto, devem ser abordados por todas as áreas e todos os componentes, de forma integrada e complementar. Seguindo essa premissa e para orientá-lo no trabalho com os TCTs, esta coleção aborda esses temas por meio de textos e atividades. Tais abordagens percorrem as áreas do conhecimento e permitem aos estudantes refletirem sobre o próprio papel na sociedade, contribuindo para sua formação cidadã. No **Livro do Estudante**, há um ícone que indica os momentos em que os TCTs podem ser trabalhados, marcando as seis áreas temáticas. No **Suplemento para o professor**, menciona-se qual é o TCT desenvolvido e sua relação com o conteúdo.

O estudante do Ensino Médio

Época de incertezas e de definição identitária, por muito tempo a juventude foi compreendida como um período de passagem, uma etapa prévia da vida adulta, marcada por uma faixa etária delimitada. Porém, de acordo com o estudioso Juarez Dayrell (2016), as pesquisas mais atuais têm demonstrado

que ela deve ser compreendida não como uma fase, mas como uma categoria socialmente construída na qual os jovens se assumem como verdadeiros sujeitos, ou seja, têm determinada origem familiar, estão inseridos em relações sociais, movem-se por desejos e se constituem em seres ativos e produtores de conhecimento.

> A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe, por exemplo), a diversidade cultural (a cor da pele, as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero e de orientação afetiva e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude (Dayrell, 2016, p. 27).

Para que as relações possam ser fecundas e mutuamente respeitosas no ambiente escolar, uma opção interessante é investir no trabalho com as diversas manifestações culturais juvenis, ou seja, fazer da escola território de produção cultural da juventude e não apenas um local de aprendizado de uma cultura externa ou "adulta". Nesse contexto, o jovem deve identificar-se com as produções culturais com as quais convive, deve sentir-se incluído e, principalmente, valorizado.

> [...] Os jovens sujeitos do Ensino Médio nos trazem cotidianamente desafios para o aprimoramento de nosso ofício de educar. Entre esses desafios, encontra-se a difícil tarefa de compreensão dos sentidos os quais os jovens elaboram no agir coletivo, em seus grupos de estilo e identidades culturais e territoriais que, em grande medida, nos são apenas "estranhos" (no sentido de estrangeiros) e diferem de muitas de nossas concepções (adultas) de educação (escolar ou não), de autoridade, de respeito, de sociabilidade "adequada" e produção de valores e conhecimentos (Brasil, 2013, p. 20).

Realizar esse trabalho de aproximação e valorização das culturas juvenis exige ainda mais do professor. A primeira etapa é passar a compreender o jovem como um sujeito de interlocução nesse processo de aprendizagem. Assim, deve-se partir do princípio de que as juventudes se constituem em uma categoria socialmente construída, que deve ser analisada com base no contexto de cada grupo (por exemplo, como abordar o conhecimento escolar com jovens cujos objetivos já estão integrados à cultura do trabalho, seja ele formal ou não? E com os que vivenciam a juventude de um modo muito diferente dos que têm mais tempo de lazer ou de estudo?).

Compreender essas múltiplas culturas juvenis que permeiam o contexto escolar tem se mostrado uma das grandes preocupações do Ministério da Educação em seus documentos de orientação, faz parte da organização da BNCC e tem ocupado a pauta de pesquisa de muitos estudiosos do tema. Compreendendo essa demanda educacional, esta coleção se propõe a auxiliar o professor nesse processo de mediação e diálogo com o estudante, na construção de um saber compartilhado e na criação de condições para que as culturas juvenis se expressem no ambiente escolar. Pretende, ainda, ajudar o professor a construir um caminho de composição coletiva do conhecimento, considerando a aprendizagem em seu aspecto dialógico e inclusivo.

Combate à violência e promoção da saúde mental dos estudantes

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1990), a adolescência é o período que vai dos 12 aos 18 anos (Brasil, 1990). Nessa etapa da vida, o indivíduo ainda está em desenvolvimento, e vários fatores podem interferir em seu comportamento e em sua saúde mental. Trata-se de um período de mudanças e descobertas, no qual o jovem constrói e reconstrói sua identidade. Fatores emocionais associados à realidade social, econômica, histórica e cultural tornam essa parcela da população muito vulnerável emocional e mentalmente.

Entre os problemas relacionados à saúde mental que mais afetam os jovens, de acordo com entidades internacionais, como a OMS, estão a depressão, a ansiedade e a dependência química, que muitas vezes resultam da violência familiar ou do *bullying*/*cyberbullying*.

Os casos de *bullying*, por exemplo, envolvem relações de poder e dominação que provocam violência psicológica e, muitas vezes, física, sem motivos aparentes. Embora seja comum a punição aos indivíduos agressores, é necessário promover um trabalho de conscientização para que esses jovens possam refletir sobre suas ações e analisar os impactos emocionais que isso acarreta às vítimas. É importante lembrar que situações decorrentes de algum tipo de violência são sempre muito delicadas e exigem um olhar atento de todos os envolvidos e em todas as direções.

Em alguns casos, jovens que praticam *bullying* são atraídos por um imaginário preestabelecido de padrões de beleza, comportamento, consumo e configurações sociais. Por isso, as ações de combate a essa prática devem contribuir para a desconstrução desses padrões e o respeito à diversidade.

Além disso, é preciso analisar o contexto familiar desses estudantes, que muitas vezes vivem em ambientes onde há violência e/ou negligência.

> Para combater o *bullying*, não basta cuidar da vítima; também é preciso dar atenção aos agressores. A afirmação é do psiquiatra Roberto Borges, que atua na prevenção desse tipo de violência. O médico avalia que os agressores também podem ser vítimas de abusos em ambientes fora da escola – muitas vezes, situações vividas no núcleo familiar, por exemplo, levam a criança ou jovem a transferir o comportamento para o ambiente escolar (Brasil, 2017).

Para isso, são necessários programas de prevenção ao *bullying* e a qualquer outra forma de violência. Esses programas devem ter a participação da escola, dos familiares, da comunidade e de profissionais como psicólogos e psicopedagogos. Tal união pode contribuir para detectar sinais de problemas que envolvam a saúde mental dos estudantes, visando agir antes que ocorram graves consequências.

Como a escola pode contribuir para a promoção da saúde mental dos estudantes?

A escola deve ser um espaço de propagação do respeito e da proteção social dos jovens, em conjunto com a participação ativa das famílias. A seguir, algumas atitudes que podem contribuir para isso.

- Organizar grupos a fim de possibilitar a troca de experiências em rodas de conversa mediadas por um psicólogo. Assim, os jovens tendem a se sentir mais à vontade para discutir e relatar suas realidades, compartilhando emoções e descobrindo os gatilhos que os fazem reagir com violência, ter ansiedade ou sentir tristeza, por exemplo. Trata-se de uma oportunidade para trabalhar o autoconhecimento, a autoimagem e a autoestima dos jovens.
- Oferecer espaços em horários alternativos para que todos realizem atividades extracurriculares, como esportes, artes, oficinas de teatro, gincanas, competições e simulados. Nesses momentos, é importante incluir os estudantes de diferentes perfis. A convivência é essencial para desenvolver o respeito mútuo e a empatia, colaborando com a saúde mental deles.
- Promover atividades envolvendo atitudes solidárias e que contribuam para que os estudantes desenvolvam a empatia. Podem ser realizadas, por exemplo, campanhas de arrecadação de alimentos, roupas ou livros para instituições sociais do município.
- Organizar atividades que envolvam o futuro dos estudantes, identificando os potenciais de cada um, com um olhar para a construção de um projeto de vida. Mostrar que as atitudes de hoje influenciam o amanhã, incentivando-os a refletir sobre suas opções. A escola tem o papel de ajudá-los a ultrapassar as barreiras com atividades que envolvam a autoestima, o autoconhecimento e o autocuidado.

O professor deve ficar atento a mudanças no comportamento dos estudantes que demandem encaminhamento para avaliação da equipe de profissionais que cuidam da saúde mental. Além disso, é recomendável conversar com a administração da escola sobre a possibilidade de promover eventos de formação continuada relacionada à saúde mental.

Inclusão de estudantes com deficiência

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estas "são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades" (Brasil, 2016). Porém, nem sempre foi esse o entendimento, e ainda hoje a pessoa com deficiência precisa lutar por espaço e visibilidade nas esferas política e social.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, foi uma das primeiras a instituir o atendimento educacional aos indivíduos com deficiência no sistema geral de Educação Básica com o intuito de "integrá-los na comunidade" (Brasil, 1961). Já em 1971, a Lei nº 5.692 substituiu a LDBEN e sancionou que os estudantes com deficiência e os superdotados deveriam receber um tratamento especial, no caso de estarem atrasados em relação ao restante do corpo discente.

A Constituição Federal de 1988 instituiu que é dever do Estado garantir acesso à educação especializada a todas as pessoas com deficiência, inclusive ratificando a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988).

Nos últimos anos, outros decretos, leis e estatutos surgiram com o objetivo de estabelecer os direitos da pessoa com deficiência, embora em algumas situações esses movimentos tenham criado formas de exclusão, como é o caso da Lei nº 7.853, que responsabilizava o Estado apenas pela matrícula de pessoas com deficiências "capazes de se integrarem no sistema regular de ensino" (Brasil, 1989), o que abria margem para as mais variadas interpretações. Outro exemplo é a Política Nacional de Educação Especial, que também criou precedentes de cerceamento da pessoa com deficiência nessas instituições específicas.

O ECA e a LDBEN (Lei nº 9.394/1996) foram dois marcos importantes na história da educação inclusiva: o ECA, por garantir atendimento educacional especializado preferencialmente na rede pública, além da prioridade nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção da criança ou do adolescente com deficiência e suas famílias; e a Lei nº 9.394/1996, por, além de ratificar a importância de a pessoa com deficiência ser integrada no ensino regular, tratar da formação dos professores e da composição dos currículos. No entanto, somente em 2002 a Resolução CNE/CP nº 1/2002 deu as diretrizes para que na formação dos professores de Educação Básica fossem consideradas as especificidades dos estudantes com deficiência.

Destaca-se ainda a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de 1999, que afirma que a educação especial é uma modalidade transversal em todos os níveis de ensino. Em 2002, a Lei nº 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Também são marcos importantes o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007).

Esse panorama evidencia a importância de políticas inclusivas que reconhecem a diversidade humana e favorecem uma aproximação crítica entre essa pluralidade e as propostas pedagógicas e os processos avaliativos. Dessa forma, torna-se mais possível uma realidade em que todos os estudantes sejam igualmente importantes e acolhidos em suas comunidades escolares.

Como a escola pode contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência?

A educação inclusiva também é tópico de destaque na Agenda 2030, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que prevê, em seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de qualidade): garantir o acesso à educação inclusiva e equitativa, ou seja, uma educação que, além de ajudar a superar barreiras, garantindo a presença e a participação dos estudantes, visa garantir que todos tenham as mesmas condições de aprendizagem. Para isso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) fixa atitudes que contribuem para alcançar esse objetivo.

- Valorizar a presença, participação e realização de todos os estudantes, independente de seus contextos e características pessoais.
- Reconhecer os benefícios da diversidade dos estudantes, aprender a conviver e aprender com a diferença.
- Coletar, agrupar e avaliar evidências sobre as barreiras infantis de acesso à educação, à participação e à realização, com atenção especial a estudantes que correm maior risco de incapacidade, marginalização ou exclusão.
- Construir o entendimento comum de que sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos têm o potencial de promover a igualdade de gênero, reduzir desigualdades, desenvolver capacidades do professor e do sistema, e encorajar ambientes de apoio à aprendizagem. Estes vários esforços, por sua vez, contribuirão para melhorias globais na qualidade da educação.
- Engajar o setor de educação e parceiros-chave da comunidade para promover as condições para uma aprendizagem inclusiva e uma compreensão mais ampla dos princípios de inclusão e equidade.
- Implementar mudanças de forma efetiva e monitorá-las para o impacto, reconhecendo que a construção de inclusão e equidade na educação é um processo contínuo, em vez de um esforço único.

MANUAL para garantir inclusão e equidade na educação. Brasília, DF: Unesco, 2019. p. 13. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508/PDF/370508por.pdf.multi. Acesso em: 23 set. 2024.

O professor deve estar atento para acolher os estudantes em suas especificidades, tendo em vista que a flexibilidade e a criatividade são essenciais para tornar os ambientes educacionais inclusivos e plurais.

O papel do professor

Diante desses novos desafios educacionais, o professor assume cada vez mais o papel de mediador das relações entre os estudantes e o conhecimento, orientando o caminho a ser adotado no processo de ensino e aprendizagem. Essa mediação ocorre por meio de um planejamento bem definido das aulas, no qual são explicitadas as estratégias de engajamento e protagonismo dos estudantes. Supera-se a postura de um profissional meramente transmissor de informações e almeja-se uma conduta mais interativa e baseada na colaboração, de modo a ajudá-los a compreender melhor seus papéis sociais como indivíduos e cidadãos.

> O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno (Moran, 2015, p. 24).

Sabe-se que no Brasil as turmas de Ensino Médio são plurais e formadas por grupos de estudantes que percorrem diferentes caminhos na construção do conhecimento. O processo de ensino e aprendizagem é complexo e envolve diversas dimensões da vida dos sujeitos. Knud Illeris (2013), por exemplo, descreve a aprendizagem em três dimensões: a de **conteúdo**, a de **incentivo** e a de **interação**. A dimensão de conteúdo envolve a aprendizagem cognitiva, relacionada aos conhecimentos que são internalizados. Já a dimensão de incentivo se relaciona às sensibilidades, ao equilíbrio mental e às motivações que instigam as pessoas no aprendizado. Por fim, a dimensão de interação é a que está ligada à sociabilidade e à comunicação do indivíduo.

Desse modo, uma forma de o professor lidar com a diversidade em sala de aula é identificar em qual dimensão de aprendizagem estão as defasagens dos estudantes. Com esse diagnóstico, é possível desenvolver estratégias adequadas a cada um deles. Por exemplo, em casos de defasagem na dimensão de interação, o professor pode desenvolver estratégias de trabalho em grupo e dinâmicas que exijam a troca de ideias. Quando o problema for em relação à dimensão de incentivo, pode repensar as formas como determinado conteúdo instiga os estudantes e se relaciona com o cotidiano deles.

Para contribuir para esse processo, sugerimos algumas condutas para serem utilizadas durante o planejamento e as aulas com turmas do Ensino Médio.

- Observar os estudantes de modo personalizado, adequando os desafios e as propostas às características de cada um.
- Organizar planejamentos coletivos e individuais para lidar com as turmas como um todo e também de modo personalizado.
- Relacionar os temas e os conteúdos à realidade próxima dos estudantes, problematizando as experiências vivenciadas e alinhando tais temas e conteúdos aos interesses da turma.
- Dar importância à significação dos conteúdos trabalhados na turma.
- Propor constantemente formas de autoavaliação, para que os estudantes possam refletir sobre suas atividades e seu aprendizado.
- Desenvolver flexibilidade para improvisar quando necessário e adequar as propostas metodológicas à realidade de cada turma.
- Acompanhar a evolução de cada grupo ou estudante, avaliando de uma perspectiva processual.
- Evitar propostas que abordem capacidades meramente interpretativas e que não desafiem os estudantes a desenvolver sua criatividade e seu pensamento crítico.
- Inserir opiniões e sugestões dos estudantes no planejamento das atividades, considerando suas dificuldades e preferências.
- Capacitar os estudantes em determinadas atividades com as quais eles possam não estar acostumados.
- Gerir o tempo de modo mais personalizado, observando o ritmo de aprendizagem específico de cada turma.

- Aderir a dinâmicas que alterem o posicionamento tradicional das carteiras em sala de aula, promovendo atividades em grupo, organizando-os em roda e explorando os diversos ambientes da escola.
- Propor trabalhos em grupos, para que os estudantes desenvolvam suas capacidades de expressão e de socialização.

A importância do acolhimento

A escola é um espaço de convivência de estudantes com diferentes perfis, que carregam consigo histórias, vivências e experiências únicas e distintas. Assim, o acolhimento torna-se essencial no processo de ensino e aprendizagem, principalmente em momentos mais desafiadores, quando diversas manifestações podem ser observadas, expondo as individualidades. Um bom exemplo é o início do ano letivo, pois a expectativa de começar o ano escolar e a necessidade de fazer novos amigos podem fazer aflorar sentimentos que causam insegurança, ansiedade, frustração, nervosismo ou vergonha, inibindo a espontaneidade de muitos jovens. Diretores, coordenadores, orientadores e o corpo docente precisam estar atentos a essas situações e preparados, não apenas para receber os estudantes, mas para acompanhá-los ao longo de sua caminhada na construção do conhecimento de uma maneira acolhedora, equitativa e inclusiva. Essa ação socializadora é essencial para a constituição de uma comunidade escolar afetuosa, visto se tratar de um ambiente que precisa estar apto e organizado para receber estudantes de variadas origens e culturas, sejam eles da cidade, do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, imigrantes, em situação de itinerância, como ciganos e circenses, ou da educação especial. A seguir, sugestões de como acolher alguns perfis de estudantes.

- Imigrantes: colocar em prática propostas que valorizem e respeitem a cultura, os costumes e a história de vida dos estudantes estrangeiros e os integrem à comunidade escolar por meio de práticas pedagógicas que os auxiliem a superar principalmente as dificuldades de compreensão da língua portuguesa e de adaptação aos novos locais de moradia e estudo.
- Pessoas com deficiência: garantir que a estrutura da escola esteja adequada às necessidades individuais de estudantes com deficiência física, intelectual e sensorial, pronta para recebê-los. É importante que o corpo docente se certifique de que as atividades a serem desenvolvidas com a turma também atendam às especificidades desse público. Caso contrário, é necessário criar, com antecedência, alternativas que viabilizem a participação de estudantes com esse perfil, levando em consideração o modo e o tempo de aprender de cada um.
- Indígenas e quilombolas: executar práticas pedagógicas que integrem a cultura desses grupos ao cotidiano da turma de maneira respeitosa, desconstruindo qualquer tipo de preconceito em relação ao modo de vida, às tradições e aos costumes desses povos.

De modo geral, as estratégias de acolhimento podem ser realizadas por meio de diversas ações, envolvendo desde o atendimento atencioso e rodas de conversa até a criação de espaços de escuta que possibilitem à comunidade escolar expressar seus sentimentos de maneira confortável e segura.

Ao se sentirem acolhidos, os estudantes ganham autoconfiança e tornam-se mais participativos e engajados, contribuindo para que sua formação ocorra de modo integral no que se refere ao desenvolvimento intelectual, corporal, artístico, afetivo, moral e em relação ao meio ambiente.

A importância do planejamento

O planejamento escolar é um instrumento indispensável para o bom andamento do trabalho docente ao longo de um tempo determinado, durante o ano letivo, no semestre, no trimestre, no bimestre e, até mesmo, no decorrer de uma aula. Nele, são definidas as diretrizes e organizados os meios de realização do trabalho docente. Quando o professor traça sua intencionalidade pedagógica amparada por um planejamento bem elaborado, que coordena racionalmente suas ações para alcançar seus objetivos de aprendizagem com a turma, articulando a atividade escolar às situações-problema do contexto social, o processo de ensino e aprendizagem ganha sentido e torna-se significativo para os estudantes. Desse modo, o ato de planejar, como parte da prática docente, permite ao professor desempenhar seu trabalho de maneira consciente e segura.

> [...] A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (Libâneo, 2020, p. 246).

Com um planejamento em mãos, o professor dispõe de um guia que o auxilia a se organizar previamente tanto em relação à sua prática pedagógica, conferindo-lhe uma visão clara e objetiva das metas a serem cumpridas na abordagem do conteúdo curricular, quanto para saber lidar com situações cotidianas em turmas numerosas, compostas por alunos de diferentes perfis, sem perder o foco da aprendizagem.

O planejamento escolar configura-se como uma forma de organização do trabalho docente que apresenta um panorama dos objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar, das competências e das habilidades da BNCC que se busca desenvolver, dos conteúdos que precisam ser contemplados, dos materiais que devem ser utilizados para o desenvolvimento das aulas, das propostas interdisciplinares e das atividades didáticas necessárias para que a condução do ensino proporcione as condições adequadas e a aprendizagem se desenvolva com qualidade, lógica e autenticidade.

No que diz respeito à seleção das competências (gerais e específicas) e habilidades a desenvolver, o professor deve levar em conta, em seu planejamento, os diferentes graus de complexidade e amplitude delas e considerar o perfil dos estudantes para identificar o que é mais complexo para determinado grupo e se, naquele momento, convém buscar o desenvolvimento de competências mais amplas ou mais estritas. Depois, poderá buscar estratégias específicas de acordo com as necessidades desses estudantes, le-

vando em conta a especificidade de cada competência, das habilidades com que se alinha e das habilidades específicas do componente, no caso de Língua Portuguesa.

Além disso, é fundamental que, na elaboração do planejamento, o professor tenha autonomia para alinhá-lo aos princípios do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e ao currículo da rede em que trabalha (estadual ou municipal) com a perspectiva de colocar em prática uma ação pedagógica coerente com os interesses, os valores e a missão da comunidade escolar.

A eficiência de um planejamento não se restringe apenas à grade de programação dos conteúdos, das metodologias e das estratégias didáticas que apresenta, mas também por seu caráter flexível ao possibilitar adaptações diante de situações que não estavam previstas. Portanto, um planejamento não pode ser rígido e absoluto. Pelo contrário, ao ser pensado e produzido, deve levar em consideração que o processo de ensino e aprendizagem é vivo e dinâmico e que sua trajetória pode se deparar com eventualidades que vão exigir, em alguns casos, uma mudança de rota para atingir o propósito preestabelecido, sem lançar mão da qualidade do trabalho para que obtenham os objetivos de aprendizagem traçados para os estudantes. Outro ponto importante diz respeito ao público ao qual o planejamento se destina. A elaboração desse documento requer um olhar atento a outros aspectos do contexto escolar, como as especificidades de cada estudante e as características da turma e da comunidade. É essencial ter em mente que a escola é plural e que alguns estudantes, principalmente aqueles com alguma deficiência ou transtorno, necessitam de um planejamento personalizado, conhecido como Planejamento Educacional Individual (PEI), que, por meio da adequação dos conteúdos do ano letivo às demandas individuais, assegure a eles o avanço escolar e a obtenção de bons rendimentos. Em síntese, na elaboração do planejamento, o docente deve considerar os aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais, socioemocionais e educacionais do contexto escolar.

O processo avaliativo desempenha um papel essencial na elaboração de um planejamento, pois, ao realizar avaliações dos mais diversos tipos, o professor consegue identificar eventuais inconsistências na dinâmica de aprendizagem. Isso requer reflexões sobre sua prática pedagógica e uma possível reformulação das ações previstas em seu planejamento original.

De modo geral, a ação de planejar envolve três etapas essenciais.

1. Refere-se à preparação e à organização do plano do trabalho docente. Trata-se do momento em que o professor pressupõe o desenvolvimento dos conteúdos elencados, busca definir a metodologia e selecionar os melhores recursos didáticos e tecnológicos. Em seguida, os objetivos de aprendizagem são traçados com o propósito de serem alcançados por meio de diferentes estratégias no decorrer do trabalho.
2. Nessa etapa, as ações que foram previstas no planejamento são colocadas em prática com o intuito de efetivar o processo de ensino e aprendizagem. É de extrema importância, pois é aqui que o professor, como mediador, contribui para a transposição do senso comum para os conhecimentos científicos do estudante.
3. Compreende o momento de avaliar até que ponto os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Com base nos resultados obtidos e nas necessidades dos estudantes, são realizados ajustes no processo de aprendizagem.

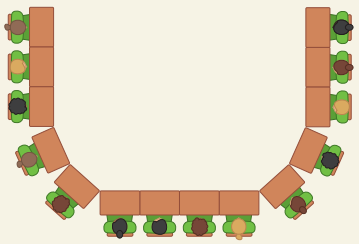
Organização do espaço

A sala de aula é o espaço onde as relações entre estudantes, professor e conhecimento se estreitam; por isso, criar momentos que reforcem o acolhimento é primordial. Antes de desenvolver o conteúdo, é importante considerar a necessidade de criar vínculos de afetividade e confiança e cultivar o sentimento de pertencimento, contribuindo para o protagonismo dos estudantes do Ensino Médio. Portanto, cabe ao professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, garantir um planejamento que coloque em prática ações promotoras de experiências positivas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências atreladas à empatia e à cooperação. Para isso, recorrer a estratégias diversificadas que fortaleçam a convivência da turma é fundamental; por exemplo, organizando a sala de aula em outros formatos que não o modo enfileirado de cadeiras e carteiras. A remodelação do espaço físico tradicional favorece a interação e a troca de conhecimento entre estudantes e professor, tornando a aprendizagem mais significativa, participativa, inclusiva e relevante, além de possibilitar a aproximação dos estudantes, promover o contato visual e propiciar um ambiente mais agradável e acolhedor.

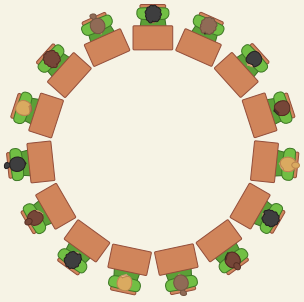
> A sala de aula, organizada em fileiras, voltadas para frente, pode ser adequada para as explicações do professor sobre determinado assunto ou para o trabalho individual silencioso, mas é, sem dúvida, pouco interessante para o trabalho colaborativo e comunicativo entre os estudantes (Reis; Daros; Tomelin, 2023, p. 22).

De acordo com a intencionalidade pedagógica e a dinâmica da aula, as carteiras podem ser dispostas de diferentes maneiras com o intuito de motivar os estudantes a desenvolver as atividades escolares e, inclusive, os momentos de avaliação. No entanto, é importante ficar atento às formas adotadas para que nenhuma delas prejudique a participação de estudantes com deficiência.

Confira a seguir diferentes possibilidades de organização de carteiras no espaço da sala de aula.

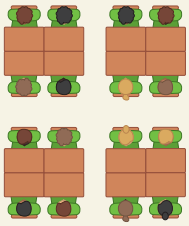


Em U ou meia-lua.

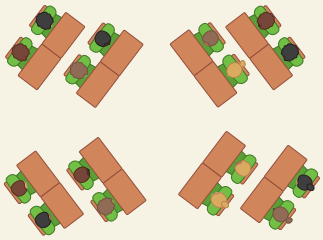


Em círculo.

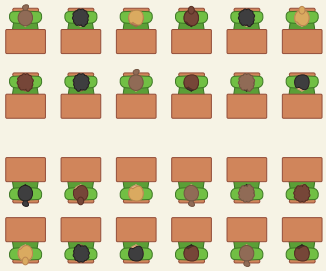
ILUSTRAÇÕES: HELOÍSA PINTARELLI/ARQUIVO DA EDITORA



Em grupos.

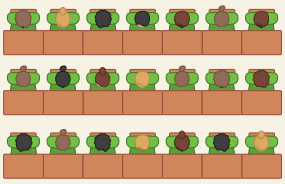


De frente uns para os outros.



Em fileiras voltadas umas para as outras.

ILUSTRAÇÕES: HELOÍSA PINTARELLI/ARQUIVO DA EDITORA



Em formato de plateia.

Outros espaços de aprendizagem

Além da sala da aula, o professor pode utilizar outros espaços dentro ou fora da escola para diversificar a prática pedagógica com o propósito de trazer novas experiências e dinamizar a aprendizagem e as relações sociais entre os estudantes. Esses locais possibilitam ampliar o repertório para desenvolver o conteúdo de modo mais envolvente e menos convencional, com o intuito de tornar as aulas mais interessantes, colaborativas e motivadoras ao aprendizado, favorecendo o protagonismo estudantil. Observe a seguir alguns exemplos desses espaços.

Na escola	Fora da escola
biblioteca	museu
laboratório	teatro
auditório	biblioteca
pátio	empresas
jardim	espaços públicos

Avaliação

A etapa escolar do Ensino Médio busca o desenvolvimento integral dos estudantes. Os objetivos pedagógicos, portanto, de acordo com as orientações da BNCC, devem propiciar o desenvolvimento de competências por parte desses jovens, não apenas no sentido do saber, mas principalmente do saber fazer. Desse modo, nesta coleção, o estudante é envolvido em situações que perpassam suas necessidades e seus interesses, ampliam seus conhecimentos e permitem a mobilização desses saberes visando atender às demandas do mundo em que vive.

A avaliação das aprendizagens dos estudantes, portanto, como parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem, deve estar alinhada a esses objetivos na atividade escolar.

A prática avaliativa tem sido cada vez mais reconhecida por sua importância como auxiliar no trabalho do professor e por seu caráter legítimo na validação da condução didático-pedagógica. Assim, faz-se necessário compreender a essência de algumas modalidades de avaliação e implementá-las de acordo com os objetivos definidos para cada momento do processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação diagnóstica

Toda avaliação tem caráter diagnóstico, pois tenciona obter informações sobre o conhecimento ou a aprendizagem dos estudantes. Todavia, chamamos de diagnóstica a avaliação feita no início do ano letivo, no início de um projeto ou antes de introduzir novos conceitos com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes. Desse modo, é possível tomar decisões sobre o planejamento de ensino, por exemplo, no sentido de complementá-lo ou resumi-lo.

Avaliação formativa

É parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem, pois busca melhorias no método em curso. Oferece subsídios que respaldam a interferência na atuação do professor e na aprendizagem dos estudantes, com vistas ao aprimoramento. Desse modo, permite a retomada de conceitos e temas, a revisão e o ajuste da prática pedagógica.

Avaliação somativa

Em geral, é realizada ao final do estudo de um assunto ou período e pode se valer de diferentes tipos de instrumentos. Fornece dados ou informações que sintetizam os avanços das aprendizagens dos estudantes em relação a dado assunto ou período. Busca, de forma pontual e conclusiva, sintetizar e registrar os resultados verificados, com finalidade informativa ou classificatória.

Avaliação comparativa

Mede e compara o desempenho dos estudantes em relação a um padrão ou critério preestabelecido. Ela possibilita averiguar o que já foi aprendido e o que ainda precisa ser ensinado ou o que precisa ser retomado. É importante frisar que a avaliação comparativa apontando diferenças entre os estudantes não deve ser usada com outro intuito além de planejar as intervenções adequadas para cada um deles.

Avaliação ipsativa

Nessa modalidade avaliativa, a comparação de desempenho se dá entre o estudante e ele mesmo, ou seja, ela mede o progresso individual evidenciando a evolução do estudante ao longo de determinado período.

A avaliação e o trabalho do professor

Alguns fatores são fundamentais para que a prática avaliativa possa contribuir de modo efetivo com o professor em seu trabalho diário.

Uma prática constante

Considera-se que a avaliação não deve ser estanque ou limitada a determinados momentos. Sabe-se que uma prova ao final do estudo de um conteúdo não é suficiente para obter todas as informações necessárias sobre a aprendizagem de cada estudante. Logo, a diversificação de dinâmicas e de instrumentos de avaliação, assim como o registro das informações fornecidas pela turma sobre o processo de aprendizagem, devem ser analisados e confrontados constantemente, a fim de embasar o prosseguimento do trabalho do professor.

Há diferentes maneiras de registrar a trajetória dos estudantes em relação à aprendizagem. Muitos professores utilizam relatórios de observação diária, construção de portfólio ou mesmo comentários em um caderno utilizado como diário de aulas. Esses registros podem conter descrições ou conceitos que indiquem o progresso ou as dificuldades dos estudantes, individuais, de pequenos grupos ou da turma. Com base neles, é possível decidir sobre a retomada de explicações, sugestões de leituras ou atividades paralelas que auxiliem o acompanhamento dos estudantes em relação aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Esse aspecto qualitativo da prática avaliativa exige do professor uma postura ativa, reflexiva e reguladora quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é inevitável que a avaliação seja constante, estando inserida em diversos momentos desse processo.

Instrumentos de avaliação diversificados

Independentemente do instrumento de avaliação que o professor decida utilizar, é fundamental que estejam bem definidos os objetivos a serem atingidos por meio dele. Obter indicadores da aprendizagem dos estudantes deve ser a essência de cada instrumento de avaliação elaborado pelo professor. Portanto, provas objetivas ou discursivas, seminários, produções de textos, sínteses de pesquisas, debates, dramatizações, produção de esquemas ou desenhos e trabalhos em grupo ou individuais estão entre os possíveis instrumentos de avaliação.

Contudo, por que a avaliação deve ter essa diversificação? Entre outros motivos, porque os estudantes são diferentes, aprendem de maneiras variadas e se expressam de maneiras diversas. Alguns têm mais facilidade em aprender ouvindo explicações, outros precisam ler textos, resumos ou esquemas. Há estudantes que demonstram o que sabem por meio de conversas ou debates, mas têm dificuldade de se expressar por meio da escrita. Enquanto alguns têm facilidade em compreender raciocínios lógico-matemáticos, outros têm maior autonomia para produzir textos.

A variedade de estratégias, como dinâmicas em grupo ou individuais, ou de participação anônima, por exemplo, também são recursos que auxiliam no trabalho com grupos de diferentes perfis. O incentivo à socialização e à junção de grupos heterogêneos, a relevância dos temas de estudos e o envolvimento dos jovens também podem tornar eficaz o trabalho de professores e estudantes no processo de ensinar, aprender e avaliar.

A avaliação nesta coleção

Esta coleção apresenta oportunidades constantes de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, privilegiando dinâmicas diversificadas. Para tanto, ao longo das unidades, são oferecidas propostas e atividades variadas, com a exploração de diversos recursos, o que permite o acompanhamento do professor em relação à aprendizagem dos estudantes.

O volume também contém, neste **Suplemento para o professor**, diversas orientações com dicas pontuais, alinhadas aos objetivos de ensino e a uma avaliação formativa.

A autoavaliação também é uma ferramenta que colabora coerentemente com o propósito de os estudantes assumirem o protagonismo no processo de formação do seu conhecimento. Essa proposta de reflexão a respeito da aprendizagem, da participação, das limitações e das potencialidades deve ser mediada pelo professor como um método construtivo e positivo e encarada e assimilada como um procedimento de verificação dos caminhos possíveis para superar os diferentes desafios que a vida colocar aos estudantes.

Tratando-se de desafios, esta coleção também se preocupa em prepará-los para os exames de larga escala. Para isso, a condução dos estudos é norteada pelo objetivo de desenvolver habilidades e competências que permitam a eles se embasarem em conhecimentos científicos, exercitarem a criatividade e resolverem problemas com base em saberes interdisciplinares, valorizando a cultura em suas diversas formas, expressando-se e argumentando por meio de diferentes linguagens, inclusive tecnológica e digital, agindo com respeito a si mesmos e aos outros, sempre com responsabilidade.

Ao final dos volumes de Língua Portuguesa e de Arte, sugerimos, na seção **Enem e vestibulares**, questões relacionadas aos conteúdos e às competências que buscamos desenvolver ao longo do estudo do volume e que permitem a sistematização de conhecimentos, necessária para um bom desempenho nos referidos exames.

INTERDISCIPLINARIDADE

Em determinado período da história da educação, a ação pedagógica tinha como principal objetivo preparar os estudantes para ingressar no mercado de trabalho. Essa proposta educativa estava pautada em ideologias que almejavam um ensino compartimentado, especializado e desarticulado, em um contexto em que a competência do professor era expressa pela eficiência e pela técnica com que ele transmitia um conhecimento sistematizado aos estudantes. Com o passar do tempo, assim como ocorreu em outras áreas, a educação passou por significativas transformações, e o modo como ela se configurava passou a não mais atender às expectativas de ensino vigentes, visto que continuava mecânica, seletiva e dualista. A nova fase educacional aspirava a uma formação universal do indivíduo em suas múltiplas dimensões, de maneira que, como explica Libâneo: "O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida" (Libâneo, 2014, p. 35).

Esse novo contexto da educação passou a reconhecer a individualidade, a experiência de vida e as potencialidades de cada estudante, enfatizando o desenvolvimento da autonomia e o despertar de um pensamento crítico que o condiciona para uma postura cada vez mais engajada em seu processo de aprendizagem. Com isso, as intenções pedagógicas precisaram ser repensadas com o intuito de proporcionar um ensino dinâmico, contextualizado e, por consequência, mais significativo, priorizando cada vez mais a relação entre os componentes curriculares.

> Com efeito, pode-se constatar que a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por isso mesmo, o saber como expressão da prática simbolizadora dos homens só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente. Ainda que mediado pela ação singular e dispersa dos indivíduos, o conhecimento só tem seu pleno sentido quando inserido nesse tecido mais amplo do cultural (Severino, 2012, p. 40).

O trabalho interdisciplinar surge da necessidade de superação da concepção fragmentada do conhecimento, buscando proporcionar uma relação de reciprocidade, diálogos e comprometimento entre as partes envolvidas, pressupondo uma mudança de atitude no que se refere ao fazer didático-pedagógico para a aquisição de novos saberes.

A ação interdisciplinar concretiza-se por meio da integração das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares que pode ocorrer desde a simples comunicação de ideias até a articulação colaborativa dos conceitos fundamentais, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa de cada componente. O intuito dessa integração não é anular a identidade de cada ciência, de modo que uma se sobressaia, mas permitir uma participação equânime e respeitosa que possibilite uma interação significativa, clara e objetiva daqueles que a praticam.

Com o propósito de promover um ensino que busque alcançar uma aprendizagem mais articulada e relevante, entende-se que:

> A Interdisciplinaridade é uma atitude de ousadia e de parceria diante da concepção fragmentada da racionalidade disciplinar ou instrumental-analítica. É atitude de reciprocidade e complementaridade que impulsiona ao diálogo, à troca. É atitude de responsabilidade com o que faz, com o que se revela, com o que se constrói. É atitude de humildade e alteridade em face do(s) outro(s), reconhecendo a incompletude e importância do outro para ampliar o conhecimento de nós mesmos, do outro e das coisas que cercam os fenômenos sociais e educacionais. É atitude de compartilhamento e coerência, com as ideias, com os outros, com os conhecimentos já produzidos. É atitude de espera. É tratamento que se dá ao tempo. Tempo que não é absoluto; ao contrário, é de leveza, de amadurecimento, que requer paciência e sabedoria. É atitude de alegria e de encontro com a vida mais completa com entes, mas equitativa. Atitude em que o amor, o conhecimento das coisas, da natureza e dos seres humanos se integram e possibilitam fluir novos saberes livres de obsessões racionalistas ou emocionais (Pessoa, 2014, p. 88-89).

Por apresentar um caráter prático, a relação interdisciplinar oferece condições para o trabalho com o conhecimento vivo e dialogado. Para isso, a elaboração de um currículo que integre os conteúdos dos componentes de uma mesma área e de outras áreas do conhecimento se torna essencial na realização de uma prática interdisciplinar consistente. Nesse sentido, é primordial que os estudantes compreendam as especificidades de determinada ciência, mas também sejam capazes de mobilizar conhecimentos e noções de outras áreas do saber para alcançar a aprendizagem almejada. Além de buscar explorar pontos em comum, a ação interdisciplinar possibilita aos componentes curriculares promover um estudo segundo uma abordagem integrada, criando oportunidades de aproximação de suas metodologias, de seus instrumentos e de suas análises sem que eles percam sua identidade científica.

Seguindo esse raciocínio, é possível vislumbrar uma ação educativa que leva em conta as competências e as habilidades gerais e específicas de cada componente e que promova um ensino dinâmico e contextualizado em relação à vivência, ao cotidiano e às questões que perpassam a cultura juvenil. Assim, os estudantes são levados a desenvolver uma visão mais ampla dos conhecimentos e das características que os auxiliarão a se tornarem cidadãos críticos, reflexivos, questionadores e atuantes, tanto em relação ao próprio processo de aprendizagem quanto à realidade que os cerca.

Para muitos professores e estudantes, o trabalho interdisciplinar pode parecer árduo e causar certa inquietação. Porém, quando bem planejado e desenvolvido com consciência e clareza do que se pretende alcançar, é possível elaborar um panorama de atividades que fortaleçam a relação entre os docentes de diferentes componentes e de propostas que tornem o aprendizado significativo e prazeroso aos estudantes.

Em sala de aula, a proposta interdisciplinar pode ocorrer por meio de projetos investigativos e pesquisas com base na realização de diversas estratégias de ensino, entre elas as que incentivem o trabalho em equipe, a cooperação, a socialização

e a interação entre estudantes, professores e, inclusive, outros membros da instituição e da comunidade. Portanto, para que a interdisciplinaridade escolar tenha êxito, alcance resultados positivos e se firme como parte importante da formação integral do indivíduo, é preciso considerar algumas ações fundamentais, como as mencionadas a seguir.

- Ter consciência da presença de estudantes com diferentes perfis na turma.
- Fazer um planejamento coerente que favoreça as possíveis interações entre o conteúdo do respectivo componente curricular e os demais, tanto da mesma área como de outras áreas do conhecimento, levando em conta os objetivos de cunho geral e os específicos de cada ciência.
- Abordar os conteúdos e propor atividades de forma contextualizada em relação às vivências dos estudantes, com o objetivo de efetivar uma aprendizagem significativa.
- Compreender e pesquisar os conteúdos trabalhados pelos componentes curriculares que serão envolvidos na integração.
- Conversar com os professores de outros componentes curriculares e, se possível, envolvê-los na elaboração do planejamento para definir os objetivos a serem atingidos em cada aula.
- Propor o uso de materiais que favoreçam a interdisciplinaridade.
- Promover estratégias e procedimentos que coloquem em prática a reflexão, a argumentação, a organização de informações, a capacidade de síntese e a pluralidade de ideias.

Por reconhecer a importância do trabalho interdisciplinar no Ensino Médio e ter a convicção de quanto essa proposta é fundamental para proporcionar uma aprendizagem significativa e dinâmica aos estudantes, além de contribuir para a formação de cidadãos aptos ao exercício pleno de uma cidadania crítica e atuante, esta coleção destaca-se por apresentar conteúdos, atividades, temas e recursos que podem ser compreendidos, desenvolvidos e analisados segundo uma abordagem integradora entre os diversos componentes curriculares, sempre em concordância com as habilidades e as competências (gerais e específicas) da BNCC. Nesta coleção, tal articulação também recebe uma atenção especial em um momento específico, na seção **Proposta integradora**, cujo objetivo é possibilitar aos estudantes vivenciar um processo investigativo que mobilize conhecimentos de pelo menos dois componentes curriculares, que podem ser apenas da área de Linguagens e suas Tecnologias ou envolver componentes de outras áreas. Além disso, são apresentados orientações e comentários para o professor que servem de apoio para a realização dessa prática, uma vez que trazem sugestões de como promover a integração entre os componentes curriculares e mesmo entre os professores de outras áreas do conhecimento.

Integrando conhecimentos

Envolver os estudantes em trabalhos com projetos é uma estratégia de ensino que os coloca como protagonistas do próprio aprendizado. Trata-se de uma metodologia que os leva a construir conhecimentos por meio da investigação e do trabalho coletivo com base no planejamento de uma ação voltada geralmente para a prática, com a intenção de obter um produto final.

Os projetos destacam-se por promover uma aprendizagem instigante, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo, a cooperação, a comunicação, a autonomia, a argumentação, o respeito à pluralidade de ideias, a responsabilidade social e a criatividade dos estudantes, visto que eles são desafiados a refletir sobre determinado tema, a propor a resolução de um problema ou a buscar ações tendo como referência uma questão norteadora, mediante a execução de uma sequência de etapas.

Para que um projeto seja bem-sucedido, ele deve incorporar aspectos da realidade cotidiana dos estudantes, vincular pesquisas e procedimentos que desenvolvam habilidades e competências e resultar em conhecimentos que façam sentido para os jovens, que despertem neles o interesse e a curiosidade. Eles precisam se sentir motivados a se engajar nas atividades propostas e a atuar de maneira autônoma do começo ao final de cada projeto. Os critérios de organização do projeto devem ser previamente determinados e todos os envolvidos precisam seguir os passos planejados para sua execução. Cabe ao professor auxiliar e orientar a trajetória, a organização e a estruturação das etapas, propondo estratégicas de ensino a fim de contribuir com a concretização do projeto.

> Esse é um marco importante na concepção de projetos na educação: eles precisam estar ancorados em temas que façam parte da realidade dos estudantes, seja no próprio ambiente escolar, seja em sua moradia, seja em sua comunidade, permitindo também uma aproximação dos conceitos que são abordados na escola com os problemas reais do cotidiano dos estudantes (Holanda; Bacich, 2020, p. 31).

O quadro a seguir apresenta um exemplo básico de ações que podem ser desenvolvidas em cada etapa do projeto.

Etapas

1ª etapa: Planejamento
Compreende a etapa de preparação que ocorre antes da realização da atividade principal. Nessa etapa, acontecem as dinâmicas de discussão do tema proposto, com a introdução da situação-problema ou da questão norteadora. Trata-se do momento em que são realizadas ações investigativas, como levantamento de hipóteses, coleta e organização de dados, consulta de diversas fontes, realização de pesquisas etc., além de formação de equipes, distribuição de tarefas, definição de metas e prazos e realização de entrevistas, caso necessárias.
2ª etapa: Execução
Refere-se ao momento em que a atividade principal é colocada em prática. Nessa etapa, ocorrem os preparativos: organização, teste e desenvolvimento dos objetivos do trabalho. Também são avaliados os processos e, se necessário, realizados ajustes finais. Na ocasião, definem-se os participantes que conduzirão a atividade principal e suas respectivas falas.
3ª etapa: Divulgação e avaliação
Envolve a publicação do trabalho, que pode acontecer por meio da exposição em murais ou de apresentação dos resultados para a turma, a comunidade escolar e a sociedade fora da escola. Dependendo do perfil da proposta de trabalho, esse momento também é destinado à implantação do projeto. Além disso, é uma oportunidade de reflexão a respeito dos processos de execução do projeto e de avaliação dos objetivos de aprendizagem propostos: se foram alcançados total ou parcialmente. Também podem ser elencados os pontos positivos e de melhoria detectados, assim como avaliado o desempenho de cada estudante.

ESTRUTURA DA COLEÇÃO

Esta coleção é estruturada de modo que os temas e conteúdos sejam abordados em uma perspectiva de aprendizagem significativa e dialógica, na qual o conhecimento se construa de forma contextualizada, colocando em pauta aspectos da diversidade que envolvem os temas contemporâneos e as culturas juvenis, para incentivar os estudantes de diferentes perfis a desenvolver o raciocínio crítico, reflexivo e criativo por meio do processo participativo na construção da aprendizagem, colaborando para uma formação que integre a vida social e a acadêmica. Assim, a coleção se estrutura em concepções pedagógicas voltadas para o protagonismo dos jovens, relacionando os objetos de aprendizagem aos elementos da vida cotidiana e aos projetos de vida, incentivando os estudantes a pensar as Linguagens e seus usos nas mais diferentes práticas sociais, seja em manifestações cotidianas e informais (em família, em grupos de amigos, em redes sociais, no lazer etc.), seja em manifestações mais formais (em pesquisa científica ou em apresentações de trabalhos escolares, por exemplo).

A coleção se abre a um conjunto de possibilidades de estudos e planejamentos de trabalho pedagógico, oferecendo subsídios para que o professor organize as aulas de forma individual ou coletiva – com professores da área de Linguagens e suas Tecnologias ou de outras áreas do conhecimento. Cada volume apresenta diversas fontes de ações, as quais pretendem promover o protagonismo do estudante e vão desde a leitura problematizada dos tópicos dos capítulos até a criação de grupos de estudo para o desenvolvimento de práticas integradoras.

Nesta coleção, consideramos que o conhecimento se consolida no equilíbrio entre o saber prévio do estudante e a organização e o encaminhamento de novos conteúdos, sempre levando em consideração as especificidades da área de Linguagens e suas Tecnologias. Sendo assim, os estudos estão voltados ao desenvolvimento dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagens nos mais variados campos de comunicação humana, possibilitando-lhes mobilizar e ampliar recursos comunicacionais e expressivos (verbal, imagético e corporal), estabelecendo conexões com distintos campos de atuação da vida social.

Elementos comuns da coleção

Os componentes curriculares são elementos constitutivos das áreas de conhecimento específicas, apresentando características e conteúdos definidos, mas que podem ser abordados em conjunto por meio de objetos de estudo em comum. Desse modo, entende-se que a área de conhecimento permite uma leitura integradora dos conteúdos, à medida que propicia o aprofundamento deles em cada componente curricular.

Essa articulação entre os componentes curriculares desta coleção permite que se desenvolva uma aprendizagem mais global e aprofundada sobre os aspectos culturais que envolvem as linguagens na contemporaneidade, proporcionando a identificação de elementos como o patrimônio cultural de um povo, os códigos da cultura de consumo ou as combinações de linguagens – verbais, gráficas, pictóricas e tecnológicas. Assim, as práticas de linguagem são abordadas por meio de uma grande diversidade de textos verbais e não verbais que revelam diferentes formas de interpretação do mundo.

Conheça os elementos comuns aos diferentes componentes desta coleção.

Unidades e capítulos

Cada volume desta coleção – três volumes de Língua Portuguesa, volume único de Redação e volume único de Arte – se organiza em unidades e capítulos.

As aberturas de unidade contam com uma imagem significativa e texto introdutório sobre o que será estudado no conjunto de capítulos que a compõe. Na abertura de unidade ou na abertura de capítulo, há boxes que identificam os obetivos de aprendizagem para cada capítulo.

A composição de cada volume e as especificidades de cada componente serão explicitadas mais adiante neste **Suplemento para o professor**.

Seções e boxes

As seções e os boxes comuns à coleção são os seguintes:

- **Proposta integradora**: Proporciona aos estudantes vivenciar métodos investigativos no processo de aprendizagem e incentiva o trabalho em equipe, possibilitando o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas relacionadas ao planejamento e desenvolvimento de projetos. Além disso, é um momento para trabalhar as práticas de pesquisa, a interdisciplinaridade e algumas estratégias de metodologias ativas.
- **Educação midiática**: Propõe a análise de aspectos relacionados ao mundo digital, abordando as relações e as questões éticas contemporâneas envolvidas nesse contexto.
- **Mundo do trabalho**: Destaca para os estudantes diferentes profissões relacionadas a uma área específica de atuação, em geral relacionada a um tema discutido ou a um texto específico.
- **Tome nota**: Utilizado para apresentar de modo destacado conceitos e definições importantes para o conteúdo estudado no capítulo.
- **Roda de conversa**: Apresenta questões relacionadas ao tema ou ao conteúdo, com o objetivo de motivar a fala dos estudantes e sua participação em sala de aula. Em Língua Portuguesa e Redação, aparece em diferentes momentos do capítulo. Em Arte, aparece nas Propostas integradoras.
- **Amplie seu repertório**: Informações biográficas de artistas e autores, explicações complementares sobre algum aspecto específico da teoria ou sugestões de produções culturais que se relacionam com algum aspecto estudado.
- **Retomada de conhecimentos**: Apresenta uma proposta de estudo dirigido de conteúdos previamente estudados durante o Ensino Fundamental ou destaca esses conteúdos.
- **Avalie o que você aprendeu**: Último boxe dos capítulos, orienta os estudantes a refletir sobre como foi o processo de aprendizagem e o caminho percorrido por eles em relação aos conceitos e procedimentos desenvolvidos no capítulo. Sugere-se que conversem com os colegas ou peçam a ajuda do professor se algo não for compreendido.
- **Ponto de conexão**: Destaca momentos em que o tema trabalhado permite um diálogo com os conteúdos dos demais componentes da coleção.
- **Referências bibliográficas comentadas**: Apresenta as referências teóricas (livros, artigos, *sites*, revistas etc.) utilizadas como base para a produção do livro. Todas as referências apresentam um breve comentário contextualizando a obra.
- Além disso, nesta coleção, os boxes que apresentam alguma **estratégia de estudo** têm a mesma identidade visual. É o caso do *Tome nota*, *Retomada de conhecimentos* e *Avalie o que você aprendeu*, por exemplo.

Ícones

Estes são os ícones comuns à coleção:

- **Objeto digital**: Indica que há um objeto digital relacionado ao conteúdo. Entra acompanhado do tipo de objeto e de seu título.

OBJETO DIGITAL

- **Temas contemporâneos transversais**: Indica que um tema contemporâneo transversal está relacionado ao conteúdo.

TEMA CONTEMPORÂNEO TRANSVERSAL

- **Texto e sentimento**: Indica que se trata de uma atividade que vai mobilizar o estudante a refletir sobre como determinado assunto o afeta pessoalmente.

TEXTO E SENTIMENTO

- **Pensamento computacional**: Indica um momento que possibilita o trabalho com pensamento computacional.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

- **ODS**: Indica momentos que se relacionam aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. O detalhamento sobre os ODS é apresentado nas páginas iniciais do **Livro do Estudante**.



LÍNGUA PORTUGUESA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Na apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o trabalho com Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, lê-se o seguinte (Brasil, 2018, p. 67):

> O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (Brasil, 1998, p. 20).
>
> Tal proposta 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.

Julgamos importante destacar esse trecho da BNCC, porque ele explicita a perspectiva teórica com base na qual devem ser desenvolvidas as competências e as habilidades associadas às atividades e às reflexões sobre língua portuguesa em sala de aula, considerados seus vários usos e manifestações.

Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que estudar os diferentes modos de organização e uso da língua portuguesa significa, nessa perspectiva, lembrar sempre que esse estudo só tem sentido se nos tornar capazes de compreender o jogo de sentidos produzido pelos atores que participam da construção do discurso, na sua dimensão ideológica e histórica.

Assim, tanto nas atividades quanto na apresentação da teoria, organizamos os capítulos de tal maneira que os estudantes sejam constantemente lembrados de que as práticas sociais de linguagem ocorrem sempre em um contexto real e que os agentes do discurso associados a tal contexto precisam ser considerados no momento de análise dos textos a serem lidos ou da produção de textos orais e escritos (em papel ou em suportes digitais).

Outro aspecto que merece destaque em relação ao que diz a BNCC e ao modo como conduzimos o trabalho com Língua Portuguesa é o fato de o documento afirmar a "centralidade do **texto** como unidade de trabalho" e destacar que as "perspectivas enunciativo-discursivas" devem organizar o modo como as reflexões sobre os textos são conduzidas.

É justamente por acreditarmos que o texto deve ser o ponto de partida e de chegada de todas as atividades realizadas em sala de aula e da condução da apresentação teórica feita nos capítulos que pensamos em uma estrutura de capítulo voltada para a leitura e análise de textos de diferentes gêneros. Os estudantes são desafiados, já na abertura, a refletir sobre escolhas e intenções dos autores dos textos lidos, sobre possíveis reações desencadeadas por essas escolhas em seus leitores e sobre visões de mundo e pontos de vista veiculados.

Esse tipo de atividade aparece em todos os capítulos, sejam eles voltados para a formação do leitor de textos literários, sejam eles dedicados ao estudo de gêneros discursivos específicos ou centrados na reflexão sobre conhecimentos linguísticos.

Como uma consequência necessária da opção pela adoção de um olhar discursivo para a linguagem, a nossa obra procura criar contextos que favoreçam o desenvolvimento das competências e das habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias e das habilidades específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Isso é feito por meio de atividades de leitura, escrita, produção de gêneros digitais e da oralidade, que sempre levam em consideração contextos reais de produção e circulação dos vários gêneros discursivos.

Nas inúmeras propostas de produção, os estudantes são constantemente lembrados da necessidade de considerarem qual é o contexto definido para a criação de um texto específico e da importância de representar adequadamente o interlocutor para, assim, definir o que será dito e a maneira mais adequada para dizê-lo.

Acreditamos que, ao final do trabalho com os volumes desta obra, os estudantes terão desenvolvido as competências e as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, o que lhes dará maior autonomia para enfrentar as diversas situações reais de uso da língua associadas à vida pessoal, à atuação política, à pesquisa, ao mundo do trabalho e à fruição das produções artísticas.

Campos de atuação social, competências de área e habilidades específicas de Língua Portuguesa

No momento de organizar esta obra de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, uma decisão importante que tomamos foi garantir que os conteúdos a serem trabalhados em grande parte dos capítulos estivessem organizados segundo os cinco campos de atuação social apresentados na BNCC: campo da vida pessoal, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo artístico-literário.

O principal argumento para adotar tal organização é a convicção de que o desenvolvimento das competências (gerais e de área) e a construção das habilidades (de área e específicas de Língua Portuguesa) ocorrem durante as práticas de linguagem que se contextualizam nos campos de atuação social. Em outras palavras, cada um dos campos de atuação fornece o contexto social mais abrangente no qual determinadas práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade – escuta e produção oral – e análise linguística/semiótica) demandam o domínio de um conjunto específico de competências e habilidades.

Neste sentido, acreditamos que a organização adotada por nós permite que os professores e estudantes compreendam as razões pelas quais determinados procedimentos precisam ser utilizados em diferentes práticas de linguagem associadas a gêneros discursivos que estão relacionados a cada um desses campos de atuação.

Os campos de atuação e as unidades

Ao definir o nome que identifica as unidades nas quais a organização dos capítulos está subordinada aos campos de atuação, procuramos explicitar a relação entre o contexto criado por eles e as competências e habilidades focalizadas durante o trabalho com leitura, escrita, produção de gêneros da oralidade e análise das estruturas linguísticas. Essas unidades receberam a denominação apresentada a seguir.

Esfera artística: a literatura e os vários olhares para a realidade

Uma das formas de trabalhar com os textos literários durante os três anos do Ensino Médio é revelar o modo como eles permitem aos leitores contemporâneos conhecerem os principais interesses que inspiravam a criação de escritores e poetas em determinado momento da história. O que se busca resgatar, com essa abordagem, é a cena discursiva a partir da qual são definidos temas preferenciais e, por meio deles, revelar uma visão de mundo e um conjunto de valores que podem ser identificados na obra de diferentes autores que escreveram em um mesmo momento. Essa cena discursiva é o que explica o fato de podermos reconhecer, em autores de diferentes nacionalidades que escreveram em um mesmo período, não só temas em comum, mas também formas literárias preferenciais, recursos linguísticos recorrentes e um conjunto de valores que permite entrever uma perspectiva ideológica semelhante.

Para que isso ocorra, garantimos que os estudantes tenham acesso a um conjunto significativo de textos literários, uma vez que é a leitura desses textos o aspecto mais importante para a compreensão da dimensão discursiva da literatura. Isso é feito por meio de uma coletânea de textos de época. A ampliação desse olhar para a literatura ocorre pela apresentação de textos contemporâneos que dialogam com temas associados às estéticas apresentadas. Essa é uma expansão do olhar para a produção literária que pretende auxiliar os jovens a perceberem que, no momento de criação, romancistas e poetas contemporâneos, por exemplo, revisitam temas que, ao longo da existência humana, já despertaram o interesse de outros escritores que os precederam. Na dimensão discursiva, o que se nota, porém, é que, ainda que os temas sejam os mesmos, o modo de interpretá-los varia bastante, e isso se explica pela constante redefinição da ideologia e do conjunto de valores predominantes em um determinado momento da história passada e presente.

Esfera artística: a literatura e a construção da identidade

Além de explorar as relações entre a literatura e o contexto discursivo, decidimos criar capítulos que proponham um outro olhar para os textos literários: avaliar de que forma eles promovem a construção da identidade de diferentes grupos sociais. Nosso objetivo é criar um contexto para que os estudantes percebam que a literatura é um dos meios de divulgar e consolidar imagens e representações desses grupos. Compreender como isso foi feito, ao longo do tempo, em relação às mulheres, aos negros e aos indígenas, expande a nossa consciência crítica do impacto que autores e textos tiveram na criação e divulgação de ideias preconcebidas em relação a esses grupos. Outra conquista da adoção desse olhar para a literatura é a ampliação do espaço para apresentar textos de autores contemporâneos integrantes desses grupos nos quais redefinem o modo como a literatura representa suas identidades.

A mesma perspectiva foi adotada, ainda, para propor a reflexão sobre os impactos da dominação cultural portuguesa nos países colonizados e para revelar a importância dos intercâmbios literários estabelecidos entre escritores brasileiros e africanos, essenciais para a definição da identidade cultural desses países, após a conquista da independência.

Evidentemente, para que essa abordagem fosse possível, fizemos uma série de escolhas em relação a autores e obras apresentados em cada um dos capítulos. Isso não significa que outros autores e obras não pudessem ser trazidos para tratar das mesmas questões. Por isso, é muito importante que, no momento de trabalhar com tais capítulos, o professor se sinta à vontade para expandir o conjunto de autores e textos vinculados à reflexão sobre as imagens de mulher e sobre as representações literárias de negros e indígenas.

Esfera pública: o mundo da informação

Reunimos, na esfera pública, os gêneros discursivos relacionados ao campo de atuação jornalístico-midiático que serão trabalhados nos três anos do Ensino Médio: notícia, entrevista, artigo de opinião, texto publicitário, editorial, resenha cultural. Sempre que possível, trouxemos para dentro dessa unidade capítulos que promovem a reflexão sobre a importância de determinadas estruturas linguísticas para a construção dos gêneros estudados, como as marcas linguísticas da posição do enunciador em gêneros argumentativos como a resenha cultural. Em outros casos, destacamos a relação em capítulos dedicados ao estudo das estruturas da língua portuguesa, como é o caso da participação dos adjetivos na construção de juízos de valor, frequentemente presentes em artigos de opinião e em demais gêneros argumentativos.

Esfera do conhecimento: aprender, ensinar

O campo das práticas de estudo e pesquisa reúne, na BNCC, uma série de procedimentos de grande utilidade para os estudantes, porque se relacionam diretamente às práticas escolares: resumir e resenhar textos, pesquisar, apresentar trabalhos que organizem conhecimentos específicos, entre outras possibilidades. Por essa razão, destacamos no nome da unidade as ações de aprender e ensinar. Os gêneros relacionados à divulgação científica foram acomodados nesta unidade.

Esfera social, esfera política: a vida em sociedade

As práticas de linguagem relacionadas à vida em sociedade dizem respeito a dois campos de atuação definidos na BNCC: o campo da vida pessoal e o campo de atuação na vida pública. Julgamos interessante destacar para os estudantes, ao criarmos uma unidade que acomode gêneros associados a esses dois campos, o fato de que todos temos uma faceta pessoal, íntima, que nos dá identidade, e uma outra faceta que apresentamos publicamente quando nos posicionamos em defesa de determinados pontos de vista. Para destacar o trabalho com as habilidades específicas de Língua Portuguesa relacionadas a esses dois campos de atuação, decidimos realizar nesta unidade o estudo dos gêneros biografia e discurso político.

Estudo sobre as estruturas da língua portuguesa

Além das unidades em que o foco está no campo de atuação, também introduzimos unidades dedicadas ao trabalho com a análise linguística a partir do estudo de estruturas características da língua portuguesa. Essas unidades receberam o nome de **Estudo sobre as estruturas da língua portuguesa** e nós destacamos, ao dar nome para cada um dos capítulos que as constituem, a principal função que as estruturas morfológicas e sintáticas estudadas desempenham, como: "Nomeação e avaliação: os substantivos e adjetivos", "Explicitação de circunstâncias: os advérbios", "Articulação dos termos na oração: concordância e regência".

Produção de texto

Nas atividades e nas propostas de produção de texto, o centro da atenção está na criação de contextos de análise linguística que levem os estudantes a compreenderem qual o papel

desempenhado, na construção de sentido, pelas estruturas associadas às categorias metalinguísticas estudadas. Cumpre chamar a atenção para o fato de que, nesses capítulos, o contexto para as análises propostas é dado por textos que ilustram diferentes gêneros discursivos. Trata-se, portanto, da reflexão contextualizada sobre os usos e as estruturas da língua.

Além de trazer uma quantidade significativa de atividades que devem garantir o protagonismo dos estudantes em relação a seu processo de construção de conhecimento, todos os capítulos, sempre que pertinente e justificado, apresentam propostas de produção de gêneros discursivos escritos, orais ou digitais. Essa é outra característica estrutural importante, porque é no momento da realização das atividades e das produções de texto que os jovens desenvolverão as práticas de linguagem que favorecerão, no interior dos diferentes campos de atuação, o desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC.

Competências e habilidades

Todas as vezes que os estudantes forem chamados a mobilizar os conhecimentos construídos, identificamos, na seção "Orientações específicas por unidade" deste **Suplemento para o professor**, no boxe **BNCC em foco**, as competências gerais, as competências e habilidades de área de Linguagens e suas Tecnologias e as habilidades específicas de Língua Portuguesa associadas à atividade proposta. Apresentamos, a seguir, o modo como a obra promove o diálogo entre as competências da área de Linguagens e suas Tecnologias e as habilidades específicas de Língua Portuguesa, com a ressalva de que essas relações não impedem que, nas mesmas atividades, as competências gerais da BNCC e outras habilidades específicas de Língua Portuguesa também sejam mobilizadas.

Competência Específica 1

Essa competência se refere à compreensão e uso das diferentes linguagens como instrumento de participação social. Destaca, além disso, a importância de compreender como as diferentes linguagens moldam nosso entendimento crítico da realidade. Relaciona-se com as habilidades de Língua Portuguesa indicadas a seguir.

EM13LP01 a EM13LP10
Esse conjunto de habilidades, relacionadas a todos os campos de atuação social, apresenta procedimentos indispensáveis à análise e produção de textos em contextos variados, levando em conta aspectos discursivos, sociais e linguísticos. Essas habilidades são trabalhadas ao longo dos três volumes.

Competência Específica 2

O modo como a linguagem participa da construção e afirmação de identidades é o foco dessa competência, que também se associa à promoção do respeito à diversidade e à análise do modo como as relações de poder se manifestam nas práticas de linguagem. Relaciona-se com as habilidades de Língua Portuguesa indicadas a seguir.

EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP15, EM13LP16
Esse conjunto de habilidades, também relacionadas a todos os campos de atuação, explicita procedimentos relativos à produção e análise de textos e discursos nas modalidades oral e escrita, considerando contextos sociais e históricos. Devemos destacar a EM13LP05 que, voltando-se para a análise de processos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação), enfatiza a necessidade de valorizar o diálogo e o respeito às diversidades. Essas habilidades são trabalhadas ao longo dos três volumes.

Competência Específica 3

A relação entre o uso das linguagens no exercício de um protagonismo ético, crítico e solidário está no centro de atenção desta competência. Relaciona-se com às habilidades de Língua Portuguesa indicadas a seguir.

EM13LP15 a EM13LP18
Esse conjunto de habilidades focaliza a produção de textos em diferentes mídias e contextos, o que permite observar, nos diversos gêneros produzidos, de que modo os estudantes se posicionam, refletem sobre importantes questões sociais, explicitam sua posição em relação a temas polêmicos e, quando pertinente, propõem intervenções para solucionar problemas, revelando respeito pelos Direitos Humanos. Essas habilidades são trabalhadas ao longo dos três volumes.

EM13LP23 a EM13LP27
As habilidades do campo de atuação na vida pública também guardam estreita relação com a competência específica 3: o foco dessas habilidades é a análise do discurso político e de documentos legais, além da participação dos estudantes no contexto escolar e social para identificar formas de atuação pública na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade. Essas habilidades são trabalhadas nos volumes 1 e 3.

Competência Específica 4

Voltada para a compreensão das línguas como fenômeno cultural e social, essa competência pretende promover o reconhecimento, o respeito e a valorização das diversas variedades linguísticas. Relaciona-se com as habilidades de Língua Portuguesa indicadas a seguir.

EM13LP09 e EM13LP10
Essas habilidades tratam da variação linguística e dos diferentes modos como a gramática aborda a língua. A EM13LP09 prevê que os estudantes façam uma análise comparativa entre as normas prescritas pelas gramáticas normativas e as formas predominantemente utilizadas pelos usuários da língua. Essa análise deve fazer com que compreendam as dimensões histórica, cultural e social das línguas. A EM13LP10 explicita a importância de os estudantes reconhecerem a validade das diversas variedades linguísticas e de combaterem os preconceitos associados aos usos de algumas delas. Essas habilidades são trabalhadas ao longo dos três volumes.

Competência Específica 6

Essa competência trata da apreciação estética de produções artísticas e culturais, dentre as quais se encontra a literatura. Relaciona-se com as habilidades de Língua Portuguesa indicadas a seguir.

EM13LP46 a EM13LP54
As habilidades do campo artístico-literário focalizam a análise, a apreciação e a produção de textos literários, com algumas preocupações específicas. As duas primeiras (EM13LP46 e EM13LP47) explicitam procedimentos relacionados à leitura e à compreensão dos textos literários, além de destacar a participação em eventos culturais. A análise das obras literárias, o reconhecimento de procedimentos estéticos, as relações que participaram da construção da trajetória da literatura brasileira são contemplados pelas habilidades EM13LP48 a EM13LP50 e EM13LP52. As habilidades EM13LP51, EM13LP53 e EM13LP54 tratam da construção de um repertório pessoal das obras de autores contemporâneos e a produção de obras autorais, em diferentes gêneros e mídias, que dialogam com o texto literário. Essas habilidades são trabalhadas ao longo dos três volumes.

Competência Específica 7

A necessidade de dominar as tecnologias digitais, compreender o modo como elas impactam as práticas de linguagens e a formação de valores que afetam as práticas sociais está no centro dessa competência. Relaciona-se com as habilidades de Língua Portuguesa indicadas a seguir.

EM13LP11 a EM13LP18
Esse conjunto de habilidades trata do uso de tecnologias digitais para pesquisa, produção e compartilhamento de conteúdo. Nelas são destacados procedimentos que promovem a prática de seleção de informações, dados e argumentos obtidos em fontes confiáveis; a análise e o uso de recursos sonoros e visuais que podem enriquecer produções de gêneros multimodais; e a produção de textos e conteúdos multimídia de natureza individual ou coletiva. Além disso, é importante perceber que muitas outras habilidades específicas de Língua Portuguesa estão diretamente relacionadas à competência de área 7, uma vez que vários procedimentos explicitados nos descritores dessas habilidades se manifestam em ambiente digital. Identificamos, a seguir, tais habilidades relacionadas aos campos de atuação:

- Campo da vida pessoal: EM13LP19, EM13LP21 e EM13LP22.
- Campo das práticas de estudo e pesquisa: EM13LP34 e EM13LP35.
- Campo jornalístico-midiático: EM13LP36, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP44 e EM13LP45.
- Campo artístico-literário: EM13LP47, EM13LP53 e EM13LP54.

Essas habilidades são trabalhadas ao longo dos três volumes.

Como dissemos, a opção por organizar muitos dos capítulos desta obra em unidades identificadas com os diferentes campos de atuação pretende oferecer contextos reais nos quais determinadas práticas de linguagem devem acontecer, propondo, assim, situações discursivas que favorecem a compreensão dos procedimentos simples e complexos associados à produção, à leitura e à circulação de textos dos diferentes gêneros discursivos.

Literatura

Como nós nos apaixonamos pelos livros? Como a leitura se transformou em uma atividade tão essencial para nós?

Quando vasculhamos a memória em busca de nossas lembranças de leitura, descobrimos que várias delas estão associadas ao prazer e à felicidade de ouvir uma história. À medida que crescemos e continuamos tendo experiências positivas de leitura, aprendemos que o universo ficcional pode ser não só um refúgio importante para as adversidades da vida, mas principalmente um espaço de reflexão e de descoberta, no qual aprendemos a lidar com essas adversidades. O resultado da leitura, portanto, permanece associado a sentimentos "positivos", como a alegria, a esperança ou o alívio trazidos pela ficção. Essa evocação de muitas emoções é ainda mais imediata se nos tornamos leitores de poesia.

Já os estudantes, quando perguntados sobre suas memórias de leitura, quase sempre falam primeiramente dos livros de que não gostaram, da dificuldade de chegar ao fim, da cobrança, da prova... Para eles, cada vez mais, a leitura é uma atividade escolar. E, por ser assim, aparece associada a uma série de práticas pouco ou nada prazerosas, como provas de verificação, relatórios, fichas de leitura.

Conciliar essa ideia de obrigação com a de paixão é uma tarefa difícil. O que fazer, então? Acreditamos ser necessário, antes de mais nada, reconhecer os objetivos associados às aulas de Literatura no Ensino Médio: desenvolver o senso estético para a fruição e reconhecer o potencial transformador e humanizador da experiência com a Literatura. Ajudar os estudantes a descobrirem o universo dos livros como um espaço mágico, lúdico e de prazer pode (e deve!) ser um dos objetivos. Propor o contato com um importante repertório artístico e cultural criado pelos seres humanos ao longo de sua trajetória certamente é outro. A realização desse objetivo implica colocar à disposição dos estudantes conceitos e informações que os ajudem a compreender o contexto discursivo em que determinado texto foi escrito, para, assim, terem condições de atribuir sentido ao que leem, mesmo que séculos separem o momento de leitura do momento de criação de um texto.

Esses dois objetivos relacionados à leitura – estimular a fruição do texto e orientar o resgate de informações – estão associados ao trabalho com Literatura no Ensino Médio. Por essa razão, é preciso pensar estratégias que contemplem a formação de um leitor de textos literários que escolhe autonomamente os livros a serem lidos, relidos ou eventualmente abandonados (já que essa também é uma prerrogativa dos leitores). Nesta obra, procuramos oferecer estratégias e recursos que colaborem para a formação desse leitor.

Um olhar para a Literatura (metodologia)

Em um livro que procura responder a duas importantes questões *(Como e por que ler)*, o crítico literário norte-americano Harold Bloom aborda um aspecto essencial da leitura de textos literários: precisamos aprender a ler esses textos como seres humanos.

> Para sermos capazes de ler sentimentos humanos descritos em linguagem humana precisamos ler como seres humanos – e fazê-lo plenamente. [...]
>
> Lemos Shakespeare, Dante, Chaucer, Cervantes, Dickens, Proust e seus companheiros porque nos enriquecem a vida. [...] Lemos, intensamente, por várias razões, a maioria das quais conhecidas: porque, na vida real, não temos condições de "conhecer" tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida (Bloom, 2001, p. 24-25).

Que sentido tem tal afirmação? Para Bloom, devemos abraçar nossa condição humana, definida por emoções e sentimentos, para poder compreender de que modo esses aspectos nos são apresentados pelos grandes autores.

Essa é uma dimensão importante do trabalho com a Literatura que, curiosamente, vem sendo relegada a uma posição secundária nas aulas do Ensino Médio. É frequente observarmos grande preocupação em enfatizar o trabalho com a linguagem ou a discussão dos valores estéticos dos textos literários, mas nem sempre o estudante é convidado a reconhecer ou analisar de que modo tais textos nos falam sobre seres humanos ou nos revelam a humanidade de seus autores.

Uma breve análise das opções metodológicas que têm norteado o trabalho com a Literatura no Ensino Médio nas últimas décadas aponta diferentes ênfases para o trabalho com o texto literário. A Literatura já foi apresentada principalmente como uma história, como uma arte, como uma linguagem. O problema é que cada uma dessas abordagens, ao privilegiar determinado aspecto do texto literário, deixa outros tantos na sombra ou não os articula entre si de modo eficiente.

O desafio que enfrentamos, nesta obra, foi identificar uma abordagem que ampliasse esse espectro, revelando como as diferentes dimensões do texto literário se articulam para dar forma a um projeto literário específico. Por esse motivo, optamos por tratar a Literatura como um discurso.

Quando Harold Bloom afirma que devemos ler como seres humanos, ele resgata um aspecto essencial dos textos literários: eles foram escritos por seres humanos para seres humanos. Acreditamos que reconhecer a Literatura como um discurso significa devolver a ela essa dimensão. Vamos explicar por quê.

A Literatura como um discurso

No âmbito dos estudos da linguagem, a análise do discurso emprega o termo *discurso* para fazer referência ao uso da língua em um contexto específico. Vejamos o que diz a respeito o professor José Luiz Fiorin:

> [...] O discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa

> sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que os atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje, de um lado, precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáxicos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos (Fiorin, 1990, p. 176-177).

Segundo essa visão, em lugar de tratar somente dos fatores linguísticos (aspectos morfológicos e sintáticos, recursos estilísticos etc.), a análise do discurso interessa-se pela relação entre os usos da língua e os fatores extralinguísticos presentes no momento em que esse uso ocorre. Nesse sentido, tratar da língua que está em uso pelos seres humanos significa abordar sua dimensão discursiva, considerando também aspectos históricos e ideológicos.

Um dos aspectos mais importantes do estudo da Literatura é justamente a análise do uso que os escritores fazem da língua como "matéria-prima" da sua criação artística. Para realizar tal estudo, podem ser focalizadas as escolhas específicas (lexicais ou sintáticas, por exemplo) que caracterizam o texto de determinado autor ou de uma dada estética. Certamente esse olhar revelará importantes elementos do texto literário.

O que propomos, porém, é dar um passo adiante nesse processo analítico e, uma vez identificados os usos particulares da língua que definem a obra de um autor específico ou um movimento estético determinado, perguntar qual relação os fatores extralinguísticos presentes naquele momento têm com tais escolhas. Isso significa reconhecer a Literatura como um discurso.

Os agentes do discurso

Criação de um indivíduo, o texto literário é, na verdade, o resultado final de um processo que teve a participação de diferentes agentes: o **autor** que o escreveu, o **público** para o qual foi escrito, o **contexto** em que foi produzido (social, político, cultural etc.) e os **meios** pelos quais irá circular. Todos esses agentes interferem, em maior ou menor grau, no resultado final.

Nesta obra, buscamos a articulação entre os diferentes agentes para compreender por que, em determinado momento da história, a criação literária se volta para a abordagem de certos temas e, muitas vezes, realiza-se por meio de características específicas concretizadas na forma como a linguagem é utilizada pelos escritores.

Além disso, para ampliar a compreensão dos estudantes em relação ao modo como uma alteração significativa no contexto discursivo pode levar a importantes alterações na apresentação de diferentes grupos pela Literatura, elaboramos capítulos que investigam a relação entre a representação literária e a construção e a divulgação de identidades. Nesses capítulos, trouxemos textos escritos por autores brasileiros em diferentes momentos da trajetória da nossa Literatura para investigar como a mulher, os negros e os povos originários eram apresentados. Esses retratos passados são confrontados com as vozes contemporâneas femininas, negras e indígenas que emergem da rica produção literária criada por autores desses grupos. Questionar construções identitárias passadas e revelar o modo como as vozes desses grupos foram silenciadas torna-se possível pela modificação de um conjunto de valores que, por séculos, podiam ser identificados com as elites que ocupavam os espaços de poder, de produção e de circulação da cultura.

Ao longo da segunda metade do século XX, mulheres, negros e indígenas, por caminhos diferentes, assumiram o protagonismo em relação à construção literária de suas identidades. Esse processo se fortaleceu quando o país, após a redemocratização, passou por profundas transformações ideológicas e culturais. A relação entre ideologia e contexto discursivo é parte da explicação para o processo de transformação no cenário literário contemporâneo brasileiro. Isso ficará bastante marcado para os estudantes pelo contato que terão, ao longo dos capítulos de Literatura, com a diversidade de vozes que hoje circulam em meios impressos e digitais, aumentando a representatividade na criação literária.

Os estudos de literatura e o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC

Diferentes momentos, ao longo dos capítulos, foram reservados para que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver as habilidades específicas do campo artístico-literário e várias outras que com elas se combinam e articulam, a depender da natureza dos exercícios e das propostas sugeridos.

O primeiro desses momentos ocorre na abertura dos capítulos. Para privilegiar o trabalho com diferentes linguagens artísticas, a reflexão sobre a produção artística sempre terá como ponto de partida uma obra de arte. Nossa intenção com essa abordagem é manter viva a reflexão sobre as diversas linguagens, que, no caso específico do trabalho com a produção literária, deve ajudar os estudantes a compreenderem que movimentos e estéticas não são uma particularidade da Literatura. Na verdade, como já dissemos, refletem articulações específicas dos agentes do discurso e explicitam visões de mundo e valores de períodos específicos da cultura ocidental.

A seção "Leitura da imagem", na abertura dos capítulos, dá o primeiro passo para tornar essas articulações mais reconhecíveis para os estudantes. Além de uma escolha criteriosa das obras de arte, tomamos sempre o cuidado de oferecer um conjunto de questões que devem ajudá-los a "direcionar" seu olhar para aspectos relevantes da produção artística de uma determinada estética, ou para elementos pictóricos que podem auxiliá-los a compreender conceitos em torno dos quais se organiza o capítulo.

Para que percebam a relação entre a Literatura e as outras linguagens artísticas, a seção "Da [pintura/fotografia/escultura etc.] para a literatura", que completa a abertura dos capítulos, traz textos literários acompanhados, mais uma vez, de um conjunto de questões propostas para orientar o reconhecimento de elementos essenciais para a construção do sentido desses textos, bem como para desafiar os jovens a estabelecerem relações entre eles e as obras de arte.

Dessa forma, além de oferecer contextos para o desenvolvimento das habilidades do campo artístico-literário por meio da leitura, da reflexão e da análise de textos de diferentes linguagens, a abertura dos capítulos favorece a ampliação do repertório dos estudantes ao permitir que tomem contato com artistas e escritores que, em seu tempo, definiram novos caminhos para importantes matrizes estéticas e culturais a partir das quais a produção literária em língua portuguesa define seus rumos.

Em relação ao desenvolvimento da teoria, é importante destacar que utilizamos uma linguagem clara e direta para favorecer a compreensão dos estudantes. É evidente que o professor organiza e conduz os trabalhos em sala de aula, mediando o processo de construção do conhecimento, mas julgamos necessário garantir que os estudantes, em momentos de estudo individual ou em grupo, tenham condições de ler e compreender o conteúdo do livro didático de modo autônomo. Para esse fim, além do cuidado com a linguagem, organizamos os capítulos a partir de uma hierarquia de títulos que traduz a subordinação dos assuntos tratados, o que facilita o aprendizado. Como essa hierarquia de títulos se mantém em toda a obra, espera-se que, uma vez familiarizados com a estrutura dos capítulos, os estudantes se beneficiem dela no momento de revisar conteúdos estudados ou de procurar informações.

Mais importante, porém, é o fato de que os jovens serão convocados a opinar sobre e a analisar textos literários convocados para exemplificar determinados aspectos centrais para os conteúdos desenvolvidos. Frequentemente, eles encontrarão algumas questões que orientarão a leitura desses textos, para que possam

se apropriar do modo como os diferentes autores de língua portuguesa tratam temas preferenciais de determinada estética, como utilizam recursos linguísticos para fazer isso e qual visão de mundo revelam por meio da criação literária. Acreditamos que esse processo favorecerá a compreensão das questões específicas abordadas e permitirá que os estudantes construam uma visão articulada da trajetória da literatura brasileira, desde as primeiras manifestações literárias até a produção contemporânea.

Após a conclusão dessa reflexão sobre questões teóricas, os jovens deverão estar prontos para enfrentar a leitura de textos literários na seção "Texto para análise". Com as atividades propostas nessa seção, espera-se que eles, por meio da leitura e da análise de textos de diferentes gêneros literários, revisitem conceitos apresentados e deles se apropriem, aprendendo, na prática, a reconhecer como os aspectos discutidos contribuem para a construção dos sentidos dos textos.

Outro importante momento para eles terem a oportunidade de ampliar seu repertório cultural, de realizar vários procedimentos previstos nos descritores das competências e habilidades e de compreender como a literatura se define por um permanente diálogo entre autores e obras de diferentes tempos e culturas é a seção "Diálogos contemporâneos com temas de X" (em que X é a estética estudada no capítulo – exemplo: "Diálogos contemporâneos com temas do Classicismo").

Nessa seção, textos de autores contemporâneos (brasileiros, afrodescendentes, indígenas, portugueses, africanos e latino-americanos) exemplificam releituras dos temas estudados nos capítulos, ilustrando as várias formas pelas quais a produção literária atual se relaciona com a produção anterior a ela.

Pretendemos, por meio dessa leitura de textos modernos e contemporâneos, levar os estudantes a perceberem que, na Literatura, o passado permanece vivo e contribui para gestar o futuro, caracterizando a criação artística como um processo ininterrupto que se realiza por meio do diálogo entre autores de diferentes períodos.

Para ampliar o trabalho com os textos apresentados e, assim, incentivar os jovens a perceberem o estabelecimento de uma relação intertextual que vai muito além da simples retomada de temas, criamos uma seção para promover a produção de textos de diferentes gêneros, subordinada à seção "Diálogos contemporâneos". Nela são apresentadas propostas que envolvem a relação entre diferentes linguagens.

Para encerrar esse processo de leitura, reflexão e análise, eles serão levados a produzir textos de diferentes gêneros discursivos, muitos deles explorando as tecnologias digitais e os recursos multimidiáticos, como videoaula, *e-zine*, apresentação oral com apoio de *slides*, criação de antologias literárias, campanha de conscientização, texto poético, entre outros.

Acreditamos que, por meio dessas propostas, os estudantes compreenderão como diferentes manifestações artísticas do passado e do presente dialogam, como retomam, redefinem e ampliam questões importantes para os seres humanos, e terão a oportunidade de compreender o verdadeiro sentido de relações interdiscursivas e intertextuais por meio da análise e da reflexão sobre os recursos e temas explorados por diferentes linguagens.

Além das questões relativas a textos literários utilizados ao longo do desenvolvimento da teoria, que pretendem orientar o olhar dos jovens para observar o que diferentes autores escolheram dizer e como dizer em seus textos, para que mobilizem seus conhecimentos e reflitam sobre a relação entre os textos citados e as informações apresentadas na teoria, também tomamos o cuidado de promover o protagonismo dos estudantes nas seções fixas de atividades, que se encontram na abertura e na conclusão dos capítulos.

Em todas as oportunidades criadas, por meio de diferentes estratégias de mobilização dos jovens, nossa intenção foi garantir o desenvolvimento dos procedimentos previstos nos descritores das habilidades do campo artístico-literário, particularmente aqueles previstos nas habilidades EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50 e EM13LP52. Merecem destaque, ainda, os diferentes procedimentos de leitura (reconhecer informações, elaborar hipóteses, inferir, relacionar os diferentes aspectos observados) a que os estudantes precisarão recorrer para desenvolverem uma reflexão mais abrangente e, assim, tornarem-se leitores mais autônomos, que investigam e avaliam diferentes possibilidades de interpretação dos textos lidos.

O desenvolvimento das habilidades EM13LP47, EM13LP51, EM13LP53 e EM13LP54, que preveem a criação de um repertório pessoal, a participação em eventos culturais, a apreciação crítica de diferentes manifestações artísticas, a criação e o compartilhamento de obras autorais, foi privilegiado nas propostas da seção "Proposta de produção", vinculada à seção "Diálogos contemporâneos", pela natureza mais abrangente das leituras e das situações de produção associadas a gêneros orais, escritos, digitais e multimidiáticos.

Ainda em relação a essa seção, vale ressaltar que a natureza multissemiótica dos vários gêneros a serem produzidos pelos jovens, bem como a possibilidade de realizarem um trabalho colaborativo (em duplas, trios ou grupos maiores), favorece a realização de procedimentos associados a habilidades de diferentes campos de atuação, a várias competências gerais e a habilidades e competências da área de Linguagens e suas Tecnologias. Outro destaque importante é o fato de serem recorrentes as propostas de pesquisas relacionadas à produção desses gêneros, o que permitirá que os estudantes desenvolvam mais autonomia em relação às práticas de estudo e de pesquisa.

A presença desses dois momentos de exercício intelectual e criativo em todos os capítulos associados ao campo artístico-literário foi a maneira que encontramos para cumprir as habilidades específicas da BNCC relativas a esse campo de atuação e também expandir esse trabalho para outras habilidades específicas de Língua Portuguesa e para as competências e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias, sempre tendo como objetivo maior a consolidação do desenvolvimento das 10 competências gerais da BNCC.

Reflexões sobre os usos da língua

Reconhecer a linguagem como uma atividade humana significa dar a ela a devida dimensão na nossa relação com o mundo. Dentre todas as linguagens, é a língua natural – a que falamos – que nos dá identidade, permite a nomeação do mundo à nossa volta, participa da criação de categorias mentais a partir das quais nos relacionamos com a realidade em que estamos inseridos. Veja o que diz Rosa Montero:

> — Psiu, não digas nada. As palavras emocionadas saem da boca depressa demais e costumam terminar dizendo coisas que não são totalmente verdadeiras. E devemos ser respeitosos com as palavras, porque elas são a vasilha que nos dá a forma. [...] É a palavra que nos faz humanos, que nos diferencia dos outros animais. A alma está na boca. Mas, para nossa desgraça, os humanos já não respeitam o que dizem. [...] as palavras não devem ser como mel, pegajosas e espessas, doces armadilhas para moscas incautas, e sim como cristais transparentes e puros que permitam contemplar o mundo através delas (Montero, 2006, p. 119).

A língua está na base de nossos questionamentos e indagações sobre como o mundo se organiza e sobre como nos relacionamos com ele e com as pessoas com as quais convivemos.

Porque nos dá identidade, o modo como utilizamos a nossa língua é sempre objeto de análise e avaliação. Como usuários da língua, participamos de um diálogo permanente no qual somos ao mesmo tempo atores e espectadores da *performance* dos nossos interlocutores. Julgamos e somos julgados a partir do uso que fazemos da língua portuguesa.

Um olhar para o estudo de Língua Portuguesa (metodologia)

Todo o estudo da gramática do português desenvolvido nesta obra se fundamenta na análise de textos associados a um contexto. Esperamos, assim, resgatar o caráter discursivo da linguagem, que prevê a interação entre interlocutores diferentes e reconhece intenções específicas a partir das escolhas linguísticas realizadas por tais interlocutores.

Por esse motivo, adotamos o conceito de **linguagem** como uma *atividade que modifica e constitui os interlocutores e que é por eles constantemente modificada e manipulada*.

Outro conceito estruturante da visão de Língua Portuguesa que embasa esta obra é o de **variação linguística**, ou seja, as diferenças decorrentes do fato de as línguas serem sistemas dinâmicos, portanto sujeitos a alterações por parte de seus usuários, e extremamente sensíveis a fatores como a região geográfica, a idade, o gênero, a classe social dos usuários e o grau de formalidade do contexto. Julgamos indispensável que o estudante compreenda que não existe uma só variedade de português e que as variedades urbanas de prestígio (as que mais se aproximam da norma-padrão) são apenas alguns dos diferentes sistemas em que a língua se organiza.

Esperamos que tal conceito nos ajude a questionar e combater a ideia preconceituosa de que há formas melhores ou piores de uso da língua. Para que o estudante possa de fato entender as consequências do reconhecimento da existência de diferentes variedades do português, as discussões e as análises propostas nesta obra baseiam-se no princípio da adequação ao contexto em que a língua está sendo utilizada. É a identificação desse contexto que permite considerar adequada ou não uma construção linguística específica.

Se desejamos que os estudantes sejam capazes não só de analisar estruturas linguísticas, mas principalmente de compreender como elas participam da construção do sentido do texto, não podemos basear nosso estudo em exemplos isolados. O foco do trabalho com as estruturas do português precisa ser o texto, entendido aqui do modo mais amplo possível. Trabalharemos com textos de diferentes gêneros e graus de formalidade.

A reflexão sobre estruturas gramaticais deverá ser feita, portanto, dentro da perspectiva de um uso da língua adequado a contextos específicos e subordinado à construção do sentido dos textos.

Acreditamos que essa perspectiva metodológica traz, para o âmbito do Ensino Médio, o verdadeiro significado de uma reflexão sobre as formas gramaticais que toma como ponto de partida sua função nos textos. O texto não é, assim, utilizado como um mero pretexto para ilustrar "casos" gramaticais; é considerado o princípio e o fim do estudo realizado.

Somente dessa maneira, estudando a linguagem em relação ao uso efetivo que dela fazem seus usuários, adquirem sentido, por um lado, as discussões sobre a língua em todos os níveis de análise; e, por outro, a metalinguagem necessária para a condução dessas discussões.

Em termos pedagógicos, o que se propõe é que as reflexões sobre estruturas gramaticais sejam sempre feitas de modo a permitir que os estudantes percebam que a linguagem é parte da vida deles, dentro e, sobretudo, fora da escola; que ela é instrumento indispensável, tanto para a aquisição de conhecimento em quaisquer áreas do saber como para a participação autônoma, crítica e responsável dos indivíduos nos mais diversos contextos sociais de interlocução e práticas de linguagem.

Língua e ideologia: relações ao longo da história

A língua, muito além de um mero instrumento de comunicação, é um reflexo vivo das estruturas sociais, políticas e culturais de uma sociedade. Trataremos, a seguir, das complexas relações entre língua e ideologia, desvendando como o português, em suas diversas manifestações, tem sido moldado e utilizado ao longo da história para expressar, impor ou desafiar ideias e valores.

O conceito de ideologia linguística é indispensável para o trabalho com qualquer língua. Se **ideologia** pode ser definida como o conjunto de crenças, tradições, valores (morais, religiosos, políticos e econômicos) associados a um determinado grupo social, **ideologia linguística** diz respeito aos valores e atitudes associados a determinada língua ou variedade linguística que refletem interesses sociais e políticos de um grupo social. De modo mais simplificado, a ideologia linguística é uma parte constitutiva da ideologia, porque reflete os valores que definem uma perspectiva de mundo.

Para tornar mais concreta essa relação, podemos pensar nas diferentes representações associadas ao que se considera a forma "correta" de falar e escrever a língua portuguesa, por exemplo. Sabemos que as variedades urbanas de prestígio – as variedades mais próximas da norma-padrão – são utilizadas por uma elite socioeconômica, e o fato de as variedades características dessas elites serem a referência para a definição de uma "norma" não é uma mera coincidência. Há uma clara relação de poder nessa definição e é essa relação que explica a razão pela qual as variedades linguísticas estigmatizadas são, geralmente, aquelas utilizadas pelas classes mais pobres.

Outro fator que determina maior ou menor prestígio, em termos linguísticos, é a origem geográfica dos falantes. Em um país como o Brasil, onde é possível identificar diferentes variedades linguísticas regionais, há um sistema de valor não declarado que dá origem a incontáveis manifestações de preconceito linguístico, porque toma como "melhores" as variedades faladas em estados do Sudeste, por oposição àquelas utilizadas em outros estados. O que fica evidente, quando refletimos sobre esses juízos de valor, é que eles revelam por que a crença em uma forma "correta" da língua portuguesa não é neutra: ela traz consigo uma carga ideológica que se origina em questões de ordem econômica e social.

Colonialismo linguístico

Quando as caravelas portuguesas partiram de Lisboa para conquistar o oceano, levaram, além das armas, uma poderosa ferramenta de dominação, a própria língua. Nas terras da América, da África e da Ásia, os portugueses impuseram seus valores, sua religião e sua língua. Como resumiu o filósofo Frantz Fanon (2023, p. 11): "A língua é uma tecnologia de poder". Se considerarmos a máquina colonialista portuguesa, podemos expandir a afirmação de Fanon e acrescentar: a língua é uma tecnologia de poder e de destruição, quando utilizada para silenciar incontáveis línguas indígenas em nome da "civilização".

Como sabemos, durante a expansão colonial portuguesa, o idioma falado em Portugal foi imposto como língua oficial nos territórios ocupados. O argumento de que esse poderia ter sido um processo para facilitar a comunicação não se sustenta, porque a língua portuguesa era a "invasora" em todos os locais em que foi imposta. Portanto, podemos assumir que não havia um único indivíduo que a dominasse nesses locais. Os conquistadores sabiam que a língua é um instrumento de dominação cultural e assim a utilizaram, causando perdas significativas para os povos originários. A imposição linguística refletia a ideologia colonial de "civilizar" os povos conquistados e, como consequência, suprimir suas identidades culturais.

O panorama linguístico do mundo lusófono, compreendido por Portugal e suas ex-colônias (Angola, Brasil, Cabo Verde, Damão, Diu, Goa, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste), revela variedades distintas da língua portuguesa. As diferenças entre o português europeu, brasileiro e africano vão muito além de simples variações fonéticas ou lexicais. Elas representam identidades culturais e refletem as trajetórias históricas e sociais de cada país.

Língua e inclusão

Com o passar do tempo, novos valores se impõem e há a expectativa dos falantes de uma determinada língua de que ela reflita esses valores. Um exemplo contemporâneo dessa relação é o movimento por um uso mais inclusivo da língua portuguesa.

A discussão em torno da linguagem inclusiva tem origem na necessidade de garantir que palavras e expressões que reforcem preconceito, promovam estereótipos ou revelem uma forma de discriminação deixem de ser utilizadas. Em outras palavras: para tornar a língua mais representativa, questiona-se, por exemplo, a adoção das formas masculinas como referência genérica, ou se propõe o uso de letras não associadas ao gênero masculino ou feminino na posição em que costumam ser utilizados os morfemas de gênero, como *todes/todxs*. Essa é uma tentativa de criar formas que incluam pessoas não binárias em uma língua cujas estruturas só contemplavam uma perspectiva binária em relação à flexão de gênero: masculino ou feminino.

Esses exemplos ilustram a dinamicidade da língua. Como um organismo vivo, ela se modifica para expressar novos valores sociais e exemplifica o poder dos falantes de alterarem seu idioma para acomodar novas perspectivas ideológicas. Isso não significa, porém, que não haja resistência em relação a essas mudanças. Quem acredita na existência de uma língua "correta" resiste às mudanças e tenta, inclusive, evitar que elas ocorram.

Conhecer os processos históricos que marcaram a constituição da língua portuguesa utilizada no Brasil e compreender as relações entre língua e ideologia são condições para garantir que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre os impactos sociais negativos que pode ter a adoção da norma-padrão como única variedade aceitável da língua portuguesa. Como essa norma é o resultado de processos históricos e sociais, sua valorização excessiva pode levar ao preconceito linguístico e servir como justificativa para a discriminação de pessoas que utilizam variedades desprestigiadas da língua portuguesa. Nesse sentido, compreender como a língua pode ser usada como ferramenta de poder, mas também reconhecê-la, no uso de suas muitas variedades, como um mecanismo de resistência e expressão cultural, é fundamental para formar cidadãos conscientes e agentes de mudança em nossa sociedade diversa e complexa.

Como essas questões são trabalhadas na obra

Na nossa coleção, diferentes capítulos apresentam aos estudantes conceitos importantes para compreender a relação entre língua e ideologia. No volume 1, os capítulos 1 (A dimensão discursiva da linguagem) e 2 (Discurso e texto), abordam a relação entre texto e contexto, explicam por que não existe língua neutra e revelam como a formação ideológica influencia a formação discursiva, criando um referencial teórico para permitir que os estudantes reflitam, a partir de diferentes perspectivas, sobre como as relações entre língua e ideologia se manifestam em textos de diferentes gêneros.

Em seguida, os três capítulos da unidade 2 (Formação da língua portuguesa e o português no Brasil) apresentam a história da formação da língua portuguesa, o conceito de variação linguística e de norma-padrão e as diferentes dimensões da variedade linguística. Merece destaque a reflexão acerca do preconceito linguístico e dos efeitos que tem sobre a autoimagem das pessoas.

No capítulo 13 (Povos originários e suas representações literárias), tratamos do impacto da colonização linguística promovida pelos portugueses e discutimos como as diversas línguas indígenas estão intrinsecamente associadas à identidade dos povos que as utilizam.

No volume 2, a questão do colonialismo linguístico é revisitada, agora a partir da perspectiva das ex-colônias portuguesas, no capítulo 6 (Dominação cultural: Portugal e suas colônias). No caso da produção literária, a decisão de utilizar a língua do invasor foi algo que provocou controvérsia entre escritores africanos. Merece destaque, nesse sentido, o impacto da literatura brasileira que revelou, para muitos desses escritores, a possibilidade de se apropriar da língua portuguesa e torná-la parte de uma identidade literária que nos diferencia de Portugal.

No volume 3, o capítulo 8 (A África que escreve em Português) apresenta a multifacetada produção literária de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, que ilustra os diferentes caminhos trilhados por poetas e romancistas para construir uma identidade literária, valendo-se da língua portuguesa nesse processo.

Fontes bibliográficas sobre variação linguística e norma-padrão

Julgamos importante oferecer algumas referências bibliográficas que oferecem análises e explicações segundo a perspectiva da sociolinguística e da análise do discurso contemporâneas.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

Obra que apresenta, em linguagem acessível, importantes aspectos que devem ser objetos de análise no que se refere ao fenômeno da variação e da mudança linguísticas.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Nessa obra, o autor explicita as relações entre preconceito linguístico e preconceito social, refletindo sobre as relações entre língua e poder.

BAGNO, Marcos; CASSEB-GALVÃO, Vânia; REZENDE, Tânia Ferreira (org.). **Dinâmicas funcionais da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

Obra que discute o papel da mudança linguística na formação da gramática do português brasileiro. Como base para as análises, os autores recorrem à linguística funcional (voltada para o uso da língua) e à sociolinguística variacional.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

Obra esclarecedora que aborda, de modo crítico, os conceitos de norma, norma culta, norma-padrão e norma gramatical. O autor procura levar seus leitores a compreender os fatores linguísticos e sociais relacionados a esses conceitos e suas implicações para o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula.

FIORIN José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

Livro introdutório que apresenta conceitos básicos sobre a análise do discurso e analisa, de modo didático, as relações entre a linguagem e a estrutura social.

SCHERRE, Maria Marta P. **Doa-se lindos filhotes de *poodle***: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

A autora discute a confusão entre língua e gramática normativa, entre domínio da norma e inteligência, problematizando o modo como essas questões costumam ser apresentadas pela mídia. Ao estabelecer uma identidade entre gramática normativa e língua, a mídia acaba por fortalecer formas de preconceito linguístico.

VENÂNCIO, Fernando. **Assim nasceu a língua**: sobre as origens do português. São Paulo: Tinta-da-China Brasil, 2024.

O autor traça as origens da língua portuguesa, analisando as influências culturais, históricas e linguísticas que deram forma a ela, destacando as contribuições de outras línguas e os processos de mudança linguística.

As reflexões sobre os estudos da língua e o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC

> As gramáticas classificam as palavras em substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, conjunção, pronome, numeral, artigo e preposição. Os poetas classificam as palavras pela alma porque gostam de brincar com elas e para brincar com elas é preciso ter intimidade primeiro. É a alma da palavra que define, explica, ofende ou elogia, se coloca entre o significante e o significado para dizer o que quer, dar sentimento às coisas, fazer sentido. [...] A palavra nuvem chove. A palavra triste chora. A palavra sono dorme. A palavra tempo passa. A palavra fogo queima. A palavra faca corta. A palavra carro corre. A palavra **palavra** diz. O que quer. E nunca desdiz depois. As palavras têm corpo e alma, mas são diferentes das pessoas em vários pontos. As palavras dizem o que querem, está dito, e pronto (Falcão, 2013, p. 71).

Como garantir que os estudantes, no Ensino Médio, sejam capazes de ativar todos os conhecimentos sobre as estruturas da língua construídos ao longo do Ensino Fundamental para utilizá-los no momento de leitura, análise e produção de textos de diferentes gêneros discursivos? De certa forma, esse é o desafio colocado pela BNCC do Ensino Médio que, ao definir as habilidades específicas a serem desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, assume que os conceitos gramaticais já são suficientemente conhecidos e dominados pelos estudantes. É por essa razão que só encontramos referências explícitas a termos e categorias gramaticais nas seguintes habilidades de Língua Portuguesa: EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09 e EM13LP10.

Além disso, podemos reconhecer a necessidade de os estudantes recorrerem a conhecimentos linguísticos específicos em uma outra habilidade, que focaliza as relações coesivas no interior dos textos.

(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.). (Brasil, 2018, p. 506.)

O texto descritor desse conjunto de habilidades explicita a expectativa de que os estudantes do Ensino Médio demonstrem domínio total da metalinguagem gramatical e conhecimento profundo do modo como as estruturas e categorias linguísticas funcionam na língua.

Considerem-se, por exemplo, os procedimentos associados ao trabalho com a EM13LP07. O foco dessa habilidade está na identificação e análise das "marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito" (Brasil, 2018, p. 507). Isso deve ser feito, no entanto, a partir do reconhecimento do modo como "diferentes recursos gramaticais [...] operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.)" (Brasil, 2018, p. 507). Como se pode constatar, todo o conhecimento relacionado a diversas classes de palavras e relações sintáticas deve ser utilizado, de modo consciente, para que a análise esperada possa ser feita. Em outras palavras, os estudantes precisam ter claras as características e as funções associadas às classes de palavras relacionadas a essa habilidade, para que, durante a realização da leitura de um artigo de opinião, por exemplo, possam reconhecer que determinados verbos, adjetivos ou advérbios revelam a posição do autor do texto sobre a questão abordada.

Saber que todo o conteúdo gramatical foi objeto de trabalho e reflexão nos anos finais do Ensino Fundamental não garante que os estudantes sejam capazes, no Ensino Médio, de reconhecer imediatamente a metalinguagem empregada para fazer referência a categorias e estruturas da língua ou a funções a elas associadas. Por essa razão, decidimos que, nos capítulos dedicados ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, faríamos uma retomada concisa de informações descritivas relativas às classes de palavras e aos termos e relações sintáticas já vistos em anos anteriores. Com isso, criamos a oportunidade para que o professor reveja conceitos e esclareça dúvidas dos estudantes.

Como é importante garantir que os estudantes assumam o protagonismo na construção do conhecimento, associamos momentos em que o conteúdo gramatical é apresentado por nós a outros nos quais eles deverão resgatar conhecimentos prévios sobre estudos realizados no Ensino Fundamental. Isso acontecerá nos boxes "Retomada de conhecimentos", que oferecem uma orientação em relação ao que deverá ser o foco do trabalho. Alternamos, nesse caso, propostas de estudo individual e outras em que o trabalho deverá ser feito em grupo. Sempre que possível, solicitamos que os estudantes façam pesquisas em jornais e revistas (impressos ou digitais) para identificarem ocorrências das estruturas estudadas a serem utilizadas na produção de textos que organizam de modo didático as informações sobre o conteúdo visto.

Esse tipo de atividade, além de garantir que os jovens assumam o controle das situações de estudo e decidam o que deve ser priorizado em relação ao objetivo específico definido nas propostas, também colabora para manter presente, por meio da análise de textos de diversos gêneros discursivos, a concepção enunciativo-discursiva de linguagem adotada na obra.

Com o mesmo propósito de permitir a mobilização de conhecimentos pelos estudantes, trouxemos questões para orientar a leitura e análise de dados (textos de diferentes gêneros) utilizados para destacar algum aspecto das estruturas linguísticas em foco. Assim, eles poderão refletir sobre contextos linguísticos específicos que façam sobressair o modo como termos e estruturas participam da construção do sentido. Acreditamos que esse procedimento favoreça, ainda, a compreensão de aspectos abordados no texto da teoria.

Na concepção das atividades propostas na abertura e na parte interna dos capítulos, referentes à reflexão sobre a língua portuguesa, tivemos o cuidado de garantir que elas levem à análise de como os aspectos estruturais estudados participam da construção do sentido. Isso é feito por meio de uma série de questões que propõem a consideração não só da dimensão formal e linguística, mas também da discursiva, explicitando de que modo o uso de determinadas palavras ou a opção por estruturas específicas revelam intenções dos autores ou contribuem para os efeitos de sentido que desencadeiam reações nos leitores.

O objetivo maior associado aos desafios que as atividades propõem aos estudantes é ajudá-los a compreender que o estudo dos diferentes modos como a língua portuguesa se estrutura e os vários usos que dela fazem seus usuários devem torná-los capazes de participar ativamente do jogo de sentidos inerente à construção discursiva, em sua dimensão histórica e ideológica.

Outro objetivo importante das reflexões sobre a língua é levar os estudantes a reconhecê-la como um aspecto constitutivo de sua identidade. Como usuários de diferentes variedades do português, eles devem compreender que o modo como utilizamos a língua é sempre objeto de avaliação por parte de nossos interlocutores. Por essa razão, é necessário que conheçam as estruturas da norma-padrão, para que possam, em contextos específicos, utilizar o grau de formalidade esperado, sem que isso signifique, todavia, abrir mão das características identitárias da variedade linguística utilizada pelo grupo a que pertencem.

Por fim, destacamos a presença da seção "Usos..." (em que "**...**" especifica o aspecto linguístico estudado)", que tem a finalidade de manter presente a relação entre as estruturas estudadas e determinados gêneros discursivos, como o uso dos adjetivos para construir a atmosfera de uma crônica. Assim, na seção **Usos do adjetivo**, presente no capítulo *Nomeação e avaliação: os substantivos e os adjetivos*, o estudante encontrará o conto mínimo "Réstia de vida", em que a escritora Heloisa Seixas recorre a uma série de adjetivos para caracterizar os olhos de uma criança africana cuja fotografia apareceu no jornal. Alternando adjetivos que caracterizam o comportamento dos leitores e os que representam a criança e sua luta para sobreviver, a autora contrapõe duas perspectivas de vida profundamente diferentes.

Após a leitura dessa crônica curta, os estudantes são convocados, na subseção "Pratique", a escrever um texto do mesmo gênero a partir de uma fotografia pesquisada por eles que resuma, metonimicamente, a tragédia ambiental ocorrida em Brumadinho, Minas Gerais, após o rompimento da barragem da Mina Córrego do Feijão. Nesse conto mínimo, eles deverão investir no uso de adjetivos e locuções adjetivas para caracterizar, de modo análogo ao que foi feito por Heloísa Seixas em seu texto, o drama que afetou a comunidade e desencadeou uma destruição ambiental de grandes proporções.

Assim, garantimos que os jovens não só compreendam a importância das estruturas estudadas para a leitura de textos alheios, mas entendam que elas fazem parte do indispensável repertório de recursos linguísticos que eles podem utilizar no momento de produzir os próprios textos.

A mobilização de competências e habilidades

Como dissemos, o espaço criado na obra para que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver competências e habilidades associadas ao trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Médio são as propostas de atividades que aparecem tanto na abertura dos capítulos sobre conhecimentos linguísticos como em seções específicas em seu interior. No texto da Base Nacional Comum Curricular, merece destaque a seguinte passagem:

> Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais,** que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.
>
> Na BNCC, **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).

Exemplificaremos, a seguir, como a escolha de textos de diferentes gêneros favorece também a análise de importantes aspectos da realidade brasileira, criando para os estudantes um espaço para o desenvolvimento de competências por envolverem situações complexas que vão além do mero reconhecimento de categorias gramaticais e das funções que desempenham. Para enfrentar o desafio associado à leitura dos textos, será necessário que os estudantes mobilizem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que, como define a BNCC, constituem a base das competências gerais.

Tomamos sempre o cuidado de propor atividades que envolvam a leitura e análise de textos. Fazemos isso por acreditar que, embora o olhar do estudante esteja dirigido para a reflexão sobre o modo como determinadas categorias e funções gramaticais operam na língua, essa reflexão só se justifica se for feita para compreender como o sentido dos textos também é determinado por escolhas de natureza linguística.

Portanto, quando são solicitados a explicar, por exemplo, de que forma determinada estrutura participa da construção de um efeito de humor, os estudantes terão de relacionar as características dessa estrutura ao sentido que o autor da tira pretendeu criar. Como resultado desse tipo de exercício, esperamos que alcancem maior autonomia como leitores.

No capítulo sobre *Nomeação e avaliação: os substantivos e os adjetivos*, um boxe "Diálogos literários" destaca as relações entre a literatura e a língua. A partir da leitura de um trecho do romance *Cem anos de solidão*, do escritor colombiano Gabriel García Márquez, os estudantes deverão refletir sobre o significado do ato de nomear que, no contexto criado pela obra literária, exemplifica uma das funções sociais da escrita.

Na seção de atividades "Texto para análise", uma charge de Benett recorre a substantivos abstratos – honestidade, ética, honra, integridade – para realizar uma forte crítica social. A leitura analítica de um texto literário e de uma charge deve permitir que os estudantes percebam o papel crucial dos substantivos na estruturação de gêneros tão diferentes e com objetivos bastante distintos. Deverão também compreender por que os substantivos escolhidos por Benett fazem referência a problemas de âmbito nacional: na charge, os valores nomeados "escorrem" para dentro de um ralo. É a esse tipo de reflexão que nos referimos quando assinalamos a preocupação de propor atividades analíticas coerentes com a concepção de linguagem. A charge utilizada nesse capítulo, por exemplo, explicita o fato de as representações construídas por meio da língua trazerem marcas de aspectos históricos, sociais e ideológicos de uma determinada cultura.

Ainda no mesmo capítulo, as atividades sobre a variação de grau baseiam-se em manifestações de duas celebridades (uma cantora e uma apresentadora) nas quais se observa o uso de diminutivos associados a "papéis femininos" (titia, mamãe, vovozinha, filhinha etc.) e do termo *mulherzinha*. A leitura analítica da opinião dessas duas celebridades deve desencadear a reflexão sobre o modo como a sociedade brasileira representa as mulheres. Dessa forma, ao realizar a análise de um aspecto linguístico bastante específico, os estudantes estarão também sendo convocados a se manifestarem sobre questões de gênero.

Propostas como essas só são possíveis porque os textos que desencadeiam as indicações de atividades dos capítulos sobre conhecimentos linguísticos foram cuidadosamente selecionados para ilustrar como um uso intencional de determinados elementos linguísticos é crucial para a construção do sentido.

A análise de tiras humorísticas, cartuns, charges, poemas, anúncios publicitários, entre outros gêneros, também deve permitir que, por meio da discussão sobre como temas importantes foram trabalhados nos textos, os estudantes desenvolvam um olhar mais crítico para a realidade que os cerca.

Ao tratar da etapa do Ensino Médio no contexto da Educação Básica, o texto da BNCC, a certa altura, afirma:

> Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (Brasil, 2018, p. 463).

Acreditamos que a articulação entre textos bem escolhidos e atividades que desafiem os estudantes, no livro didático, pode auxiliar as escolas e os professores a alcançarem o objetivo definido pela BNCC: proporcionar experiências e processos que garantam as aprendizagens necessárias para a leitura crítica da realidade, condição necessária para o pleno exercício da cidadania.

Produção de texto e gêneros discursivos

A vida em uma sociedade letrada é marcada pelo contato com textos dos mais variados. *Outdoors*, *e-mails*, anúncios, editoriais, contos, crônicas, notícias, panfletos são alguns dos

muitos textos de diferentes gêneros discursivos que lemos com frequência. Em todos eles, está presente o mesmo desafio: como interpretar de modo adequado seu significado?

Se textos a serem lidos povoam a nossa vida, a escrita também faz parte dela de modo significativo. Precisamos escrever em circunstâncias diversas e pelos mais diferentes motivos: mandar notícias a quem está distante, pedir informações, elaborar listas, manifestar uma opinião, defender um ponto de vista.

As atividades de leitura e escrita são complementares. Uma não existe sem a outra. Por esse motivo, para que possa orientar o estudante de modo seguro pelo universo de textos a serem lidos e produzidos, o professor precisa se reconhecer como parte desse universo.

Leitura e escrita na era das tecnologias digitais

> [...] a escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano (Higounet, 2003, p. 9-10).

O que significa viver em uma sociedade letrada e hipermidiática como a nossa e não dispor de autonomia para realizar escolhas e construir o próprio caminho?

Uma resposta para essa pergunta pode começar a ser formulada quando consideramos os dados de analfabetismo funcional no Brasil. Segundo a pesquisa mais recente (INAF 2018), 81% dos brasileiros entre 15 e 64 anos se encontram entre os níveis rudimentar e intermediário de leitura e escrita. Preocupantes pelo que revelam sobre o grau de letramento da nossa população, esses resultados escancaram os desafios reais enfrentados por todos aqueles que precisam participar, a todo instante, de processos que exigem a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita. Essas pessoas são, de certa forma, aprisionadas por suas limitações.

A escrita em um mundo conectado

Como professores, não podemos perder de vista que o universo virtual, pelo qual viajam nossos estudantes, criou espaços e que se, por um lado, o volume de escrita e de leitura presente na vida dos jovens aumentou muito – o que é bom! –, por outro, significa que, a cada novo espaço de interação virtual, nós precisamos rever estratégias e diagnosticar eventuais necessidades que surgem por causa desses novos contextos.

Estamos vivendo em uma era dominada pela escrita, principalmente a que é produzida em aplicativos de mensagens instantâneas e em postagens/comentários em redes sociais. Resta saber como nossos estudantes lidam com essa avalanche de palavras, mensagens, *posts*, sem perder o controle das suas próprias ideias, sem abrir mão de sua autonomia e de seu senso crítico. Para que essa autonomia e esse senso crítico sejam garantidos, torna-se essencial a compreensão das esferas de atividade humana (das quais a BNCC seleciona cinco campos de atuação para organizar o trabalho com Língua Portuguesa) nas quais produzimos e lemos textos representativos de vários gêneros discursivos.

O estudante deverá aprender a diferenciar as várias situações e os contextos em que a escrita é socialmente produzida. Deverá ser capaz de elaborar textos de diferentes gêneros discursivos, para o que é necessário dispor de um conhecimento sobre as diversas funções socioculturais da atividade de escrever. Tal conhecimento é fundamental para que o estudante saiba decidir quando escrever se faz necessário e significativo. Esse conhecimento é essencial também para que ele aprenda que, ao escrever, deverá se adaptar às formas e às convenções sociais que regulamentam o uso da escrita em contextos específicos.

Pensamento computacional

Segundo a BNCC, pensamento computacional "envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos" (Brasil, 2018, p. 474). Essa definição, em um primeiro momento, parece situar o pensamento computacional como algo distante de nosso dia a dia, mas isso não é verdade. Ele pode estar presente nas tarefas mais corriqueiras. Está relacionado não à programação de computadores diretamente, mas a um jeito de pensar para resolver problemas de uma forma eficiente.

O pensamento computacional se apoia em quatro pilares:

> a) decomposição, na qual um problema considerado complexo pode ser dividido em problemas menores e mais fáceis de serem resolvidos; b) reconhecimento de padrões, em que cada problema menor pode ser analisado em profundidade comparado com outros problemas já solucionados anteriormente; c) abstração, em que somente os detalhes relevantes para a solução do problema são considerados, sendo descartados os outros que não contribuem para esta; e d) algoritmo, que constitui a criação ou definição dos passos necessários para a solução dos problemas encontrados (Caratti; Vasconcelos, 2023, p. 3).

Nesta obra, ao realizar diversas propostas de produção e de pesquisa, os estudantes terão a oportunidade de exercitar o pensamento computacional, às vezes por meio de recursos digitais e outras vezes de forma analógica.

Para acessar uma explicação simples e divertida, que ajuda a compreender a ideia do pensamento computacional sem o auxílio de recursos tecnológicos, conhecido como pensamento computacional desplugado, ou *unplugged*, e que pode ser muito importante no caso de estudantes que não tenham acesso à tecnologia, assista ao vídeo "O que é pensamento computacional?", disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VEwRsgAG8JE (acesso em: 2 out. 2024).

Leitura e escrita: uma perspectiva discursiva (metodologia)

Em todos os contextos em que desenvolvemos atividades de leitura e de escrita, precisamos lidar com textos que apresentam características estruturais específicas. Devemos também ser capazes de fazer um uso da linguagem adequado à situação de interlocução em que se dá a atividade discursiva na qual se produz determinado texto.

Saber que todo texto está associado a uma situação de interlocução nos obriga a reconhecer que tanto a escrita quanto a leitura são atividades que pressupõem a interação de fatores linguísticos e extralinguísticos. Como vimos, no âmbito dos estudos da linguagem, o termo **discurso** refere-se justamente à relação entre os usos da língua e os aspectos históricos e ideológicos associados a esses usos.

Já vimos também que qualquer texto é, na verdade, o resultado de um processo que contou com a participação de diferentes agentes: o autor que o escreveu, o público para o qual foi escrito, o contexto em que foi produzido (social, político, cultural etc.) e os meios pelos quais irá circular. Todos esses agentes discursivos interferem, em maior ou menor grau, no resultado final.

Por esse motivo adotamos, nesta obra, uma perspectiva discursiva em que discutimos os aspectos relacionados à escrita e à leitura que consideramos relevantes para o trabalho de produção de textos em sala de aula.

Gêneros do discurso: relação entre a linguagem e seus contextos de uso

O autor que primeiro fez uso do conceito de **gênero** para abarcar todas as manifestações orais e escritas foi o russo Mikhail Bakhtin. Em um texto intitulado "Os gêneros do discurso", escrito entre 1952 e 1953, Bakhtin apresentou a seguinte definição para os **gêneros discursivos**:

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção gramatical. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no **todo** do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. Mas cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1992, p. 279).

Como explica Bakhtin, os gêneros definem-se como "tipos relativamente estáveis", portanto reconhecíveis pelo usuário da língua. Socialmente constituídos, os gêneros pressupõem a **interação** por meio da linguagem, o que explicita a sua dimensão discursiva.

Adotar a dimensão discursiva da linguagem como eixo desta obra não significa, no entanto, tentar estabelecer uma tipologia exaustiva dos inúmeros gêneros orais, digitais e escritos que circulam socialmente. Essa tentativa, além de fadada ao fracasso, tende a esvaziar o conceito de gênero discursivo.

A relativa estabilidade dos gêneros do discurso não os torna imunes à passagem do tempo. Há, hoje, gêneros que emergiram em contextos interacionais específicos (os *e-mails* pessoais e as *postagens* em *redes sociais*, por exemplo) e que não existiam até muito recentemente. Outros que, com o passar do tempo e com o surgimento de novas tecnologias, foram transformados (um exemplo evidente é a retomada das cartas pessoais na forma de mensagens eletrônicas). É por esse motivo que seria impossível abarcar, em uma obra didática, todos os gêneros discursivos que surgem e se transformam continuamente.

Na seleção dos gêneros a serem estudados de modo mais detalhado, optamos por priorizar aqueles de natureza expositiva e argumentativa, pois sabemos que os estudantes enfrentam maior dificuldade no momento da leitura e da escrita desses gêneros. Julgamos interessante, portanto, favorecer um trabalho mais detalhado que, ao assegurar a caracterização da estrutura e dos recursos linguísticos frequentemente utilizados em tais gêneros, permita aos jovens desenvolverem maior autonomia em relação à sua leitura e escrita.

Nos capítulos dedicados ao trabalho com leitura e produção de textos, os estudantes conhecerão a estrutura de alguns gêneros selecionados para que possam vinculá-los a diferentes campos de atuação. O objetivo é garantir que os jovens aprendam não só a reconhecer suas características, mas também a dominar os recursos que lhes permitirão produzir autonomamente textos com essas mesmas características.

Como orientar a elaboração de projetos de texto

A capacidade de criar um planejamento para um texto a ser escrito (ou produzido na modalidade oral) em resposta a uma proposta com características definidas em um gênero discursivo específico é uma habilidade indispensável para os estudantes. Esse planejamento precisar ser feito para textos orais e escritos. Na sua base estão procedimentos relativos ao modo como organizar as informações (dados apresentados em uma coletânea, referências do repertório pessoal etc.) para garantir que o texto resultante, oral ou escrito, seja claro, coeso e coerente.

Apresentaremos, a seguir, sugestões de estratégias e procedimentos que podem ser utilizados no momento de orientar os estudantes a elaborarem um projeto de texto. Uma recomendação importante é explicar para os jovens que, se eles adotarem esses procedimentos e estratégias de modo sistemático, vão chegar a um ponto em que isso se tornará algo natural, uma sequência de etapas que favorecerão a elaboração de um projeto de texto capaz de articular ideias, informações, fatos, dados e de orientar o modo e a ordem em que são trazidos para o texto que será escrito.

1. Seleção e hierarquização de informações

A seleção e hierarquização de informações é uma etapa muito importante para a construção de um texto claro. Esse processo envolve a escolha das informações que são mais relevantes para o propósito comunicativo do texto. Após a seleção, é preciso organizá-las de forma lógica e significativa.

Vamos considerar um exemplo específico: suponha que os estudantes tenham de escrever um **artigo de opinião** ou preparar o **discurso** de um Secretário da Saúde na abertura da campanha anual de vacinação contra a poliomielite. Ambos os textos – o escrito e o oral – precisam apresentar aos seus interlocutores informações relevantes para que surtam o efeito desejado, nesse caso, a adesão à vacinação de crianças menores que 5 anos de idade. Diante de uma proposta de produção como essa, os estudantes devem selecionar as informações de maior relevância (benefícios da vacina, importância das campanhas de vacinação – embora a doença esteja erradicada no país –, estatísticas preocupantes sobre a queda no número de crianças vacinadas, impacto dessa situação na reintrodução do vírus no país etc.) e organizá-las segundo sua importância ou seu impacto no contexto analisados.

É interessante chamar a atenção dos estudantes para o fato de que um argumento contra a vacinação da poliomielite com base na informação de que a doença está erradicada no país desconsidera que, se a cobertura vacinal se tornar muito baixa, a doença pode voltar. Esse quadro possibilita o uso da contra-argumentação: vacinar as crianças é importante *apesar* de a doença estar erradicada no Brasil. O uso de uma conjunção subordinativa adverbial concessiva insere no texto um contra-argumento.

Sugestão de atividade: elaboração de um mapa mental

1. Peça aos estudantes que criem um mapa mental sobre o tema em questão, após realizarem uma breve pesquisa ou com base em seu conhecimento prévio a respeito da questão abordada.
2. Solicite que identifiquem as ideias principais e secundárias sobre o tema em foco.
3. Oriente-os a numerar as ideias na ordem em que pretendem apresentá-las no texto.

A seleção de organização das ideias pode ser feita no projeto de texto entregue individualmente pelos estudantes ou de forma coletiva, com a solicitação de que os jovens apresentem oralmente as ideias, que deverão ser registradas e organizadas na lousa.

Avaliação da atividade

Observe se os estudantes foram capazes de diferenciar informações essenciais e secundárias. Avalie também a lógica da hierarquização apresentada.

2. Padrões de organização geral

Diferentes gêneros caracterizam-se por apresentar estruturas específicas. Parte do aprendizado desses gêneros implica a capacidade de os estudantes reproduzirem os padrões estruturais no momento de produzir textos dos gêneros estudados.

Podemos considerar como exemplo a estrutura esperada de um texto dissertativo-argumentativo escrito: introdução (contextualização da questão e apresentação da tese a ser defendida), desenvolvimento (construção da argumentação para sustentar a tese defendida) e conclusão (retomada da tese).

Sugestão de atividade: quebra-cabeça textual

1. Forneça aos estudantes um texto do gênero em estudo, com os parágrafos cortados ou apresentados em ordem aleatória.
2. Peça que reorganizem os parágrafos na ordem em que supõem que eles tenham sido apresentados no texto original.
3. Reflita com os estudantes por que essa ordem faz sentido. Como eles decidiram qual seria o melhor encadeamento das ideias? Por que essa organização dos parágrafos contribui para a clareza e a coerência do texto?

A reorganização dos parágrafos que foram isolados pode ser feita na lousa, coletivamente, sempre cuidando para garantir uma escuta respeitosa em relação aos colegas que fizerem sugestões equivocadas. Também é possível apresentar *slides* com os trechos isolados e embaralhados e, no momento de avaliar o resultado da atividade, apresentar o texto com a sua estrutura original.

Avaliação da atividade

Verifique se, nas próprias produções do gênero, os estudantes estão conseguindo reproduzir a estrutura esperada.

3. Coesão: articulação linguística das ideias

Como sabemos, a coesão refere-se aos elementos linguísticos utilizados para estabelecer relações entre as diferentes partes do texto, conferindo-lhe unidade, fluidez e sentido. O processo de estabelecimento da coesão textual envolve o uso de conectivos, pronomes, sinônimos, entre outros.

É importante destacar que, para textos associados a diferentes unidades composicionais (narração, exposição, argumentação, descrição e injunção), alguns recursos coesivos podem ganhar maior destaque. É o caso, por exemplo, do uso frequente de expressões de natureza temporal para organizar o andamento da ação em gêneros narrativos: "em seguida", "depois disso", "no primeiro dia" etc. Os pronomes que fazem referência a fatos (isso, disso etc.) e os que fazem referência a personagens já nomeadas (ele, ela) também são indispensáveis e ocorrem com grande frequência.

Sugestão de atividade: articulação de ideias

1. Apresente aos estudantes um texto com lacunas nas quais deveriam aparecer os elementos coesivos.
2. Faça uma lista dos conectivos, pronomes, sinônimos e outros elementos que foram retirados do texto para criar as lacunas coesivas.
3. Peça aos estudantes que selecionem os termos adequados para preencher as lacunas, justificando suas escolhas.

A retomada dessa atividade pode ser feita na lousa, de forma coletiva, explorando as possibilidades do uso de diferentes elementos coesivos para completar as lacunas criadas no texto. Peça aos jovens que compartilhem as escolhas feitas e os motivos para tais escolhas. Caso haja alguma sugestão inadequada, aproveite para auxiliar os jovens a perceberem quais eram as ideias a serem relacionadas ou qual referência deveria ter sido estabelecida. Também pode-se optar por apresentar um *slide* com o texto integral para que os estudantes confiram as escolhas feitas por eles.

Avaliação da atividade

Além da correção do exercício sugerido, analise a variedade e a adequação dos recursos coesivos utilizados pelos estudantes em suas produções textuais: sua função de estabelecer ligações lógicas entre palavras e/ou frases de um texto foi cumprida? O uso de elementos coesivos evitou a repetição de determinados termos? A clareza e a coerência foram mantidas?

4. A manutenção da coerência

A coerência diz respeito à apresentação e à organização lógicas e consistentes das ideias contidas em um texto. É pelo estabelecimento e manutenção da coesão e da coerência que se garante a tessitura, ou seja, a organização interna do texto. A observância da coerência envolve a progressão temática, a não contradição entre as ideias que o texto apresenta e a relação dessas ideias com o mundo real ou ficcional proposto pelo texto.

Em um texto expositivo sobre mudanças climáticas, por exemplo, a coerência é mantida quando todas as informações apresentadas estão relacionadas ao tema central, são bem articuladas e não há contradições entre as ideias.

Sugestão de atividade: em busca do sentido perdido

1. Apresente aos estudantes um texto propositalmente incoerente. As razões para a incoerência podem ser variadas: uso inadequado de operadores argumentativos na articulação das ideias, apresentação de ideias ou argumentos contraditórios, criação de situações inverossímeis em gêneros narrativos etc.
2. Diga aos estudantes para identificarem os momentos de desarticulação e os problemas de coerência presentes no texto.
3. Solicite que reescrevam o texto, corrigindo os problemas encontrados.

É necessário considerar que o fato de os estudantes identificarem efetivamente as incoerências propositalmente inseridas no texto não garante que todos façam as mesmas sugestões para resolvê-las. Avalie se, na reescrita, os problemas originais foram eliminados e se não houve a criação de novos problemas. Caso isso ocorra, aproveite para discutir com os estudantes quais foram os problemas criados durante a reescrita do texto e os motivos que os desencadearam.

Avaliação da atividade

Observe a capacidade de os estudantes garantirem a unidade temática, de selecionar os operadores argumentativos adequados para relacionar informações/fatos/argumentos e de evitar a apresentação de ideias contraditórias em seus próprios textos.

Integração das estratégias: proposta de produção textual (oral ou escrita)

Proponha aos estudantes o desenvolvimento de uma proposta de produção textual que percorra todas as etapas anteriores:

1. **Planejamento**: uso do mapa mental para seleção e hierarquização de ideias.
2. **Estruturação**: criação de um esquema que garanta o desenvolvimento das partes características da estrutura do gênero escolhido.
3. **Primeira escrita**: produção do texto, com foco no uso dos recursos coesivos para estabelecer a articulação entre as ideias.
4. **Revisão**: análise da adequação à proposta, do desenvolvimento do tema, do estabelecimento da coesão e da coerência. Identificação de eventuais problemas e realização dos ajustes necessários. Sugerimos que esse seja um momento de trabalho em duplas, para que os estudantes troquem seus textos e contem com o olhar de outro leitor para avaliar os diferentes aspectos da tessitura textual.
5. **Reescrita**: Retomada do texto original, no qual já deverão ter sido feitas as correções pontuais, para avaliar a organização geral e aperfeiçoar o texto a partir das sugestões do colega que possam contribuir para uma maior qualidade da versão final.

Avaliação contínua

É importante que esse processo seja realizado em diversas oportunidades, para permitir que os estudantes se acostumem a utilizar as estratégias sugeridas e atinjam maior autonomia na elaboração de seus projetos de texto.

A avaliação deve ser formativa e contínua, já que se trata do desenvolvimento processual de maior autonomia dos estudantes no momento de planejar e escrever textos. Sugerimos que essa avaliação considere os seguintes aspectos:

- envolvimento nas atividades preparatórias;
- qualidade do projeto de texto;
- adequação à estrutura do gênero e à sua finalidade;
- uso adequado de recursos coesivos;
- manutenção da coerência ao longo do texto;
- alterações que favoreçam o texto entre a primeira escrita e a versão final.

A orientação da elaboração de um planejamento textual, ou seja, da criação de um projeto de texto é um processo complexo que requer atenção a múltiplos aspectos: à seleção e à hierarquização de informações, aos padrões de organização dos diferentes gêneros discursivos, aos recursos coesivos e às estratégias de manutenção da coerência.

Cabe chamar a atenção para o fato de que essas etapas também devem ser cumpridas na produção de um texto oral. À parte a conversação espontânea e a fala de improviso, é bastante comum que textos orais partam de um texto escrito ou de um conjunto de notas para orientarem o momento da fala. Por isso é importante recomendar que os estudantes façam o uso das estratégias aqui apresentadas nas suas produções orais. Destaque, ainda, a importância de evitarem expressões típicas da oralidade, como: "então", "aí", "daí", utilizadas para marcar uma sequência no tempo. De modo geral, é sempre possível substituí-las por outros recursos coesivos mais adequados.

Não se pode perder de vista que cada estudante terá seu próprio ritmo de aprendizagem, razão pela qual a prática constante é fundamental. Encoraje a reflexão sobre o processo de escrita, destacando o fato de que os textos sempre podem sofrer alterações: esse é um procedimento natural. Crie oportunidades para que os estudantes façam e recebam comentários, desenvolvendo assim sua consciência metalinguística e sua autonomia para a produção de textos de diferentes gêneros discursivos.

Produção de texto, gêneros discursivos e o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC

Nos capítulos dedicados à apresentação e ao estudo de gêneros discursivos, os estudantes encontrarão um tratamento consistente com a perspectiva teórica adotada na obra: após a leitura de um texto ilustrativo da estrutura do gênero a ser estudado, em relação ao qual deverão analisar alguns aspectos destacados pelas questões da abertura, eles receberão, na teoria, informações específicas sobre o **contexto discursivo** associado a esse gênero.

A finalidade, o contexto de produção e de circulação e o perfil dos interlocutores serão sempre apresentados antes de retomarmos o trabalho com a estrutura e a linguagem características do gênero em questão. Isso é importante porque ajuda os estudantes a compreenderem que, como a criação e a circulação dos textos estão sempre associadas a um campo de atuação específico, as características desses campos influenciam a estrutura e a linguagem dos gêneros. Ajuda-os também a entender o papel dos agentes do discurso na configuração desses aspectos. Conhecer o perfil dos interlocutores preferenciais de um texto é condição necessária para a determinação, entre outras coisas, do grau de formalidade da linguagem. Por outro lado, saber que o texto a ser escrito circulará no campo jornalístico – um editorial, por exemplo – deve levar seu autor a recorrer a recursos linguísticos que garantam uma abordagem menos subjetiva. Todos esses fatores, portanto, precisam ser considerados no momento da produção e também no da leitura.

Na seleção dos gêneros da escrita trabalhados nesta obra, escolhemos alguns que não só favorecem o desenvolvimento das habilidades de Língua Portuguesa definidas pela BNCC, como também ilustram aspectos específicos dos vários campos de atuação que organizam esse trabalho.

Assim, o capítulo sobre *biografia* remete ao campo da vida pessoal, enquanto o capítulo sobre *discurso político* está associado ao campo de atuação na vida pública. O capítulo sobre *textos de divulgação científica* aborda o campo das práticas de estudo e pesquisa, que também será trabalhado em diferentes atividades de pesquisa propostas para os estudantes ao longo da obra. Os capítulos sobre *texto publicitário*, *resenha*, *editorial* e *artigo de opinião* estão associados ao campo jornalístico-midiático.

Vale destacar, ainda, que outros gêneros, orais e digitais, associados a esses campos de atuação serão objeto de propostas de produção a serem realizadas pelos estudantes, o que não só ampliará as oportunidades para compreenderem de que modo devem fazer uso dos recursos linguísticos na construção das estruturas características desses gêneros, como também favorecerá o uso de recursos digitais e a prática do trabalho em equipe.

Todas as propostas definem de modo claro o contexto discursivo a ser considerado pelos jovens no momento de produzirem os textos representativos dos gêneros definidos

Destacamos, por fim, o fato de que as atividades de produção que encerram os capítulos foram organizadas para auxiliar os estudantes a seguirem um roteiro de pesquisa (para coleta e análise de dados e informações), planejamento (tomada de decisão em relação a pontos essenciais de um projeto de texto do gênero a ser desenvolvido) e escrita do texto solicitado. Como última etapa, sugerimos aspectos a serem avaliados no momento de releitura que podem, eventualmente, levar a revisões pontuais no texto escrito.

Esperamos, com isso, que eles compreendam que bons textos são fruto de trabalho e não de uma inspiração momentânea.

Tomemos, agora, como exemplo do trabalho com as competências e habilidades, a proposta de criação de uma **reportagem multimidiática** sobre características dos partidos políticos que finaliza o trabalho com o gênero discurso político.

Para cumprir as várias etapas previstas, os jovens precisarão realizar pesquisas na internet, garantir que as informações sejam confiáveis, selecionar e organizar as informações obtidas, levar em consideração a necessidade de incluir vídeos, imagens e áudios que ilustrem aspectos da reportagem, adequar o texto ao perfil de interlocutor definido (jovens de 16 anos ou mais) e construir uma perspectiva analítica das propostas do partido político a eles atribuído por sorteio. Durante todas essas etapas, terão a oportunidade de desenvolver várias das habilidades específicas de Língua Portuguesa definidas na BNCC: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP23, EM13LP29, EM13LP30 e EM13LP32.

Além disso, pela natureza dos procedimentos a serem realizados, também são trabalhadas habilidades relacionadas às competências da área de Linguagens 1, 2, 3, 4 e 7, bem como as competências gerais 1, 4, 5 e 10.

Assim, a cada nova proposta de produção, seja de um gênero da oralidade, seja da escrita (inclusive os digitais), os estudantes serão convocados a realizar uma gama de procedimentos que contribuirão para a construção e o desenvolvimento das muitas competências e habilidades descritas na BNCC e que constituem condição para que enfrentem autonomamente situações da vida pessoal, da atuação cidadã e da aquisição e construção do conhecimento.

Interdisciplinaridade: conexões para uma realidade desafiadora

Como responder ao desafio imposto pela tecnologia? Como engajar os estudantes e fazer com que, além de reconhecerem os problemas decorrentes da infodemia e da facilidade em obterem respostas imediatas por meio da tecnologia, entendam por que é necessário adotar uma postura ativa em relação à produção do conhecimento? A resposta, ainda que previsível, envolve o desenvolvimento do pensamento crítico e a transformação da checagem de fontes em algo habitual.

Mais eficiente do que recomendar aos jovens que sempre chequem as fontes é criar contextos em que essa checagem seja transformada em uma das etapas de um processo de obtenção, validação e análise de dados. Uma estratégia interessante para garantir que cada um desses passos seja dado é investir em trabalhos **interdisciplinares**.

Além de favorecerem a discussão de questões mais complexas e atuais, os trabalhos interdisciplinares permitem criar um contexto específico de obtenção de informações e análise de características das fontes confiáveis. À medida que participam desses trabalhos, os estudantes tomarão contato com *sites* e pesquisas, dados e notícias que ilustram o que deve ser procurado no momento de validar (ou não) uma informação.

Apresentamos, a seguir, uma sugestão de trabalho interdisciplinar.

Uma proposta de trabalho interdisciplinar

O antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin destaca a necessidade de investir no estabelecimento de conexões e de relações entre tudo o que o pensamento cartesiano separou para organizar o conhecimento em eixos mais autocontidos que acabaram por dar origem às disciplinas como as conhecemos. Diz Morin:

> Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *no man's land* entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e globalizar (Morin, 2001, p. 38).

No contexto escolar, uma forma de promover o pensamento crítico e de desafiar os estudantes a irem além do conhecimento disciplinar é criar um contexto no qual eles precisem estabelecer relações entre o que aprenderam e a realidade complexa. Essa é a verdadeira finalidade do trabalho interdisciplinar: religar o que foi separado para permitir maior aprofundamento e especificidade.

Proposta de projeto interdisciplinar: Língua Portuguesa, História e Sociologia

"A construção da identidade brasileira na literatura e na história"

Objetivo geral do projeto: promover a reflexão crítica dos estudantes sobre o conceito de **identidade nacional** e tornar mais evidentes as relações que existem entre estudos realizados, no Ensino Médio, nas aulas de Literatura, de História e de Sociologia.

O papel dos diferentes componentes no projeto

Língua Portuguesa (Literatura)

Tratar do processo inicial de construção literária de uma identidade associada aos habitantes das terras invadidas pelos conquistadores portugueses a partir de 1500. Nos capítulos em que são abordados os textos literários produzidos entre os séculos XVI e XVIII (Capítulo 11. Quinhentismo, Barroco e Arcadismo), observa-se que os traços definidores dessa identidade se modificam e se multiplicam para abranger os indígenas e os negros escravizados, além da elite da época. Além disso, as discussões sobre as representações literárias dos povos originários (Capítulo 13) permitem problematizar o modo como os indígenas eram apresentados pelos autores da época e a releitura que escritores indígenas contemporâneos fazem do processo de colonização.

História

Trabalhar com o período colonial.

Sociologia

Discutir os conceitos de identidade nacional e formação da sociedade brasileira.

Metodologia

Sugerimos que os professores dos diferentes componentes curriculares combinem quais serão as diferentes estratégias a serem utilizadas para mobilizar os estudantes e fazer com que tenham uma participação ativa no projeto, como: tempestade de ideias (*brainstorming*) para que os jovens, em grupos, discutam elementos definidores da identidade brasileira contemporânea; pesquisa de textos literários do século XVI que ilustrem o modo como viajantes europeus falam sobre os habitantes do território ocupado pelos portugueses; criação de mapas conceituais que conectem literatura, história e identidade nacional; elaboração de uma linha do tempo interativa (em uma plataforma digital ou em um painel, na sala de aula) que destaque os momentos em que houve alguma modificação no conceito de identidade nacional, entre outras possibilidades.

Conteúdo a ser produzido durante o projeto

Os estudantes podem ser solicitados a criar *podcasts* informativos sobre as conexões entre literatura e história, com destaque para a leitura e análise de textos literários de época; também podem ser encarregados de preparar uma exposição interativa sobre as várias facetas da identidade nacional, voltada para a comunidade escolar, que pode trazer imagens (obras de arte, mapas, desenhos etc.), textos e músicas que se articulem com o eixo do projeto; podem ainda elaborar, ao final do trabalho, um comentário crítico em que reflitam como sua compreensão do que vem a ser a identidade brasileira se modificou após a realização do projeto interdisciplinar.

Avaliação

Sugerimos que os professores envolvidos no projeto discutam quais serão as formas de avaliação que pretendem adotar para acompanhar o envolvimento dos jovens com as várias atividades propostas. É interessante que se considerem os seguintes aspectos: qualidade e profundidade das produções criativas (no caso dos *podcasts* e da exposição interativa); capacidade de pesquisar e identificar dados pertinentes para uma determinada questão associada ao projeto; envolvimento em trabalhos de grupo; domínio dos conteúdos, no caso de apresentações orais, entre outras possibilidades.

Autoavaliação

Também é importante propor um processo de autoavaliação, para que os estudantes tenham a oportunidade de refletir sobre como participar de um projeto interdisciplinar afetou a visão que têm da realidade, o modo como percebem as relações entre diferentes componentes e áreas do conhecimento, e sua capacidade de analisar questões específicas. Pode-se, por exemplo, pedir que reflitam sobre as seguintes questões:

- Como minha compreensão sobre a identidade brasileira se modificou ao longo do projeto?
- Quais foram minhas principais contribuições para o trabalho em grupo?
- Em quais aspectos encontrei mais dificuldades e como busquei superá-las?
- Como percebi as conexões entre os diferentes componentes (Literatura, História, Sociologia) durante o projeto?
- Que habilidades (pesquisa, análise, criação, comunicação) julgo que desenvolvi mais?
- Consigo identificar usos para o que aprendi neste projeto em estudos de outras áreas ou componentes curriculares?

Ao final, os jovens podem ser solicitados a definir, com base nas respostas, se consideram seu desempenho no projeto como *insatisfatório*, *satisfatório*, *bom* ou *muito bom*.

ORGANIZAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Apresentamos a seguir a estrutura dos volumes de Língua Portuguesa e a sugestões de cronograma.

Estrutura

Veja, a seguir, informações sobre a estrutura dos volumes de Língua Portuguesa.

Boxes presentes nos capítulos da obra

As seções e os boxes específicos de Língua Portuguesa:

Neste capítulo você vai: Identifica, no início de cada capítulo, os objetivos de aprendizagem e oferece uma breve justificativa da sua importância.

Diálogos literários: Cumpre duas funções ao longo da obra. Em capítulos do campo artístico-literário, propõe uma atividade para que os estudantes reconheçam relações entre obras de diferentes autores de língua portuguesa e sua influência na construção da trajetória da literatura brasileira, diretamente relacionado ao desenvolvimento da habilidade EM13LP48. Em capítulos dos demais campos de atuação, propõe uma atividade para que os estudantes reconheçam nexos entre os gêneros literários, os temas neles desenvolvidos e aspectos da estrutura da língua e da estrutura de diferentes gêneros discursivos.

Pesquisar para entender melhor: Orienta os estudantes a realizarem pesquisas temáticas relacionadas ao conteúdo estudado de modo a garantir que obtenham mais informações e ampliem o conhecimento sobre questões específicas.

Universo digital: Destaca para os estudantes as sugestões de produção de gêneros digitais ou de criação de espaços digitais (banco de dados, *wiki*) que permitam organizar dados e informações.

Literatura – Formação do leitor literário (volume 1: 3, 7 8)

Abertura do capítulo – Leitura da imagem: Apresenta um conjunto de questões que têm por objetivo "direcionar" o olhar dos estudantes para os aspectos mais relevantes da produção artística de uma estética específica, ou para elementos pictóricos que podem auxiliá-los a compreender conceitos em torno dos quais se organiza o capítulo.

Da pintura/fotografia/escultura para a literatura: Questões de pré-leitura, destinadas a mobilizar o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao texto, autor e tema, antecedem o trabalho de leitura e análise proposto na seção. Apresenta um texto literário e um conjunto de questões que permitirão uma outra aproximação dos conceitos centrais a serem trabalhados no capítulo. Relacionando-se à imagem de abertura, o texto foi cuidadosamente selecionado para permitir que o professor amplie a discussão sobre como diferentes linguagens artísticas tratam os temas privilegiados em uma determinada época. Ao promover um diálogo entre textos não verbais (imagem de abertura) e verbais (texto literário), propomos que os estudantes estabeleçam relações entre formas artísticas distintas, bem como desenvolvam as habilidades de leitura favoráveis ao reconhecimento dos mecanismos presentes na relação entre diferentes linguagens (pintura, fotografia, escultura etc.).

Apresentação da teoria: Durante o desenvolvimento da teoria, procuramos utilizar uma linguagem clara e direta, que favoreça a compreensão dos estudantes. Além disso, o material é organizado a partir de uma hierarquia de títulos, que traduz a subordinação dos assuntos tratados, para facilitar o aprendizado. Como essa hierarquia de títulos se mantém em toda a obra,

espera-se que os estudantes, uma vez familiarizados com a estrutura dos capítulos, dela se beneficiem no momento de revisar conteúdos estudados ou de procurar informações. Em vários momentos, ao longo da teoria, os estudantes são convocados a assumir o protagonismo na leitura de textos literários apresentados para exemplificar algum aspecto abordado.

Texto para análise: Questões de pré-leitura, destinadas a mobilizar o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao texto, autor e tema, antecedem o trabalho de leitura e análise proposto na seção. Na análise, conjunto de atividades sobre textos literários significativos para a consolidação do estudo realizado ao longo do capítulo. Espera-se que os jovens, por meio da leitura e da análise de textos de diferentes gêneros literários, reflitam sobre os conceitos apresentados e deles se apropriem, aprendendo, na prática, a reconhecer de que modo os aspectos discutidos contribuem para a construção dos sentidos dos textos. Deve-se destacar que, na formulação das questões, foram criadas oportunidades para que os estudantes desenvolvam diferentes habilidades e procedimentos de leitura: reconhecer informações, elaborar hipóteses, inferir, relacionar diferentes aspectos observados. Isso é feito para que os jovens aprendam a desenvolver uma reflexão mais abrangente e se tornem capazes de dar conta do texto estudado de modo mais completo, investigando diferentes possibilidades de interpretação.

Proposta de produção: No final do capítulo, apresenta-se uma proposta de produção de gêneros orais, escritos e digitais que cria um contexto para que os estudantes promovam releituras de temas e aspectos estudados no capítulo. O fato de serem convocados a produzirem gêneros com características próprias em um contexto discursivo definido reafirma a necessidade de manterem presente a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

Literatura – Capítulos de apresentação de estéticas (volume 1: 9, 10 e 11; volume 2: 1 a 4; volume 3: 1 a 7)

As seções **Leitura da imagem** e **Da pintura/fotografia/escultura para a literatura** têm as mesmas características e objetivos que nos capítulos de "Formação do leitor literário".

A **apresentação da teoria** se organiza nas seguintes subseções:

- **Contexto histórico**: Trata do contexto histórico e é iniciada por títulos relacionados a acontecimentos históricos (como "Idade Média: entre o mosteiro e a corte", no capítulo 9, volume 1). Tem por objetivo destacar para os estudantes os principais fatores que definem o contexto histórico no qual uma determinada estética irá ganhar forma.
- **Contexto estético**: Aborda-se o contexto estético. É marcada por títulos em que aparecem o nome de uma estética e uma de suas principais características (como "Trovadorismo: poesia e cortesia", no capítulo 9, volume 1). Ela é o início da apresentação da estética literária em torno da qual se organiza o capítulo.
- **O projeto literário do [especificação da estética estudada]**: Garante a realização da perspectiva metodológica a partir da qual escolhemos estudar a literatura. Nela, focalizamos as principais intenções de uma determinada estética definidas pela relação entre os diferentes agentes do discurso.
- **Cena discursiva**: Apresentação de um quadro com um conjunto de informações que permitem que os estudantes compreendam quais acontecimentos se destacaram na história e na ciência e tecnologia; projeto literário e as principais características da estética, os principais autores portugueses e brasileiros, as formas literárias privilegiadas, contexto de circulação das obras e perfil do público, ou seja, dos leitores da época. Trata-se de um conjunto de referências para que os estudantes se situem em relação aos textos literários que lerão em seguida. Não se pretende que essas informações sejam supervalorizadas. Elas têm a função de caracterizar o contexto discursivo, ou seja, os diferentes aspectos que predominaram no momento em que um conjunto de autores produziu suas obras, sendo influenciados pelo contexto no qual estavam inseridos.

Uma viagem no tempo: vozes...: Coletânea de textos literários de época, destacando os principais autores, gêneros e formas literárias associadas às diferentes estéticas. Esta seção foi criada para podermos oferecer um conjunto maior de textos literários para a leitura dos estudantes. Nossa intenção é permitir que, pela leitura dos textos, os jovens realizem uma viagem no tempo de modo a compreender melhor por que determinados temas, recursos linguísticos, gêneros e formas literárias dominaram a literatura que revela determinadas características associadas às diferentes estéticas estudadas. Essa foi a forma que encontramos para garantir a centralidade do texto literário na condução do trabalho nas aulas de literatura. Em lugar de adotar a estrutura mais conhecida de ilustrar determinados procedimentos estéticos em um poema ou trecho de romance, entendemos ser preferível permitir que os estudantes leiam mais textos e, assim, sejam capazes de identificar a visão de mundo predominante em um determinado período e compreender de que modo os autores literários reproduzem essa visão de mundo nos textos que escrevem.

A seção "Uma viagem no tempo: vozes..." sempre é acompanhada de um boxe "Roda de conversa" no qual sugerimos um conjunto de perguntas voltadas para orientar a reflexão dos estudantes sobre os textos lidos, identificarem as eventuais dificuldades encontradas e permitir que estabeleçam relações entre os temas e as abordagens com outras referências do repertório pessoal (filmes, músicas, textos contemporâneos). Sugerimos, por fim, que avaliem, como leitores, os estilos dos textos lidos na seção anterior. Deve-se destacar que, como o nome do boxe sugere, a roda de conversa é uma atividade coletiva. Os estudantes podem ser reunidos em pequenos grupos de 4 ou 5 integrantes, para discutirem os aspectos apontados pelas perguntas mobilizadoras. Ao final da atividade, as carteiras podem ser organizadas em círculo para que os jovens dos diferentes grupos compartilhem com o restante da turma os pontos que mereceram destaque durante a roda de conversa.

Proposta de produção: Sempre que oportuno, solicitamos que os estudantes produzam textos de diferentes gêneros discursivos. Há uma relação entre a proposta e os aspectos estudados, como a criação de um perfil em rede social para um protagonista de um dos diferentes romances brasileiros do período cuja leitura deverá ser realizada pelos estudantes (capítulo 2, volume 2). O fato de serem convocados a produzirem gêneros com características próprias em um contexto discursivo definido reafirma a necessidade de manterem presente a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Quando o boxe "Amplie seu repertório" aparece na conclusão dos capítulos de literatura, pode cumprir uma função adicional: permitir que os estudantes realizem buscas de textos de autores brasileiros contemporâneos para selecionar aqueles de que mais gostam ou com os quais mais se identificam.

Texto para análise: Tem as mesmas características e objetivos de quando aparece nos capítulos de "Formação do leitor literário".

Diálogos contemporâneos: Seção que traz textos contemporâneos de autores brasileiros, portugueses e africanos que dialogam com temas da estética estudada, promovendo uma releitura e, muitas vezes, desencadeando um processo de ressignificação desses temas. É muito importante que os estudantes compreendam que a produção artística e literária se dá em um *continuum*, de tal maneira que temas, formas e recursos literários são frequentemente revisitados por autores de diferentes épocas e culturas. Essas vozes literárias do passado e do presente se entrelaçam, revitalizando a literatura em língua portuguesa.

Literatura – Capítulos que promovem a reflexão sobre a relação entre a literatura e a construção de identidades (volume 1: 12 e 13; volume 2: 5 e 6, volume 3: 8)

Nesses capítulos, não há uma estrutura fixa para o desenvolvimento da parte teórica. Permanecem, no entanto, as seções fixas da abertura (**Leitura da imagem/Da pintura/fotografia/escultura**

para a literatura), os boxes, a seção "Texto para análise" e a proposta final de produção de textos de diferentes gêneros.

Apresentação da teoria: caracterização do modo como algumas estéticas apresentam a mulher, os negros e os povos originários e como a questão identitária se manifestou em países colonizados por Portugal. A decisão sobre qual estética foi convocada para representar a forma como os textos literários constroem e divulgam representações sobre as mulheres, os negros e os indígenas foi fruto de uma escolha autoral. Sugere-se que os professores, se desejarem, tragam para discussão com os estudantes outros momentos marcantes da produção literária em língua portuguesa que favoreçam a análise de como o grupo em questão foi representado literariamente. Fazer isso só enriquecerá a reflexão proposta no capítulo e permitirá que os estudantes compreendam por que, a depender do eixo a partir do qual se decide olhar para a produção literária, autores e textos a serem estudados mudam.

Conhecimentos linguísticos

Abertura do capítulo – Pré-leitura: Em capítulos cuja abertura traz somente um texto verbal, foram incluídas questões de pré-leitura, destinadas a mobilizar o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao texto, autor e tema. Essas questões antecedem o trabalho de leitura e análise proposto na seção. No caso de textos não verbais, julgamos improdutivo propor tais questões, porque os estudantes já verão a imagem, o que esvazia a possibilidade de pedir que façam hipóteses sobre ela.

Abertura do capítulo – Leitura e análise: A abertura do capítulo traz, como forma de introduzir o estudo de um determinado tópico gramatical, a reprodução de textos de diferentes gêneros discursivos (tira, cartum, anúncio etc.). Cada texto reproduzido mantém uma relação direta com o tópico a ser estudado e foi cuidadosamente escolhido para permitir que o professor inicie a apresentação de um determinado tópico por meio de algumas questões mais gerais que têm por objetivo direcionar o olhar do estudante para os aspectos gramaticais a serem estudados. Além disso, as questões procuram levá-los a reconhecer como essas estruturas participam da construção do sentido do texto. É importante destacar que, também na formulação das questões que encaminham uma análise linguística, criamos contextos para que os estudantes desenvolvam diferentes habilidades associadas às práticas de leitura: reconhecer informações, elaborar hipóteses, realizar inferências, relacionar os diferentes aspectos observados, de tal maneira que aprendam a desenvolver uma reflexão mais abrangente e se tornem capazes de dar conta do texto estudado de modo mais completo, investigando diferentes possibilidades de interpretação e avaliando de que modo determinadas características estruturais participam da construção do sentido.

Sugestão de trabalho

As questões apresentadas podem ser utilizadas como ponto de partida para a realização de uma atividade oral em que os estudantes discutam o(s) sentido(s) do texto de abertura. Além de motivar uma participação mais ativa dos jovens na aula, essa estratégia permitirá ao professor fazer uma sondagem em relação ao conhecimento que eles têm do conteúdo a ser trabalhado. Como muitos dos tópicos gramaticais já foram vistos durante o Ensino Fundamental, essas perguntas iniciais podem informar o professor sobre o que os estudantes já sabem (ou lembram) a respeito do que será tematizado no capítulo.

Apresentação da teoria: Os parágrafos iniciais que introduzem a teoria retomam informações importantes relacionadas à leitura e análise do texto de abertura, algumas das quais respondem a perguntas feitas sobre o texto. Nossa intenção, ao fazer isso, é explicitar para os estudantes de que forma as questões iniciais encaminham seu olhar para a percepção do modo como determinadas estruturas linguísticas, que serão apresentadas no capítulo, participam da construção do sentido do texto. Julgamos importante realizar essa retomada para que os jovens se deem conta da pertinência das atividades iniciais para a compreensão dos objetivos que norteiam esta obra: *reconhecer estruturas específicas, identificar as funções que podem desempenhar na língua e o modo como atuam na construção do sentido dos textos*. Durante o desenvolvimento da teoria, procuramos utilizar uma linguagem clara e direta, que favoreça a compreensão dos estudantes. Escolhemos textos de diferentes gêneros para exemplificar o conteúdo gramatical, procurando sempre dados em que o aspecto a ser tratado tenha um papel essencial para a construção do sentido do texto. Algumas questões orientam a leitura de vários desses dados, de modo a assegurar o protagonismo dos jovens e favorecer a adoção de um olhar analítico que reconheça relações entre estruturas e sentido. A hierarquia de títulos e subtítulos, já comentada ao apresentarmos as características dos capítulos de literatura, também é adotada nos capítulos sobre conhecimentos linguísticos.

Texto para análise: O desenvolvimento da teoria é interrompido em alguns momentos por um conjunto de atividades. Com essas atividades, espera-se que os estudantes, por meio da leitura e da análise de textos de diferentes gêneros, sejam levados a refletir sobre os conceitos apresentados e deles se apropriem, aprendendo na prática a reconhecer de que modo os aspectos discutidos contribuem para a construção dos sentidos dos textos. O trabalho com os procedimentos de leitura também é contemplado nesse momento de atividades.

Usos...: Em todos os capítulos das unidades de estudos sobre as estruturas da língua portuguesa, que são voltados à construção progressiva dos conhecimentos metalinguísticos dos estudantes, introduzimos a seção "Usos..." para que os jovens vejam, em textos de diferentes gêneros, como os aspectos linguísticos abordados na teoria contribuem para a construção do sentido dos textos. A subseção "Pratique", inserida na seção "Usos...", trata-se de uma proposta de produção de texto para que o estudante ponha em prática o que acabou de observar na análise do texto apresentado. O foco dessas propostas de produção está na reflexão sobre como determinada estrutura participa da construção de um texto, o que permite que o estudo da gramática ganhe sentido. Outro objetivo é levar o estudante a compreender como aquilo que está aprendendo pode ser útil no momento de produzir seus próprios textos. Além disso, cria-se uma nova oportunidade para que escrevam textos de diferentes gêneros discursivos.

Produção de texto e gêneros discursivos

Abertura do capítulo: A pré-leitura se dá como nos capítulos de "Conhecimentos linguísticos". Na Leitura, há a apresentação de um ou mais textos selecionados para auxiliar os estudantes a analisarem a estrutura dos gêneros cujo estudo será realizado.

Análise: Seção constituída por um conjunto de questões com o objetivo de direcionar o olhar dos estudantes para os aspectos mais relevantes do(s) texto(s) selecionado(s). O encaminhamento da análise é feito de modo a permitir que, por meio da identificação de dados, eles comecem a construir os conceitos referentes ao trabalho com textos a partir de uma perspectiva discursiva. Assim como nos capítulos do campo artístico-literário e de conhecimentos linguísticos, essas questões também criam a oportunidade para os estudantes desenvolverem diferentes habilidades de leitura.

Apresentação da teoria: Nos capítulos de estudo de gêneros discursivos específicos, a parte teórica é organizada de modo a destacar o contexto discursivo e o papel que desempenha para os diferentes gêneros.

- **[Nome do gênero]: definição e uso**: Depois do contato inicial do estudante com um texto ilustrativo do gênero a ser estudado, nas seções de abertura do capítulo (**Leitura** e **Análise**), iniciamos a teoria por apresentar uma definição desse gênero a partir de suas características estruturais e também das finalidades que cumpre

Sempre que possível, procurou-se traçar a origem do gênero, destacando os momentos em que sua produção foi mais intensa.

- **Contexto de circulação**: Esse tópico apresenta informações sobre os contextos em que o gênero em estudo circula prioritariamente, destacando de que modo influenciam a estrutura e a organização do próprio texto.
- **Os leitores/interlocutores de [nome do gênero]**: Trabalhar o texto a partir de uma perspectiva discursiva significa entender de que modo diferentes agentes participam do processo de produção textual. Os leitores/interlocutores – o público – a quem se destina um gênero são especialmente importantes, porque seu perfil orienta uma série de escolhas a serem feitas no momento de criação do texto. Por esse motivo, optamos por destacar, entre os agentes do discurso, o perfil dos leitores/interlocutores dos diferentes gêneros.
- **Estrutura**: Após a apresentação do perfil do público, identificamos as principais características que definem a estrutura do gênero estudado. Essas características, sempre que possível, aparecem destacadas em textos representativos do gênero e associadas a boxes laterais que descrevem a função, no texto, de tais estruturas.
- **Linguagem**: Para finalizar o estudo de um determinado gênero, destacamos algum aspecto que caracteriza o modo como a linguagem participa da sua estruturação. Sempre que possível, são explicitados a relação entre o grau de formalidade no uso da língua e o perfil do público ao qual se destinam os textos de um determinado gênero.

Proposta de produção: Os capítulos sempre se encerram com a apresentação de uma proposta de produção de textos do gênero estudado, para que os estudantes possam pôr em prática o que aprenderam e desenvolvam maior autonomia na produção escrita. Mais do que somente propor um exercício de escrita, nossa intenção é oferecer aos estudantes a oportunidade de enfrentar possíveis situações reais, criadas com fins didáticos, em que a produção do gênero estudado seria esperada. Pretendemos, com isso, ajudá-los a reconhecer os contextos de circulação dos gêneros, a explorar de modo produtivo as informações sobre o perfil dos interlocutores e a compreender de que modo as escolhas linguísticas devem ser feitas com base em uma análise do contexto discursivo no qual o exercício proposto se insere. A orientação do trabalho é feita de modo claro e prevê três momentos distintos:

- **Pesquisa e análise de dados**: A primeira etapa para a produção de qualquer texto deve ser a coleta de informações pertinentes sobre o tema a ser abordado. Isso é verdade para textos de gêneros narrativos, descritivos, expositivos, injuntivos ou argumentativos. Para estimular a discussão em sala de aula e orientar os primeiros passos dos estudantes na coleta de dados, esta seção apresenta sempre algumas informações básicas que devem ser consideradas no momento de elaboração do texto proposto. Quando pertinente, são também feitas sugestões sobre o tipo de pesquisa a ser realizada pelos estudantes para que possam complementar as informações apresentadas e constituir um conjunto de referências que permitam uma boa reflexão sobre a tarefa a ser cumprida.
- **Planejamento e elaboração**: Como desejamos que os estudantes compreendam a necessidade de planejar seus textos antes de os escreverem, criamos esta seção, que tem por finalidade orientar esse processo por meio de uma série de perguntas. As perguntas feitas procuram encaminhar sua reflexão em relação a algumas características essenciais da estrutura dos gêneros estudados já trabalhadas no capítulo; procuram, ainda, destacar alguns aspectos da linguagem associados aos gêneros a serem produzidos.
- **Avaliação e reescrita do texto**: Acreditamos que a reescrita do texto é um momento fundamental do processo de escrita. Por esse motivo, apresentamos, associada às propostas de produção de textos, a sugestão de contextos reais de leitura e avaliação dos textos escritos pelos estudantes. Tomamos o cuidado de definir quais são os aspectos a serem observados durante o processo de leitura e também que tipo de orientação deve ser dada para o autor do texto, de modo a permitir que ele, no momento da reescrita, saiba determinar quais alterações podem beneficiar seu texto.

Quadros de conteúdos

Apresentamos a seguir os quadros de conteúdos dos três volumes de Língua Portuguesa.

Volume 1

Unidade 1: Introdução aos estudos da linguagem
Seção especial: Mundo do trabalho: como transformar sonhos e projetos em realidade
Capítulo 1: A dimensão discursiva da linguagem
Capítulo 2: Discurso e texto
Capítulo 3: A literatura é uma linguagem
Unidade 2: Formação da língua portuguesa e português do Brasil
Capítulo 4: O português no mundo
Capítulo 5: Variação e norma
Capítulo 6: Diferentes dimensões da variação linguística
Unidade 3: Esfera artística: a literatura e os vários olhares para a realidade
Capítulo 7: A literatura é expressão de uma época
Capítulo 8: A literatura é gênero: a lírica, a épica e o drama
Capítulo 9: Origens europeias: Trovadorismo e Humanismo
Capítulo 10: Classicismo
Capítulo 11: Literatura do período colonial: Quinhentismo, Barroco e Arcadismo
Unidade 4: Esfera artística: a literatura e a construção da identidade
Capítulo 12: Verso e reverso: imagens de mulher
Capítulo 13: Povos originários e suas representações literárias
Unidade 5: Estudos sobre as estruturas da língua portuguesa
Capítulo 14: A gramática e suas partes
Capítulo 15: Estrutura e formação das palavras
Unidade 6: Esfera pública: o mundo da informação
Seção especial: A esfera jornalística: transformação de acontecimentos em informações
Capítulo 16: Notícia
Capítulo 17: Entrevista
Capítulo 18: Artigo de opinião
Proposta integradora: Temos muito a dizer!
Na hora da prova: Enem e vestibulares

Volume 2

Unidade 1: Esfera artística: a literatura e os vários olhares para a realidade
Capítulo 1: Romantismo no Brasil: poesia
Capítulo 2: Romantismo no Brasil: prosa
Capítulo 3: Realismo e Naturalismo
Capítulo 4: Estéticas de fim de século: parnasianismo e simbolismo

Unidade 2: Esfera artística: a literatura e a construção da identidade
Capítulo 5: Os negros e a literatura: vozes silenciadas e reconquistadas
Capítulo 6: Dominação cultural: Portugal e suas colônias
Unidade 3: Estudos sobre as estruturas da língua portuguesa
Capítulo 7: Relações morfossintáticas
Capítulo 8: Nomeação e avaliação: os substantivos e os adjetivos
Capítulo 9: Referências discursivas: os pronomes
Capítulo 10: Descrição de processos: os verbos
Capítulo 11: Determinação, quantificação, ordenação: os artigos e os numerais
Capítulo 12: Explicitação de circunstâncias: os advérbios
Capítulo 13: A construção da articulação textual: as preposições e as conjunções
Unidade 4: Esfera do conhecimento: aprender, ensinar
Seção especial: Como ler nas entrelinhas
Capítulo 14: Verbete enciclopédico
Capítulo 15: Marcadores temporais
Capítulo 16: Reportagem de divulgação científica
Unidade 5: Esfera pessoal, esfera política: a vida em sociedade
Seção especial: Gêneros da internet
Capítulo 17: Biografia
Capítulo 18: Discurso político
Proposta integradora: Todos temos voz
Na hora da prova: Enem e vestibulares

Volume 3

Unidade 1: Esfera artística: a literatura e os vários olhares para a realidade
Capítulo 1: Pré-Modernismo
Capítulo 2: Modernismo Português
Capítulo 3: Modernismo no Brasil: 1ª geração
Capítulo 4: Poesia da segunda geração modernista
Capítulo 5: O romance de 1930
Capítulo 6: Pós-Modernismo: prosa e poesia
Capítulo 7: Tendências contemporâneas
Capítulo 8: A África que escreve em português
Unidade 2: Estudos sobre a sintaxe da língua portuguesa
Capítulo 9: Sintaxe: relações e funções
Capítulo 10: Período simples
Capítulo 11: Articulação dos termos na oração: concordância e regência
Unidade 3: Esfera do conhecimento: aprender, ensinar
Seção especial: Procedimentos de estudo do texto: anotar e resumir
Capítulo 12: Texto de divulgação científica
Capítulo 13: Metáforas e analogias: imagens que ajudam a compreender o mundo
Unidade 4: Esfera pública: o mundo da informação
Capítulo 14: Textos publicitários: anúncios de campanha
Capítulo 15: O microuniverso discursivo da frase
Capítulo 16: Editorial
Capítulo 17: O papel das orações na articulação das ideias
Capítulo 18: Resenha cultural
Capítulo 19: As marcas linguísticas da posição do enunciador
Proposta integradora: O teatro jornal em cartaz!
Na hora da prova: Enem e vestibulares

Sugestões de cronograma

Apresentamos a seguir sugestões de cronograma considerando três tipos possíveis de organização: semestral, trimestral e bimestral. Em todas elas, sugerimos que o desenvolvimento da **Proposta integradora** se dê ao longo do ano letivo.

Semestral

Semestre	1º ano (volume 1)	2º ano (volume 2)	3º ano (volume 3)
1º semestre	Unidades 1 a 3 (seção especial e capítulos 1 a 11)	Unidades 1 a 3 (capítulos 1 a 13)	Unidades 1 e 2 (capítulos 1 a 11)
2º semestre	Unidades 4 a 6 (capítulos 12 a 18 e seção especial)	Unidades 4 e 5 (seções especiais e capítulos 14 a 18)	Unidades 3 e 4 (seção especial e capítulos 12 a 19)

Trimestral

Trimestre	1º ano (volume 1)	2º ano (volume 2)	3º ano (volume 3)
1º trimestre	Unidades 1 e 2 (seção especial e capítulos 1 a 6)	Unidades 1 e 2 (capítulos 1 a 6)	Unidade 1 (capítulos 1 a 8)
2º trimestre	Unidades 3 e 4 (capítulos 7 a 13)	Unidade 3 (capítulos 7 a 13)	Unidades 2 e 3 (capítulos 9 a 13 e seção especial)
3º trimestre	Unidades 5 e 6 (capítulos 14 a 18 e seção especial)	Unidades 4 e 5 (seções especiais e capítulos 14 a 18)	Unidade 4 (capítulos 14 a 19)

Bimestral

Bimestre	1º ano (volume 1)	2º ano (volume 2)	3º ano (volume 3)
1º bimestre	Unidades 1 e 2 (seção especial e capítulos 1 a 6)	Unidades 1 e 2 (capítulos 1 a 6)	Unidade 1 (capítulos 1 a 6)
2º bimestre	Unidade 3 (capítulos 7 a 11)	Unidade 3 (capítulos 7 a 13)	Unidades 1 e 2 (capítulos 7 a 11)

3º bimestre	Unidades 4 e 5 (capítulos 12 a 15)	Unidade 4 (seção especial e capítulos 14 a 16)	Unidades 3 e 4 (seção especial e capítulos 12 a 15)
4º bimestre	Unidade 6 (capítulos 16 a 18 e seção especial)	Unidade 5 (seção especial e capítulos 17 e 18)	Unidade 4 (capítulos 16 a 19)

Além dessas sugestões de cronograma, há vários outros arranjos possíveis, que podem ser construídos pelo professor de acordo com a realidade escolar. O professor pode, por exemplo, trabalhar com os capítulos em uma ordem diferente da proposta no livro, distribuindo capítulos de diferentes unidades ao longo do semestre, trimestre ou bimestre. Ou, ainda, mudar ou inverter a ordem das unidades do volume. O importante é que o professor atue com autonomia nessa organização, flexibilizando o planejamento de acordo com o perfil e o desenvolvimento da turma.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Entende-se por **sequência didática** um conjunto de atividades escolares articuladas entre si, planejadas de maneira sistemática para conduzir os estudantes durante a produção de determinado gênero discursivo – oral ou escrito. O objetivo da adoção de sequências didáticas é permitir que os jovens se tornem autônomos em relação à produção de textos de diferentes gêneros, desenvolvendo a capacidade de adequá-los a diferentes contextos discursivos. O papel do professor, na condução de uma sequência didática, é atuar como mediador, ou seja, como quem orienta, incentiva e oferece comentários aos estudantes, ao longo das diferentes etapas.

Como elaborar uma sequência didática para a produção de gêneros escritos e orais

Escolhemos exemplificar os diferentes passos de uma sequência didática para a produção de um **artigo de opinião**, com comentários que estabelecem as particularidades caso se opte por trabalhar com a realização de um **debate oral**. Por se tratar de uma sequência de etapas, é necessário garantir que todas sejam cumpridas, porque cada uma delas desempenha um propósito bem definido. Explicamos, a seguir, essas etapas:

Apresentação da situação

A etapa inicial é importante, porque tem como objetivo apresentar aos estudantes o contexto discursivo e a finalidade do trabalho que se iniciará. É o momento em que o estudante constrói a representação da situação discursiva (real ou simulada) e da linguagem que ele deverá usar para produzir um texto de um gênero discursivo oral ou escrito.

Alguns cuidados são imprescindíveis para o sucesso dessa etapa: a **escolha do tema** deve ter relevância social para despertar um interesse real nos estudantes e, assim, favorecer seu engajamento tanto na **produção escrita** quanto na **oral**. Em ambos os casos, esse é o momento de definir o **público-alvo** (o perfil de interlocutor), condição para os estudantes identificarem o nível de formalidade da linguagem e, assim, definir o vocabulário, o tom e os argumentos mais adequados à sua produção. No caso da produção de textos escritos, é também o momento de definir o **veículo/meio em que o artigo de opinião vai circular** (contexto de circulação).

Produção inicial

Nesta etapa os estudantes devem elaborar seus textos a partir das orientações com as quais tiveram contato durante a apresentação da situação: o tema, o público-alvo e o meio no qual o texto deverá circular, para a produção escrita. Essa produção inicial é a base para a avaliação diagnóstica a ser feita pelo professor e que indicará os ajustes necessários e específicos para cada estudante. Algo a ser realizado nas etapas seguintes, a partir de orientações fornecidas pelo professor.

Pode ser interessante consultar os jovens acerca de questões relativas à comunidade escolar que possam dar origem à elaboração de artigos de opinião a serem divulgados no *site* da escola ou a um debate oral a respeito de alguma questão que afete o cotidiano deles e sobre a qual seja possível defender diferentes posições.

Lembre-se: os comentários a respeito das produções (orais ou escritos) devem ser construtivos, enfocando aspectos que ainda precisam ser desenvolvidos. Dessa forma, os estudantes terão oportunidade de conhecer suas dificuldades e, assim, aumentar a consciência sobre o seu processo de aprendizagem.

Primeiro momento: entender a estrutura dos textos que serão produzidos

Esta etapa visa à consolidação da estrutura do gênero em questão, conhecimento fundamental para que os estudantes possam organizar as ideias dentro de seu texto. É interessante que o professor apresente bons exemplos dos gêneros em estudo, tanto escrito (diferentes artigos de opinião sobre alguma questão social contemporânea) quanto oral (trechos de vídeo em que essa questão seja debatida, por exemplo) aumentando, dessa forma, a intimidade dos jovens com o gênero. Proponha atividades práticas em que eles sejam solicitados a identificar as partes do texto escrito (introdução/contextualização da questão, desenvolvimento/argumentação e conclusão) ou oral (turno de fala/contextualização breve e defesa de uma posição, réplica/questionamento da posição defendida pelo primeiro debatedor, tréplica/resposta do primeiro debatedor aos argumentos contrários apresentados pelo segundo debatedor).

Se desejar desenvolver um trabalho mais focado, proponha aos estudantes que produzam determinadas partes de um artigo de opinião ou elaborem, por exemplo, a abertura de um debate, seguida de um turno de argumentação/réplica/tréplica. A atenção maior a partes da estrutura dos gêneros a serem desenvolvidos favorece o oferecimento de comentários imediatos, que podem

auxiliar os estudantes a reverem procedimentos específicos adotados, adequando-os à estrutura dos gêneros em produção.

Segundo momento: desenvolver as habilidades de argumentação

Esta etapa tem a finalidade de ampliar o repertório argumentativo dos estudantes a partir de atividades que recapitulem os diferentes tipos de argumento, como o argumento de autoridade, a exemplificação, a relação de causa e consequência etc. Nesse momento, é imprescindível que os jovens já saibam distinguir entre fatos e opiniões, para que seu texto argumentativo (oral ou escrito) apresente sempre uma argumentação sólida.

Terceiro momento: usar recursos linguísticos para favorecer a argumentação

Dominar os recursos linguísticos apropriados ao gênero significa, no caso de gêneros argumentativos como o artigo de opinião e o debate oral, usar de forma adequada os **operadores argumentativos**, ou seja, os elementos linguísticos que evidenciam as relações entre as ideias estabelecendo o sentido entre enunciados na oralidade ou na escrita. Lembre os estudantes de, em ambos os casos, explorarem a **modalização** do discurso, usando advérbios e verbos modais, para nuançar suas opiniões evitando, assim, generalizações que tendam a diminuir a força argumentativa. No caso do debate oral, ofereça a eles uma lista de expressões que permitam retomar o posicionamento a ser questionado. Apresentamos, a seguir, algumas possibilidades a partir de movimentos argumentativos estratégicos típicos do debate, que podem ser adaptados para incluir contra-argumentos em textos escritos.

- **Paráfrase:** retomar o que foi dito pelo opositor usando as próprias palavras. Exemplo: "Se eu entendi corretamente, você argumentou/defendeu que...".
- **Citação direta:** retomar parte de um argumento ou de uma afirmação feita pelo opositor, repetindo as palavras usadas por ele, para destacar um ponto específico. Exemplo: "Você disse/alegou que '[fala do colega]', e eu gostaria de discutir/questionar/rebater esse(a) ideia/argumento...".
- **Síntese do argumento principal:** retomada do ponto central do argumento do opositor, de modo resumido, para conectá-lo à réplica que será feita. Exemplo: "Em resumo/suma, você está sugerindo/afirmando/defendendo que X porque Y... e eu discordo/não concordo... porque Z".
- **Contraposição com concessão:** reconhecer a validade parcial do argumento apresentado pelo opositor antes de apresentar uma objeção ou uma visão contrária. Exemplo: "Embora eu concorde/ache correto que X, acredito/penso/defendo que...".
- **Pergunta retórica ou direcionada:** retomar o argumento do opositor e transformá-lo em uma pergunta, para aprofundar a discussão ou desafiar a lógica. Exemplo: "Então, se X, como você justificaria/defenderia/resolveria Y?".

Quarto momento: revisão e edição do texto inicial

O momento da revisão e a subsequente edição do texto têm o objetivo de permitir que os estudantes desenvolvam a habilidade de analisar a própria escrita com olhos de um leitor. Oriente-os a observar se os termos utilizados são adequados aos gêneros propostos, se os argumentos foram suficientemente explorados e se são convincentes, se a estrutura no interior dos parágrafos e entre parágrafos colabora para a organização coesiva do texto, garantindo a articulação adequada das ideias e a manutenção das referências. É possível, ainda, sugerir uma revisão em pares, em que os estudantes trocam os textos entre si e analisam a produção dos colegas para sugerir eventuais alterações ou correções.

Produção final

A produção final do texto é a última etapa da sequência didática, momento em que o estudante mobilizará os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores e os colocará em prática na versão final de suas produções. Uma possibilidade de encerramento dessa atividade seria a efetiva publicação do artigo de opinião no veículo definido inicialmente ou a realização de um debate envolvendo a sala ou a comunidade escolar.

Avaliação

O professor pode, após a finalização da sequência didática, realizar, com os estudantes, uma avaliação comparativa entre a produção inicial e a final, para verificarem se houve progresso na elaboração e escrita e da argumentação nos artigos de opinião, assim como avaliarem a eficácia da sequência didática para ambas as produções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

Obra que apresenta e discute os conhecimentos específicos de que os professores devem dispor para desenvolverem um trabalho relevante nas aulas de Língua Portuguesa.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: **Estética da criação verbal**. 3. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Obra que apresenta, em um de seus capítulos, a definição de gêneros discursivos e a teoria que tem fundamentado nos últimos anos o trabalho com gêneros nas aulas de Língua Portuguesa.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Nesse livro, o crítico literário Harold Bloom procura explicar aos leitores, de forma apaixonada, como e por que ler em um mundo caracterizado pela rapidez na obtenção de informações. Para isso, apresenta importantes textos da literatura universal.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 44. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

Obra de referência para os estudos sobre a literatura brasileira. Dividido em oito partes, que vão do momento colonial até as tendências contemporâneas da produção literária, apresenta as características que definiram os diferentes movimentos literários e as suas manifestações nas obras dos autores nacionais.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

A Constituição Federal é a Lei fundamental do Brasil e rege todo o ordenamento jurídico do país.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 1989.

Essa Lei estabelece normas para garantir direitos e integração social de pessoas com deficiência.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

Essa lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação no Brasil.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 foi a primeira lei de diretrizes voltada para a Educação no Brasil.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre a educação de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971.

Essa foi a segunda lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira e instituiu algumas normas importantes que perduraram mesmo após sua substituição pela Lei nº 9.394.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, também conhecido como ECA, visa à proteção integral de crianças e adolescentes estabelecendo seus direitos e deveres.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece as normas da educação brasileira, reconhecendo que a educação abrange processos formativos que acontecem em diversos ambientes.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

A BNCC é o documento que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, estabelecendo os principais conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pais e escolas devem dar atenção a comportamento de estudantes**. Brasília: MEC, 2017.

Texto sobre o combate ao *bullying* em ambiente escolar que aborda a relação entre esse tipo de violência e o papel dos espectadores, das famílias e dos adultos da escola.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/SEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022**. Brasília: MEC, 2022.

Esse parecer revisa e atualiza as normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: MEC, 2013.

O documento aborda a importância da garantia de educação considerando a diversidade humana e inclusão social.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

O documento apresentava temas transversais como ética, saúde, pluralidade cultural, dentre outros.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007.

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado pelo Governo federal com mais de quarenta programas voltados para a alfabetização, educação básica, superior e profissional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 2006.

Elaborado com base nas recomendações da Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena, tem como um de seus objetivos promover ações de educação em Direitos Humanos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio**: etapa I: caderno II: o jovem como sujeito do Ensino Médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

Nessa obra, discute-se o conceito de juventude com o objetivo de propor mudanças nas maneiras de perceber essa faixa etária. Esses textos buscam valorizar o papel do jovem como sujeito de sua história e destacam também temas como juventude e tecnologia, mercado de trabalho e projeto de vida e o papel da escola na formação dos jovens.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília: MEC, 2019.

Esse documento apresenta o histórico dos Temas Contemporâneos Transversais, a divisão deles em seis grandes áreas e a importância desses temas para os currículos da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2016.

Esse documento apresenta a legislação com os direitos das pessoas com deficiência, passando por decretos e leis de 2008 a 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação instituiu um conjunto de princípios, procedimentos e diretrizes curriculares na formação de professores da Educação Básica.

CARATTI, Ricardo Lima; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. O pensamento computacional na visão dos professores da educação básica. *In:* **Educação em Foco**, *[S. l.],* v. 28, n. 1, 2023.

Considerando que o Pensamento Computacional contribui para o desenvolvimento de habilidades como analisar, compreender, comparar, resolver problemas etc., esse artigo resulta de uma pesquisa que focaliza a compreensão que os professores têm dos pilares do Pensamento Computacional.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

Dirigido a professores, esse livro procura mostrar como promover o estímulo à leitura e o letramento literário, discutindo aspectos teóricos e práticos.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

Referência para quem deseja consultar uma gramática normativa do português, a obra explica os conceitos gramaticais e as estruturas do nosso idioma de maneira clara, permitindo que o leitor compreenda as características da norma-padrão da língua portuguesa.

DAYRELL, Juarez (org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

Nessa obra, o autor traz algumas experiências vivenciadas no projeto Observatório da juventude, da Universidade Federal de Minas Gerais (UGMG), que trabalha desde 2003 com a questão da formação de professores e discussões envolvendo a juventude.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

Obra escrita para oferecer aos professores condições de ampliarem seus conhecimentos sobre o letramento digital, por meio da proposta de 50 atividades práticas.

FALCÃO, Adriana. **Pequeno dicionário de palavras ao vento**. São Paulo: Salamandra, 2013.

A autora selecionou palavras que impactaram sua vida e, em uma linguagem poética, as define para o leitor de forma divertida e reflexiva.

FANON, Frantz. *Apud*: EPALANGA, Kalaf. "Angolanês". *In*: **Minha pátria é a língua pretuguesa**: Crônicas. São Paulo: Todavia, 2023. E-book.

Artigo em que o escritor angolano reflete sobre as relações entre independência literária e dominação linguística.

FIORIN, José Luiz. Tendências da análise do discurso. *In*: **Cadernos de estudos linguísticos** (19): Campinas: IEL/Unicamp, 1990.

Neste artigo, o autor defende a necessidade de o discurso ser abordado na sua dimensão linguística e cultural.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

O autor apresenta uma análise que leva o leitor a compreender melhor como diferentes usos da linguagem podem dar margem à discriminação social ou favorecer determinadas relações de poder.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.

Nessa obra o autor traça um panorama da escrita ao longo do tempo e a concebe não só como fixação da linguagem articulada, mas também como disciplina e organização do pensamento.

HOLANDA, Leandro; BACICH, Lilian. A aprendizagem baseada em projetos e a abordagem STEAM. *In*: HOLANDA, Leandro; BACICH, Lilian (org.). ***STEAM* em sala de aula**: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020.

Esse artigo trata a abordagem *STEAM – Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics* (ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática) como uma ferramenta que pode auxiliar a concepção de projetos pautados na realidade dos alunos, com problemas reais de seu cotidiano.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

Nessa obra, diferentes teóricos apresentam suas ideias a respeito do que é a aprendizagem e como ela ocorre.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

Nessa obra, Ingedore Koch leva o leitor a refletir sobre os mecanismos de que a língua dispõe para o estabelecimento das relações de coesão textual.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

Livro que traz importantes contribuições para a análise dos mecanismos responsáveis pelo estabelecimento das relações de coerência textual.

LIIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2014.

José Carlos Libâneo, nesse livro, apresenta um estudo a respeito da escola como instituição básica do sistema escolar com o objetivo de ajudar os educadores a compreenderem melhor a estrutura e a organização das escolas.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2020.

Esse livro propõe um estudo sistemático da didática como disciplina integradora.

MANUAL para garantir inclusão e equidade na educação. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508/PDF/370508por.pdf.multi. Acesso em: 24 set. 2024.

Esse manual foi desenvolvido para apoiar políticas em educação que incorporem a inclusão e a equidade. Pauta-se pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4: Educação de qualidade, proposto pela Agenda 2030, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de colaborar para que as sociedades sejam mais inclusivas e equitativas.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

Entre outros aspectos, o livro propõe a discussão de que a língua deve ser vista como um conjunto de práticas enunciativas, cujo uso autêntico é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais.

MONTERO, Rosa. **História do rei transparente**. Tradução de Joana Angélica d'Ávila Melo. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

Essa história se passa na Idade Média e tem como protagonista a adolescente Leola, uma camponesa que se disfarça de guerreiro e passa a relatar sua vida, envolvendo o leitor em seus sentimentos, suas reflexões e incertezas.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

O artigo apresenta informações importantes sobre a aplicação de estratégias e metodologias ativas em sala de aula. De maneira bastante clara, são apresentados pontos de atenção a serem considerados ao desenvolver essas estratégias, além de explicar alguns métodos e algumas estratégias que podem ser desenvolvidas com estudantes de diversas idades.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2. (Mídias Contemporâneas).

Esse texto aborda as diferentes facetas das tecnologias educacionais, trazendo reflexões sobre a educação no mundo contemporâneo e as novas concepções de ensino relacionadas às metodologias ativas.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/Unesco, 2001.

Nessa obra o autor propõe sete saberes que considera fundamentais para as reflexões das pessoas preocupadas com a condição humana e com o futuro da educação.

PESSOA, Valda Inês Fontenele Pessoa. Cuidado. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.); GODOY, Herminia Prado (coord.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

Nesse artigo, a autora aborda a interdisciplinaridade como parceria, reciprocidade e abertura ao diálogo, considerando a importância do outro para nosso amadurecimento e para ampliação de nossos conhecimentos.

REIS, Ana Valéria; DAROS, Thuinie; TOMELIN, Karina Nones. **Layouts criativos para aulas inovadoras**. Maringá: B42, 2023.

Esse livro aborda a importância de inovar o espaço da sala de aula de maneira a rever o modo de organização em fileiras de carteiras e criar ambientes mais envolventes para os estudantes e, assim, favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

Nessa obra, as autoras discutem os gêneros discursivos combinando o rigor dos estudos teóricos e a perspectiva aplicada. Dedicam um capítulo à sociedade hipermoderna e aos multiletramentos.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

Esse livro trata de conceitos centrais que ajudam a compreender a relação entre o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a produção de textos multimodais e multissemióticos a partir do uso de diferentes linguagens em mídias diversas.

SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Obra fundamental para as discussões sobre a adoção de uma perspectiva discursiva para o trabalho com produção de textos.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Práxis)

Esse artigo trata da atualização da abordagem do saber pedagógico, perpassando temas como: prioridade e superação do ponto de vista epistemológico, o saber como estratégia da prática, legitimação da educação etc.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora**: A literatura indígena em destaque. São Paulo: Autêntica Editora, 2012.

Destinada à apresentação da literatura indígena a professores do Ensino Médio, esta obra promove uma reflexão sobre como as identidades indígenas foram construídas por indígenas e não indígenas ao longo dos séculos.

REFERÊNCIAS SUPLEMENTARES COMENTADAS

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

Esse livro é organizado em duas partes: a primeira apresenta reflexões dos autores sobre possibilidades de inovação em sala de aula; a segunda aborda mais de 40 estratégias que contribuem para a aplicação dessas metodologias.

INSTITUTO CAMÕES. **Biblioteca Digital Camões**. Portugal, [20--]. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/bibliotecas-camoes-i-p/biblioteca-digital-camoes. Acesso em: 22 set. 2024.

Acervo de documentos e textos (digitais ou digitalizados) sobre a cultura em língua portuguesa, a Biblioteca Digital Camões disponibiliza textos literários e obras sobre arte, arquitetura, cinema, teatro, música, além de revistas e periódicos. O acesso ao acervo digital é inteiramente gratuito, sem necessidade de registro ou inscrição.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2019.

As autoras apresentam, nessa obra, um traçado consistente do nascimento, da consolidação e das transformações das práticas de leitura da sociedade brasileira, sem ignorar o fato de que cada época, cada obra e cada autor trazem consigo características próprias. Por esse viés, acompanhamos, fascinados, o amadurecimento do leitor – o que, por consequência, também nos esclarece sobre as conexões intrínsecas entre o universo fantasioso (e fantástico) da Literatura e o mundo social em que habitamos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Redigir UFMG**. Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: https://www.redigirufmg.org/. Acesso em: 22 set. 2024.

Projeto coordenado por Carla Coscarelli, professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o *site* do RedigirUFMG oferece uma série de atividades práticas relacionadas ao letramento digital, à leitura e à produção de textos de diferentes gêneros discursivos, à literatura brasileira e aos conhecimentos linguísticos. É possível baixar as atividades em PDF ou em formato DOC, que permite ao professor modificar o conteúdo, adequando-o às necessidades dos estudantes.

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS POR UNIDADE

UNIDADE 1 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM
(página 13)

Na unidade que abre o volume 1 desta coleção, abordaremos aspectos da linguagem em sua dimensão discursiva. Os três capítulos que a constituem tratam de conceitos fundamentais que contribuem para a leitura, a análise e a produção de textos de diferentes gêneros e em diferentes linguagens, relacionando literatura, conhecimentos linguísticos e produção textual.

No capítulo 1, intitulado **A dimensão discursiva da linguagem**, apresentamos os conceitos de língua e linguagem e destacamos a importância de os estudantes reconhecerem o papel da interlocução nos diferentes usos que fazemos da linguagem, além de identificarem as marcas de autoria em textos de gêneros diversos e de diferentes campos de atuação social.

No capítulo 2, **Discurso e texto**, o foco está na apresentação dos conceitos de ideologia, formação ideológica, formação discursiva, discurso e texto. Compreender esses conceitos e ser capaz de identificar as marcas ideológicas do contexto em que textos de diferentes gêneros foram produzidos contribui para que os jovens consigam construir o sentido de textos de gêneros diversos e produzi-los quando for necessário.

Por último, no capítulo 3, **A literatura é uma linguagem**, os estudantes vão entender o que é contexto discursivo e refletir sobre a importância dos agentes do discurso para a construção de textos verbais e não verbais. Além disso, vão compreender de que forma o uso expressivo da linguagem é parte constitutiva do sentido dos textos literários.

Seção especial Mundo do trabalho: como transformar sonhos e projetos em realidade

Nessa Seção especial, os estudantes vão conhecer possibilidades de atuação no mercado de trabalho e suas formas de ingresso; entender a importância de conhecer as áreas de atuação com que se identificam e definir metas para atingir seus objetivos; saber quais ações e políticas públicas buscam garantir o direito à formação profissional de qualidade.

Mundo do trabalho (página 15)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 6, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 7
Habilidades da área: EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG305, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP22
Habilidade comentada: Ao realizar uma pesquisa em fontes confiáveis sobre programas de educação profissional e tecnológica, os estudantes desenvolvem a habilidade EM13LP11.

O objetivo dessa proposta é auxiliar os estudantes a conhecerem diferentes possibilidades de atuação profissional, de modo a ampliar suas opções em relação à definição de seus projetos de vida e à sua inserção futura no mercado de trabalho. Ao longo desta obra, o boxe **Mundo do trabalho** ocorrerá em diversos capitulos.

Universo digital (página 15)

BNCC em foco

Competências gerais: 4, 5, 6, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 7
Habilidades da área: EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG305, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP22
Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP11 e EM13LP22 são mobilizadas, pois os estudantes vão realizar curadoria de informações e também construir colaborativamente um banco de dados de profissões.

Estimule os estudantes a criar esse banco de dados digital com informações sobre diferentes opções de profissões, cursos técnicos e universitários, além daquelas que serão disponibilizadas no boxe **Mundo do trabalho**, ao longo da obra.

Para que possam criar e manter atualizado um banco de dados facilmente consultável, recomendamos a exploração de ferramentas digitais gratuitas. É provável que os estudantes já façam uso de *drivers* para armazenamento em nuvem e estejam familiarizados com o seu funcionamento. Caso eles apresentem dificuldade para utilizar as ferramentas digitais, há vários tutoriais *on-line* que podem ser úteis. Outra possibilidade é sugerir aos estudantes que se organizem em grupos de maneira que aqueles que já sabem usar essas ferramentas possam ajudar os demais.

Pensamento computacional

Como desenvolver o pensamento computacional em sala de aula

O objetivo é auxiliar os estudantes a identificar os benefícios de realizar uma análise processual (pensamento computacional) para solucionar problemas nos quais é possível reconhecer a repetição de determinados padrões.

Por se tratar de uma análise processual, é necessário garantir que as diferentes etapas do processo sejam contempladas nas atividades. As etapas são:

1. **Decomposição**: dividir problemas complexos em partes menores.

Em sala de aula: oriente os estudantes a dividir um projeto grande em tarefas menores e mais facilmente gerenciáveis.

2. Reconhecimento de padrões: identificar recorrências no interior de dado problema ou entre problemas.

Em sala de aula: auxilie os estudantes a identificar recorrências em dados ou comportamentos, como forma de facilitar a solução de problemas complexos. Como o nosso objeto de estudo e análise é a língua portuguesa, muitas vezes o reconhecimento desses padrões significa identificar estruturas linguísticas específicas ou estratégias enunciativas que se repetem.

3. Abstração: manter o foco nas informações importantes, ignorando detalhes e aspectos irrelevantes.

Em sala de aula: estimule os estudantes a identificar e extrair as principais informações de um conjunto de dados.

4. Algoritmos: desenvolver passos para resolver os problemas ou realizar tarefas.

Em sala de aula: incentive os estudantes a desenvolver e seguir passos lógicos para concluir uma tarefa ou resolver um problema.

Recomendações gerais

- Procure oferecer exemplos práticos e relevantes para ilustrar cada etapa.
- Proponha atividades colaborativas ou trabalhos em grupo, porque podem favorecer a compreensão e a execução de cada uma das etapas.
- Estimule os estudantes a pensar criticamente, avaliando o que cada padrão identificado sugere ou de que modo atua em relação à questão mais complexa.
- Por fim, incentive-os a buscar diferentes abordagens considerando a questão por meio de perspectivas analíticas distintas.

Na coleção, o ícone do Pensamento computacional aparece em propostas que contribuem para o desenvolvimento desse tipo de análise e habilidade.

Capítulo 1 A dimensão discursiva da linguagem

Leitura e análise (páginas 16 a 18)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competências específicas: 1, 2
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG201 EM13LGG202
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP14
Habilidade comentada: Ao analisar os efeitos de sentido decorrentes dos usos expressivos da linguagem dos anúncios, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver a habilidade EM13LP06.

Caso julque necessário, chame a atenção dos estudantes para o fato de que os elementos (verbais e não verbais) que compõem os anúncios da campanha de conscientização sugerem que ela pressupõe um interlocutor com um perfil específico.

Texto para análise (páginas 19 a 21)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 5
Competências específicas: 1, 3
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG302
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP36
Habilidades comentadas: Ao analisar criticamente uma releitura de uma pintura de Pedro Américo, estabelecendo conexões entre um episódio histórico e o impacto da tecnologia na realidade atual, buscando compreender os efeitos produzidos, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver as habilidades EM13LP01 e EM13LP03.

Respostas e comentários

4. Espera-se que os estudantes percebam que, provavelmente, dois aspectos foram levados em conta pelo autor ao escolher essa imagem para a criação de sua charge. Em primeiro lugar, a posição em que estão as pessoas retratadas na cena: D. Pedro I e muitos dos soldados que o acompanham estão com as espadas levantadas, o que permitiu que Dalcio visse ali a semelhança entre elas e o chamado "pau de *selfie*" e pudesse colocar, na extremidade de cada uma delas, os celulares com que seriam feitas as *selfies*. Em segundo lugar, o fato de o quadro ser uma representação artística da Proclamação da Independência do Brasil muito conhecida, o que facilitaria o reconhecimento, pelos leitores, da cena retratada na charge. Pode-se supor que o autor levou em consideração o fato de que, se um acontecimento histórico dessa importância acontecesse hoje, provavelmente seria registrado em inúmeras *selfies* (hipótese reforçada pela expressão "Se fosse hoje...", no canto superior esquerdo da charge).

Universo digital: produção de *meme* (página 21)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP27, EM13LP43
Habilidades comentadas: Na produção dos *memes*, as habilidades EM13LP18 e EM13LP43 são desenvolvidas ao avaliar se a combinação entre imagem e texto é coerente, se utiliza estratégias como humor ou ironia de forma eficaz e ética e se promove uma mensagem adequada ao público-alvo, considerando também o impacto social e as possíveis interpretações do *meme* produzido.

Sugira aos estudantes que pesquisem informações sobre programas e aplicativos utilizados para criação de *memes*. Há diversas possibilidades em diferentes páginas e *sites* que tratam de conteúdos digitais. Os estudantes podem, ainda, buscar informações e exemplos sobre o gênero e suas características, como as apresentadas no Museu de *Memes*, um webmuseu criado pela Universidade Federal Fluminense. Idealizado para ser um espaço de discussão sobre a cultura dos *memes* e o desenvolvimento da pesquisa acadêmica sobre o tema, o museu conta com grande acervo de criações desse gênero.

Provavelmente, os estudantes encontrarão muitas opções de *selfies* em situações de perigo na internet, por isso é importante orientá-los a não escolherem imagens que sejam ofensivas e/ou inadequadas. No momento de avaliar os *memes* produzidos, deve-se analisar se a combinação entre a imagem e a frase

é coerente e explora o humor e/ou a ironia como estratégia para alertar o público-alvo sobre a questão tematizada na proposta.

Leitura e análise (páginas 21 a 23)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 3
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG302
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06
Habilidade comentada: Ao analisar a organização gráfica das tirinhas, o texto e o sentido produzido em cada uma delas, buscando compreender o sentido e o humor do texto, mobiliza-se a habilidade EM13LP06.

Como a segunda parte do capítulo trata da discussão do papel dos interlocutores com a linguagem, optamos por apresentar um outro momento de reflexão inicial para os estudantes a partir da análise de duas tiras do cartunista Orlandeli que ilustram esse aspecto da teoria.

Respostas e comentários

1. Se julgar necessário, lembre os estudantes de que a tira cômica (tira humorística, tira de humor) é um gênero de humor gráfico que combina elementos verbais e não verbais organizados em um formato fixo (coluna horizontal ou vertical). A finalidade desse gênero é produzir um efeito de humor que, por vezes, assume uma conotação crítica.

6. Discuta com os estudantes o sexismo associado à afirmação de que o dinheiro traz "mulheres apaixonadas". Avalie com eles de que forma o uso dessa expressão pode manifestar uma visão que considera as mulheres interesseiras, contribuindo para reforçar um conjunto de preconceitos baseados no gênero. É interessante que os estudantes percebam que essa atitude (envolver-se amorosamente com outra pessoa para obter vantagens financeiras) não é determinada pelo gênero de cada indivíduo.

Universo digital: criação de videominuto (página 23)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18
Habilidades comentadas: A adaptação do conteúdo do verbete de enciclopédia da versão escrita para uma nova mídia, o vídeo, mobiliza a habilidade EM13LGG105. Já a habilidade EM13LP17 é mobilizada pelo fato de os estudantes elaborarem o roteiro pensando na seleção de elementos visuais e sonoros que contribuam para que o videominuto criado atenda ao que foi definido na proposta.

O objetivo desta proposta é criar um contexto que favoreça o trabalho com diferentes mídias, ao mesmo tempo que desafia os estudantes a considerarem como poderão preservar a estrutura do gênero original – **verbete de enciclopédia** – fazendo uso de recursos próprios dos vídeos. Além disso, estimula a prática do trabalho coletivo e a criação de textos para serem lidos/escutados, o que exige cuidado com a organização dos enunciados, seleção lexical adequada ao perfil dos interlocutores definidos na proposta e adequação ao grau de formalidade associado ao gênero a ser produzido.

Roda de conversa: *emojis* e reações a postagens no mundo digital (página 24)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 3
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG302
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06
Habilidade comentada: Ao ler e analisar uma postagem na internet e as reações dos amigos virtuais da autora, os estudantes identificam a linguagem como um espaço de interação, no qual o sentido é construído para além do texto em si, promovendo o desenvolvimento da habilidade EM13LP01.

Respostas e comentários

2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a trocarem ideias a respeito dos *emojis* que costumam utilizar nas interações virtuais.

3. Resposta pessoal. Converse com os estudantes a respeito das estratégias que utilizam e da importância de uma postura crítica em relação a essas estratégias.

Questões de 1 a 4 (página 25)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competências específicas: 1, 2
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP10
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP06 é mobilizada, pois os estudantes devem refletir sobre o efeito de sentido produzido pelo uso intencional do termo "coisar" no texto analisado.

A análise do termo "coisar" na postagem em uma rede social pode ser uma boa oportunidade para conversar com os estudantes sobre outras situações comunicativas em que os falantes fazem um uso da linguagem que pode parecer vago ou incompreensível para seus interlocutores.

Texto para análise (página 26)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP03 é mobilizada porque os estudantes devem perceber que a situação retratada na tira produz humor quando o falante reconhece que o contexto discursivo em que a fala ocorre não permite que ela seja entendida literalmente.

Respostas e comentários

5. Espera-se, em uma situação de interlocução, que os participantes de um diálogo ajam de determinada maneira: por exemplo, que um dos interlocutores faça uma pergunta ou comente algo, e outro dê uma resposta ou faça uma observação coerente em relação ao que foi dito. Na tira, o estranhamento é provocado pelo fato de as duas personagens não se comportarem da maneira esperada: suas falas não constituem um diálogo. A personagem à direita claramente não compreende o que a personagem à esquerda espera que ela faça, e, a cada fala dessa personagem, a interlocução fica mais comprometida.
6. Em qualquer situação de diálogo, espera-se que os interlocutores tenham uma atitude colaborativa ao desempenharem seus papéis. Ou seja, em um verdadeiro diálogo as falas dos interlocutores acontecem uma em função da outra: alguém introduz um tópico, e a outra pessoa diz algo que leva em conta o que foi dito, acrescentando informações, expressando opiniões, manifestando dúvidas etc. Nesse sentido, o comportamento de cada interlocutor se define em função da relação estabelecida entre os lugares discursivos que, alternadamente, ocupam no diálogo, ora como falantes, ora como ouvintes. Na tira, o comportamento da personagem à esquerda viola essa condição necessária para o funcionamento de um diálogo, pois estabelece que seu papel é o de sempre responder, e o da outra personagem, sempre perguntar.

Usos singulares da linguagem (páginas 27 e 28)

O objetivo desta atividade é permitir que os estudantes tenham a oportunidade de explorar intencionalmente os recursos da linguagem para a construção de sentidos específicos. No caso, como deverão criar um texto para um guia de turismo (digital ou impresso), precisam observar a estrutura típica desse gênero discursivo e adaptá-la aos definidos na tarefa: criar um efeito de humor semelhante ao do texto analisado. No entanto, alerte-os que fazer humor não é depreciar ou tratar de modo desrespeitoso os locais mencionados.

Uma vez concluída a atividade, os melhores textos podem ser expostos em um mural da classe, no caso de guia impresso, ou apresentados para a sala e divulgados nas redes sociais dos estudantes ou nos canais digitais da escola, caso disponha de algum, no caso de guia digital. Assim, eles poderão observar e analisar o trabalho feito pelos colegas.

No momento de avaliar a adequação dos guias de turismo, é importante observar se os estudantes souberam explorar a estrutura textual típica desse gênero para obter os efeitos de sentido pretendidos.

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

O trecho sobre trânsito lido nesta seção permite o trabalho com o **ODS 13: Ação contra a mudança global do clima**. Ao abordar, ironicamente, o trânsito paulistano como patrimônio da humanidade, é possível discutir os impactos das alterações climáticas causadas pela emissão de gases poluentes por meio da combustão do combustível dos automóveis.

Pratique (página 28)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18
Habilidade comentada: A atividade proposta permite que os estudantes desenvolvam a habilidade EM13LP15 ao propor que produzam um guia de turismo. Por meio do reconhecimento das características do gênero, os estudantes estudam a importância de considerar o perfil do interlocutor e de refletir sobre as intenções do autor, especialmente no uso do humor.

Avalie o que você aprendeu

Este é um momento de autoavaliação da aprendizagem. Oriente os estudantes a refletirem sobre as questões propostas e a buscarem ajuda, se necessário. Essa avaliação pode se somar a outras formas de monitoramento do desempenho dos estudantes para ajustar sua prática pedagógica às necessidades identificadas durante o processo de autoavaliação. Esse boxe aparece ao final dos capítulos.

Capítulo 2 Discurso e texto

Leitura (página 29)

Sugerimos que as atividades **1** e **2** sejam respondidas **oralmente** para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Na música "Marina", é importante chamar a atenção dos estudantes para o uso do termo "morena", que designa Marina nos versos da canção homônima. Datada de 1947, essa é uma entre tantas canções, na discografia brasileira, em que "morena" funcionaria como um elogio à mulher "tipicamente brasileira". Compositores de peso como Ary Barroso e seu famoso samba "Aquarela do Brasil", de 1939, Luiz Gonzaga com "Vem, morena", de 1952 – e outros como Alceu Valença e sua "Morena tropicana", de 1982, ou mais recentemente, Toninho Horta, no xote "Morena bonita", de 2004 – usaram o termo "morena" nas letras de suas canções. Destaque que, em todas elas, embora o termo "morena" esteja associado à sensualidade da mulher, o intuito é elogioso. Na atualidade, porém, entende-se que esse termo evoca estereótipos e sexualiza o corpo feminino: as mulheres são observadas pelo modo como se movimentam, como agem (são "sestrosas", ou seja, dengosas), como olham (indiscretamente), como dançam e requebram seus corpos, como se chamassem para si todos os olhares, especialmente os masculinos. Além dessa sexualização da mulher, hoje, no século XXI, o termo traz ainda um racismo velado, uma tentativa de embranquecimento, usada para se referir às mulheres negras que não sejam retintas. Embora nas letras dessas canções o termo esteja sempre associado à mulher, seu uso, nesse contexto e com essa intenção, relacionado a qualquer gênero é pejorativo e discriminatório.

Análise (página 30)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP07
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP07 é mobilizada porque os estudantes devem analisar as marcas linguísticas que expressam a posição do eu lírico sobre Marina e a situação retratada na canção.

Respostas e comentários

2. b) É provável que haja respostas diferentes entre os estudantes, uma vez que a população brasileira é muito grande e variada e com diferentes visões de mundo. O objetivo da questão é levá-los a refletir sobre como se dá a construção de papéis de gênero ao longo de diferentes épocas. Ainda hoje, depois da luta das mulheres pela conquista de direitos, de respeito, igualdade e independência, ainda há quem defenda que elas devem ser submissas à opinião ou aos desejos do parceiro. Assim, é importante respeitar as respostas dos estudantes e alertá-los sobre a importância de defenderem seus pontos de vista com base em argumentos, sempre respeitando os direitos humanos, que são iguais para mulheres e homens.

6. Espera-se que os estudantes percebam que o eu lírico vê a mulher como uma propriedade sua ("Não pinte esse rosto que eu gosto / Que eu gosto e que é só meu"). Como consequência, ele espera que ela se submeta às vontades dele. Não pode tomar decisões sozinha, nem mesmo com relação ao próprio corpo.

7. A letra da música estabelece uma hierarquia muito clara entre o homem e a mulher: ele toma as decisões, e ela deve obedecer. Também marca uma dependência da mulher em relação ao homem, quando diz "Você não arranjava outro igual", sugerindo que, se ele rompesse com Marina, a moça precisaria arranjar outro homem para cuidar dela. Nesse sentido, a letra mostra que a sociedade brasileira da década de 1940, ainda muito patriarcal, via como natural o tipo de relação assimétrica de poder entre homens e mulheres, em que eles "valem" mais do que elas; em que homens têm liberdade para decidir como agem, mas as mulheres, não – uma relação de submissão, em que elas devem ceder às vontades deles, caso contrário, poderão ser abandonadas, ficando à própria sorte.

Leitura (página 31)

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

A seção possibilita o trabalho com o **ODS 5: Igualdade de gênero** ao abordar a luta pela igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas.

Análise (página 32)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP07, EM13LP20
Habilidade comentada: As atividades mobilizam a habilidade EM13LGG102, pois levam os estudantes a analisarem visões de mundo e marcas ideológicas em canções da MPB que revelam as diferenças na construção da imagem da mulher ao longo do tempo.

As questões apresentadas na seção são voltadas para a análise da letra da canção "Dandara". No entanto, é importante levar os estudantes a perceberem que essa composição foi escolhida por apresentar uma figura feminina que se contrapõe à imagem de mulher que o eu lírico da canção "Marina" considera adequada. Oriente-os a observarem como as marcas ideológicas presentes nas duas canções revelam as diferenças na construção da imagem feminina em épocas distintas.

Pesquisar para entender melhor (página 33)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP20, EM13LP32
Habilidade comentada: Ao levar os estudantes a refletirem sobre o sentido e a importância da ideologia e como esse conceito pode estar associado a diferentes visões de mundo, a proposta mobiliza a habilidade EM13LGG102.

Espera-se que os estudantes respondam que ter uma ideologia, um princípio pelo qual lutar, que guie a nossa forma de encarar e viver a vida, é importante. Sem esse princípio, os indivíduos podem apenas seguir a vida, sem qualquer percepção crítica sobre o mundo à sua volta. Se for possível, faça essa discussão em parceria com professores da área de Ciências Humanas, especialmente de História, Filosofia e/ou Sociologia.

Formação ideológica e formação discursiva (páginas 34 a 36)

Para tratar do conceito de formação discursiva, abordaremos a imagem da mulher nos anúncios publicitários da década de 1950 e as expectativas em relação a ela nessa época, para que os estudantes possam compreender os jogos persuasivos que envolvem os leitores de anúncios publicitários e se tornem mais críticos aos apelos de consumo expressos nesses textos.

Se julgar necessário, explique aos estudantes que os anúncios reproduzidos nestas páginas, anteriores à reforma ortográfica de 1971 e ao acordo ortográfico de 1990, trazem palavras que hoje não são acentuadas: *consêlhos*, *modêlos*, *aquêles*, *tôdas* etc.

Sugerimos chamar a atenção dos estudantes para o fato de que mulheres e homens presentes nos anúncios da década em questão são todos brancos. Hoje, contudo, a publicidade já entende que a diversidade do povo brasileiro precisa estar representada em seus anúncios.

Pesquisar para entender melhor (página 38)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18
Competências e habilidades comentadas: Trata-se de uma proposta que favorece a mobilização de várias competências gerais, específicas e habilidades de área e de Língua Portuguesa. Ao realizarem uma pesquisa sobre os perfis de mulheres notáveis, refletirem sobre as informações obtidas e criarem um perfil biográfico sobre a personalidade feminina escolhida, destacando os feitos dessa mulher em determinada área de atuação e o motivo de ser inspiração para outras mulheres, os estudantes mobilizarão, entre outras competências e habilidades, as Competências gerais 1 e 2, a habilidade de área EM13LGG102 e as habilidades de Língua Portuguesa EM13LP11 e EM13LP15.

Esta proposta procura levar os estudantes a buscarem mais informações sobre mulheres em posição de destaque e refletirem sobre a questão apontada por Ruth Manus em seu texto: a disparidade dos exemplos de pessoas ilustres dos dois gêneros apresentados na Educação Básica pode levar meninas a duvidarem da possibilidade de ocupar o mesmo espaço que meninos.

Apesar de sugerirmos apenas os nomes das mulheres de destaque citadas pela autora (Cleópatra, Marie Curie e Rachel de Queiroz), é possível ampliar essa pesquisa e sugerir que os estudantes escolham outras mulheres ilustres em diferentes áreas de atuação que eles desejem pesquisar para criar os perfis biográficos definidos na proposta.

Análise (páginas 38 e 39)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07
Habilidades comentadas: Ao analisar como a autora explicita sua opinião, os efeitos de sentido decorrentes do uso da linguagem e as marcas que indicam a posição do enunciador, são mobilizadas as habilidades EM13LP06 e EM13LP07.

As questões apresentadas na seção são voltadas para a análise dos termos usados pela autora para explicitar sua opinião sobre a diferença no tratamento entre meninos e meninas e seus efeitos para o futuro e os sonhos das meninas.

Roda de conversa: Mulheres na ciência (página 39)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 7, 9
Competências específicas: 1, 2, 3
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG305
Habilidade do componente curricular: EM13LP20
Habilidade comentada: Ao discutir sobre ações e prêmios voltados às mulheres cientistas, os estudantes avaliam e interpretam a relevância e o impacto de diferentes iniciativas sociais e educacionais que buscam promover a igualdade de gênero, mobilizando a habilidade EM13LGG204.

Espera-se que os estudantes percebam que iniciativas como as apresentadas no boxe são de suma importância para quebrar os paradigmas de que mulheres não teriam afinidade ou aptidão para áreas científicas, como Matemática, Física, Química, Bioquímica etc.

É possível, contudo, que apareçam questionamentos acerca do fato de que iniciativas destinadas apenas para o sexo feminino poderiam reforçar preconceitos ou estereótipos acerca da capacidade das mulheres, uma vez que precisam de um espaço só para elas. Nesse momento, é importante mostrar que essas iniciativas são necessárias, pois explicitam que esses preconceitos são tão arraigados na sociedade machista que foi preciso criar torneios e premiações exclusivas para o sexo feminino, para que não houvesse risco de as mulheres serem preteridas em benefício de pesquisadores, apenas pelo fato de serem homens.

Produção oral: criação e apresentação de painel sobre a imagem do jovem (páginas 41 e 42)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP20
Competências e habilidades comentadas: Trata-se de uma proposta que favorece a mobilização de várias competências gerais, específicas e habilidades de área e de Língua Portuguesa. Entre elas, destacamos as Competências gerais 9 e 10, favorecidas pelo trabalho em grupo, que exige que os jovens exercitem a capacidade de diálogo, resolução de conflitos e cooperação, além de agirem de modo autônomo, protagonizando o processo de construção de conhecimento. Ao realizarem uma pesquisa sobre canções que permitem identificar o perfil dos jovens de diferentes décadas e refletirem sobre as informações obtidas para criar o painel proposto na atividade, os estudantes mobilizarão, entre outras, as habilidades de área EM13LGG102, EM13LGG104, EM13LGG202 e EM13LGG301 e as habilidades de Língua Portuguesa EM13LP15 e EM13LP18.

Sugerimos que a discussão e a análise das letras de música transcritas sejam feitas com a turma, para que os estudantes possam ser orientados sobre como identificar, nos textos, os elementos que definem a imagem do jovem. Em um período de repressão política no Brasil e em outros países da América Latina, "Sangue latino" nos apresenta a imagem do jovem que procura resistir à opressão. Já a canção "Tempos modernos" apresenta a imagem do jovem que respira os novos ares – são tempos de abertura política, deixando, lentamente, para trás toda a violência e as dores sofridas nos anos mais duros da ditadura civil-militar no Brasil. A letra é um hino à esperança.

No momento de avaliar os painéis preparados pelos estudantes, devem ser considerados os seguintes aspectos:

1) pertinência das músicas e das imagens selecionadas para ilustrar diferentes perfis do jovem;

2) articulação das informações apresentadas e de análise dos exemplos escolhidos;

3) organização visual do painel.

Como, além da montagem, prevê-se também uma exibição dos painéis, é necessário avaliar de que modo os estudantes apresentam oralmente aos visitantes interessados o trabalho realizado em seu painel.

Capítulo 3 A literatura é uma linguagem

Leitura da imagem (páginas 43 e 44)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidade do componente curricular: EM13LP14
Habilidade comentada: Ao analisar a fotografia apresentada na seção **Leitura da imagem**, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP14, identificando como os elementos visuais (cores, formas, símbolos, enquadramento) sugerem aspectos importantes do contexto em que a imagem foi produzida. Além disso, essa análise possibilita a identificação dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas feitas pelo fotógrafo no registro da cena retratada.

Estimule os estudantes a observarem os aspectos retratados na imagem e compartilharem suas impressões e sensações a respeito da fotografia analisada.

Da fotografia para a literatura (páginas 44 a 46)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 9
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52
Habilidades comentadas: Ao investigar a relação entre a história de Moçambique, marcada pela guerra civil, e a narrativa de Mia Couto, os estudantes são convidados a pensar criticamente sobre as influências históricas que moldam a produção literária, mobilizando as habilidades EM13LP49 e EM13LP52.

Respostas e comentários

5. a) A sensação geral é de destruição, de morte. Pode-se, assim, associar essa passagem do texto a emoções como tristeza, angústia, desesperança.

5. b) Possibilidades de resposta: "Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada" – a imagem inicial já aponta para a destruição e sugere que a função primordial dessa estrada (permitir o deslocamento, promover a união de diferentes lugares) não pode mais ser cumprida. É como se a guerra, com a estrada, tivesse aniquilado a possibilidade de as pessoas alcançarem um lugar (e uma vida) melhor. Vale a pena ressaltar o emprego inusual do verbo "morrer" como transitivo direto (e não intransitivo): o narrador não diz que a estrada tinha morrido por causa da guerra nem que a guerra havia matado a estrada, mas uma forma híbrida em que o termo "morto" salta aos olhos do leitor com sua carga. "A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca" – essa imagem traz, explícita, a referência à tristeza. As "cores que se pegavam à boca" podem fazer referência a cores "mortas", terrosas, que não têm o poder de alegrar as pessoas como se esperaria que acontecesse na contemplação de um cenário colorido. Essa ideia é reforçada pelo trecho seguinte: "Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul". "Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte" – a imagem que encerra o parágrafo associa uma marca de desesperança (o céu se tornara impossível) ao comportamento das pessoas, que parecem ter se submetido à sina de vagar sem destino, olhando mais para o chão do que para o céu, "em resignada aprendizagem da morte".

5. c) As generalizações têm o poder de estender uma dada afirmação para todo o conjunto de elementos. Assim, quando o narrador afirma, por exemplo, que "o céu se tornara impossível" e "os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte", o que ele está explicitando para os leitores do romance é a sua opinião sobre a impossibilidade de algo sobreviver no espaço retratado. Na descrição feita, as generalizações levam o leitor a concluir que aquele é um país arrasado, no qual não há mais espaço para a vida, uma vez que "os viventes" (ou seja, todos eles) estão em "resignada aprendizagem da morte".

6. Em sentido literal, "desflorir" significa "desflorescer, perder as flores". O narrador usa o termo em sentido figurado para remeter à ideia de um mundo que perde a vida, o viço, a cor. Um mundo que murcha como as flores que morrem e caem dos galhos das plantas.

Amplie seu repertório (página 46)

Se julgar oportuno, explore esse boxe em parceria com os professores de História e de Geografia. Certamente essa parceria interdisciplinar contribuiria para ampliar e aprofundar as reflexões dos estudantes sobre a história de Moçambique e as lutas por sua libertação.

Tema contemporâneo transversal

Multiculturalismo – Diversidade cultural
Na leitura desse boxe, é possível explorar o tema contemporâneo transversal Multiculturalismo, sugerindo aos estudantes que ampliem as informações sobre Moçambique.

O poder de explorar sentidos (página 49)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 8, 9
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP149
Habilidades comentadas: Ao compartilharem suas próprias experiências e associações com a chuva, a atividade leva os estudantes a reconhecerem suas emoções e as dos colegas e entenderem como a recepção de um texto literário pode variar de acordo com as circunstâncias pessoais e culturais, destacando-se, entre outras competências e habilidades, a competência geral 8 e as habilidades de Língua Portuguesa EM13LP46 e EM13LP49.

Paul-Marie Auguste Verlaine foi um dos grandes mestres do Simbolismo francês. Sua influência na obra de poetas portugueses como Camilo Peçanha e Fernando Pessoa é inegável. O poema "Cai chuva do céu cinzento" estabelece uma relação de intertextualidade bastante evidente com outro, de Verlaine, que pode ser encontrado na internet, em versão traduzida para o português, fazendo a busca pelo verso inicial: "Chora em meu coração".

Texto e sentimento

O objetivo das perguntas é possibilitar a reflexão sobre as próprias experiências com a tristeza, identificando as possíveis causas desse sentimento. É importante que os estudantes se sintam em um ambiente seguro para compartilhar esses momentos com os colegas e, se julgarem necessário, com alguém que possa ajudá-los.

Recursos da linguagem literária: o poder das imagens (páginas 50 e 51)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46
Habilidade comentada: Ao analisar as imagens que surgem na literatura e como essas imagens refletem a visão do mundo do autor, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP01.

Comparações: a concretização de emoções (página 51)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49
Habilidade comentada: Ao analisar o recurso de comparações em poemas, identificando como ele pode ajudar a construir significados e sensações e produzir determinados efeitos de sentido, influenciando a mensagem central do poema, é trabalhada a habilidade EM13LP06.

Comente com os estudantes que o poeta e.e.cummings não admitia o uso de maiúsculas em seu nome nem o espaçamento após os sinais de pontuação.

Texto para análise (páginas 53 e 54)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2
Habilidades da área: EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP49, EM13LP50
Habilidade comentada: Ao analisar o miniconto, reconhecendo os elementos narrativos e literários do texto, além de seus significados implícitos, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP49.

Respostas e comentários

5. Se julgar necessário, explique aos estudantes que campo semântico é uma área de significação associada a um grupo de palavras.

6. As mãos maltratadas pelo trabalho eram motivo de tristeza e vergonha para Emanuel. Provavelmente, porque, para ele, simbolizavam sua origem humilde e sua falta de escolaridade. Por isso, esconde-as no bolso no momento da foto com o filho.

6. a) Para o filho, as mãos do pai são motivo de orgulho e devoção, pois representam todos os sacrifícios feitos para que ele pudesse ter a melhor educação e se formar doutor. Isso é sugerido quando o rapaz beija as mãos do pai com extremo carinho, demonstrando seu reconhecimento e gratidão.

6. b) Não. Depois da formatura do filho, Emanuel passa a sorrir sempre que vê as próprias mãos, o que sugere que passou a considerá-las motivo de alegria e orgulho, e não mais de tristeza.

7. a) A contraposição entre verbos que indicam ações relacionadas ao aprendizado escolar ("sabia ler", "escrevia", "ter segurado um lápis") – para fazer referência ao conhecimento formal, geralmente mais valorizado pela sociedade – e termos que indicam a lida árdua e fisicamente exaustiva do trabalhador do campo, que usa as mãos como principal ferramenta ("as mãos, feridas", "plantou [...] as mãos nos bolsos"), leva o leitor a enfrentar a questão de fundo do conto: o que é mais importante na vida das pessoas, o conhecimento escolar ou a sabedoria? Nesse sentido, o filho aprende com o pai, um trabalhador rural sem estudo, a dar mais valor aos relacionamentos pessoais do que ao que é visto como importante socialmente (o estudo, o conhecimento escolar).

7. b) As escolhas lexicais feitas por Leonardo Sakamoto revelam como a exploração dos recursos linguísticos e estilísticos constitui a essência do texto literário. Ao utilizar intencionalmente a linguagem em sentido conotativo, criando imagens expressivas e delicadas para caracterizar Emanuel e narrar sua história, Sakamoto busca não apenas contar fatos ou acontecimentos, mas estabelecer uma relação com o leitor e traduzir emoções, sensações e sentimentos por meio de seus textos. Tudo isso em um texto de um gênero caracterizado por sua concisão.

Proposta de produção: miniconto (página 54)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 5
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG603
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP15, EM13LP54
Habilidades comentadas: Ao escrever o miniconto, os estudantes são desafiados a utilizar metáforas e comparações, desenvolvendo sua capacidade de criar imagens vívidas e sugestivas, mobilizando a habilidade EM13LP15. Como produzirão uma obra autoral, fazendo uso expressivo da linguagem e incorporando os elementos estruturais do gênero definido na proposta, a habilidade EM13LP54 está contemplada.

Seria interessante que os minicontos não apenas fossem publicados em um *blog* literário, mas também expostos no mural da sala e/ou publicados na página ou no perfil do colégio nas redes sociais, caso a escola faça uso de algum desses espaços digitais. A revista permanente é outro espaço interessante para publicação dos minicontos produzidos.

Amplie seu repertório (página 54)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competência específica: 6
Habilidade da área: EM13LGG602
Habilidade do componente curricular: EM13LP51
Habilidade comentada: Ao incentivar os estudantes a refletirem criticamente sobre a diversidade de vozes e estilos na literatura atual, buscando obras de autores contemporâneos de acordo com suas preferências, o boxe mobiliza a habilidade EM13LP51.

UNIDADE 2 FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O PORTUGUÊS DO BRASIL (página 55)

A unidade 2 tem como foco a formação da Língua Portuguesa e as variedades do português falado nos países que constituem o mundo lusófono, em especial o português falado no Brasil e em suas diversas regiões. Vamos discutir, também, os conceitos de norma linguística e variação linguística em suas diferentes dimensões e refletir sobre o preconceito linguístico e seus efeitos.

No capítulo 4, intitulado **O português no mundo**, os estudantes serão levados a refletir sobre o conceito de lusofonia e a discutir de que forma a imposição da Língua Portuguesa aos países colonizados gerou efeitos sentidos até hoje. Por meio das atividades e propostas apresentadas no capítulo, os jovens poderão perceber, ainda, como a língua é parte fundamental da construção da identidade e da cultura de indivíduos, comunidades e povos.

O capítulo 5, **Variação e norma**, como o título indica, tem como objetivo apresentar os conceitos de variação e norma linguística, possibilitando que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre os contextos associados a diferentes graus de formalidade de fala e escrita, além de refletir sobre os motivos que levam à estigmatização de algumas variedades e de seus falantes. As atividades e as propostas apresentadas ao longo do capítulo buscam, de forma reflexiva, permitir que os jovens compreendam que a língua é viva.

Por fim, no capítulo 6, os estudantes aprofundarão seus estudos sobre as **Diferentes dimensões da variação linguística**. Vão saber como reconhecer variedades sociais e regionais e refletir sobre o preconceito muitas vezes associado a elas e seus falantes. Vão discutir, ainda, variação estilística e temporal e sua relação com o processo de mudança linguística, que caracteriza todas as línguas. Por meio de atividades e propostas que mobilizam diferentes competências e habilidades, os estudantes terão a oportunidade de compreender como a língua é um fenômeno variável e sensível aos contextos de uso.

Capítulo 4 O português no mundo

Leitura e análise (páginas 56 a 58)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG401, EM13LGG402
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP10, EM13LP12
Habilidade comentada: Ao ler e analisar um artigo de opinião publicado em uma fonte confiável, os estudantes poderão selecionar dados e agumentos a fim de basear suas posições a respeito da lusofonia de maneira aprofundada, desenvolvendo a habilidade EM13LP12.

Sugerimos que todas as questões que iniciam a seção sejam respondidas **oralmente** para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Na seção, os estudantes vão ler o texto "Por uma irmandade da língua", de José Eduardo Agualusa. O texto proporciona uma oportunidade para conversar com os estudantes sobre algumas diferenças ortográficas que permaneceram na escrita das duas variedades de português (o europeu e o brasileiro) após a aprovação do Acordo Ortográfico, em 1990; por isso, optamos por deixá-lo com a grafia original. O Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa começou a ser implementado no Brasil em 2009, mas só passou a ser obrigatório em 2016.

Isolado no nordeste de Portugal durante centenas de anos, dadas as condições geográficas do próprio território natural, o mirandês, mencionado no texto, foi transmitido oralmente a partir do latim popular e como uma ramificação do asturo-leonês. Em 1999, foi reconhecido pela Assembleia da República como segunda língua oficial em Portugal. Se julgar interessante, compartilhe essas informações com os estudantes.

Respostas e comentários

5. Explique aos estudantes que há informações úteis a respeito dessa questão disponíveis em *sites* de notícias como a Agência Brasil e o Portal da Câmara dos Deputados. Sugira aos estudantes que busquem também informações sobre as línguas indígenas no capítulo 13, **Povos originários e suas representações literárias**, deste volume. Em diferentes seções desse capítulo, há dados sobre as línguas indígenas faladas hoje no Brasil e a indicação de *sites* em que os estudantes podem ampliar sua pesquisa sobre o assunto.

6. Para ampliar a reflexão dos estudantes sobre as questões propostas, seria interessante discutir com eles o que está apresentado na seção **O extermínio das línguas indígenas**, do capítulo 13 deste volume.

7. Espera-se que os estudantes concluam que o predomínio do português, em Angola, representa uma ameaça à identidade linguística, porque o país já teve uma quantidade muito maior de falantes de uma de suas línguas originais, o quimbundo.

7. a) As línguas são usadas como instrumentos de dominação dada sua fortíssima relação com a cultura de um povo. Portanto, impor uma submissão linguística e cultural ameaça a própria identidade desse povo.

7. b) Espera-se que os estudantes sugiram, por exemplo, que as comunidades que desejem preservar seus idiomas nativos procurem meios de revigorá-los e divulgá-los de modo mais intenso. Uma possibilidade de revigorar as línguas nativas é garantir que sejam utilizadas em textos de circulação ampla, atingindo um número maior de pessoas, e despertar interesse em aprendê-las, contribuindo para que permaneçam vivas entre seus falantes.

Português: uma das línguas mais faladas no mundo (página 58)

Explique aos estudantes que, em 2014, a Guiné Equatorial foi aceita como membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Para que sua inclusão se efetivasse na comunidade, duas condições foram impostas: abolir a pena de morte e adotar o português como língua oficial. Na verdade, critérios políticos e econômicos determinaram a inclusão da Guiné Equatorial à CPLP, o que imediatamente causou indignação e protesto em outros países-membros dessa comunidade. Em 2022, o novo Código Penal aboliu a pena de morte para crimes comuns, sendo mantida a pena capital no código de Justiça Militar; porém, a partir desse mesmo ano, não houve nenhuma condenação ou execução no país. Embora tenha passado por um breve período de ocupação portuguesa no século XV, a Guiné Equatorial foi colonizada por espanhóis a partir de 1778. Portanto, apesar de incluí-la entre os países que têm o português como língua oficial, temos de levar em consideração que ele não é falado lá.

Pesquisar para entender melhor (página 61)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG701, EM13LGG703

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP08, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP34, EM13LP35

Habilidades comentadas: Ao pesquisar sobre as diferentes manifestações artístico-culturais nos países lusófonos, fazer curadoria das informações obtidas e produzir textos orais e escritos para a divulgação da pesquisa em um evento multimídia, os estudantes têm a oportunidade de se engajar em processos significativos de socialização do conhecimento, mobilizando as habilidades EM13LP11, EM13LP20 e EM13LP34, entre outras.

Como já destacamos, apesar de estar entre os países que têm o português como língua oficial, temos de levar em consideração que ele não é falado lá. Por isso, o país não está entre os países que os grupos devem pesquisar.

Optamos por manter somente os países em que o português é língua oficial como objeto da pesquisa dos estudantes. Por essa razão, Macau (uma região administrativa da China) e Goa (um estado da Índia) não aparecem na lista.

1ª etapa: Pesquisa de trechos representativos do português falado e escrito em países lusófonos

Oriente-os a buscarem sempre *sites* confiáveis como: o Portal Geledés; o Escritas.org; o Portal Bate-Papo Linguístico; o Museu da Língua Portuguesa; o Instituto Camões; e o Instituto Internacional de Língua Portuguesa.

2ª etapa: Seleção de canções para criação de *playlist* comentada

Se necessário, indique aos estudantes as páginas de músicos e de bandas como a da cabo-verdiana Cesária Évora ou a do próprio Mário Lúcio Sousa, ambos já mencionados neste capítulo, e de intérpretes/compositores contemporâneos de grande apelo para o público jovem, como a banda de *rock* portuguesa Xutos & Pontapés.

3ª etapa: Seleção de poemas de autores lusófonos

Se for preciso, sugira nomes de poetas como Tânia Tomé e Luís Carlos Patraquim – Moçambique; Paula Tavares, Maria Alexandre Dáskalos e Ondjaki – Angola; Sophia de Mello Breyner Andresen e Gonçalo M. Tavares – Portugal; Manuela Margarido, Conceição Lima e Francisco José Tenreiro – São Tomé e Príncipe; Jorge Barbosa e Corsino Fortes – Cabo Verde; Helder Proença e Francisco Conduto de Pina – Guiné-Bissau; Jorge Barros Duarte e Fernando Sylvan – Timor-Leste.

Outras informações úteis sobre a formação da Língua Portuguesa e sua presença em diferentes países do mundo podem ser encontradas nos *sites* a seguir.

Museu da Língua Portuguesa

O museu foi inaugurado na Estação da Luz (São Paulo, SP) em 2006. O portal traz vários textos que explicam a história da formação do português e discutem as diferenças entre a língua falada e a língua escrita, além de contar com um glossário de definições e termos técnicos. Disponível em: https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/. Acesso em: 24 out. 2024.

Instituto Camões

Parte desse *site* é dedicada à apresentação da história da Língua Portuguesa. Há textos informativos a respeito dos diferentes crioulos de base portuguesa falados na África e na Ásia, bem como discussões sobre os vários dialetos utilizados em Portugal e no Brasil. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/en/. Acesso em: 24 out. 2024.

Instituto Internacional da Língua Portuguesa

O *site* foi criado em 1989, quando os países de expressão portuguesa se reuniram, em São Luís (Maranhão), para pensar as bases de uma comunidade lusófona. Traz *links* interessantes para o Vocabulário Ortográfico Comum (VOC), com os vocabulários de cada um dos países da CPLP, e também para a revista *Platô*. Disponível em: https://iilp.wordpress.com/. Acesso em: 24 out. 2024.

Proposta de produção: criação e organização de evento multimídia (página 62)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP08, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP32, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP47, EM13LP53

Competências e habilidades comentadas: A proposta de criação e organização de um evento multimídia para comemorar o Dia Mundial da Língua Portuguesa cria condições para que os estudantes mobilizem diferentes competências e habilidades, das quais destacamos algumas. A tarefa de organizar o evento, dividindo as responsabilidades e as decisões em cada etapa do processo, estimula o desenvolvimento das Competências gerais 9 e 10. A produção de textos e conteúdos em diferentes mídias para serem apresentados no evento e compartilhados com diferentes interlocutores mobiliza as seguintes habilidades: EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP34, EM13LP35.

Oriente-os sobre a importância de organizarem cuidadosamente os momentos do evento em comemoração ao Dia Mundial da Língua Portuguesa, de modo a garantir a todos os participantes uma experiência significativa de troca de conhecimento sobre as diferentes culturas lusófonas.

Capítulo 5 Variação e norma

Ao longo desse capítulo, são apresentados alguns conceitos importantes que se relacionam ao estudo da Língua Portuguesa e de suas variedades. Para garantir que os estudantes compreenderam todos eles, destacamos, aqui, suas definições, para que possam ser retomadas, caso necessário.

- **norma linguística:** conjunto de regras e convenções que orientam o uso de uma língua em determinados contextos sociais. Essas regras definem o que é considerado correto ou apropriado em termos de estrutura, vocabulário e pronúncia. A norma linguística pode variar de acordo com fatores como região, grupo social e grau de formalidade da situação.

- **norma-padrão (língua padrão):** variedade linguística considerada oficial e que deve ser utilizada em contextos formais de fala e de escrita. As gramáticas normativas (ou prescritivas) definem como devem ser estruturados os enunciados da língua e quais são as regras ortográficas e de pontuação a serem respeitadas. Essa é a variedade ensinada nas escolas e é considerada a variedade de prestígio.
- **normas urbanas de prestígio:** variedades linguísticas utilizadas nos centros urbanos e associadas a grupos socialmente privilegiados, de maior poder econômico e com acesso à educação formal. Predominam em ambientes formais, como instituições educacionais, meios de comunicação e documentos oficiais, e são consideradas referência para um uso "correto" da língua. Tais variedades representam o modo como a norma-padrão é utilizada por esses usuários em diferentes centros urbanos. O termo é utilizado no plural porque admitem diferenças de pronúncia, de vocabulário e até de estruturas gramaticais, sem que haja conflito com as prescrições da norma-padrão.

Leitura e análise (página 63)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2
Competências específicas: 1, 2, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG401
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP10
Habilidade comentada: Ao refletir sobre a avaliação feita a respeito das diferentes maneiras de falar, os estudantes são estimulados a entender a língua como um fenômeno social e sensível aos contextos de uso e a contribuir para debates que visem combater o preconceito linguístico, mobilizando a habilidade EM13LP10.

O imaginário sobre a língua (página 63)

Se possível, proponha uma roda de conversa em parceria com os professores da área de Ciências Humanas, especialmente o professor de História, para ampliar e aprofundar a discussão sobre como o projeto colonial português desconsiderou a cultura dos povos originários.

Amplie seu repertório (página 64)

Tema contemporâneo transversal

Multiculturalismo – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
Ao aprender como diferentes povos indígenas buscam resgatar ou preservar o idioma original de cada grupo e assim manter viva essa marca identitária, os estudantes podem compreender o quão ricas e diversas são as culturas dos povos originários e a importância para a sociedade brasileira de valorizá-las.

O primeiro volume de *Lições de gramática nhandewa-guarani* está disponível em: https://kamuri.org.br/kamuri/wp-content/uploads/2020/12/Licoes-de-gramatica-Nhandewa-Guarani-vol-1.pdf; acesso em: 24 out. 2024.

Para ampliar a discussão sobre a relação entre língua e dominação cultural, sugerimos discutir com os estudantes as reflexões feitas no capítulo 13, **Povos originários e suas representações literárias**, deste volume.

As gramáticas e a padronização das línguas (páginas 65 e 66)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4
Competências específicas: 1, 2
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP10
Habilidade comentada: Ao reconhecer como a língua muda e se adapta a diferentes contextos de uso e ao avaliar a adequação linguística de acordo com a situação e o interlocutor, os estudantes desenvolvem a habilidade EM13LP01.

Explique aos estudantes que o trecho da abertura do primeiro capítulo de *Grammatica da lingoagem portuguesa* é uma redação, em português atual, do texto do século XVI, apresentado na imagem da edição fac-similada publicada em 1981, para facilitar sua leitura e compreensão.

Norma linguística (páginas 66 a 68)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4
Competências específicas: 1, 2, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG401
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP10
Habilidade comentada: Ao ler uma história em quadrinhos em que o foco recai sobre a variedade linguística falada por Chico Bento e a reação da professora a ela, os estudantes poderão analisar relações de poder e perspectivas de mundo sobre as práticas sociais de linguagem, compreendendo criticamente como elas circulam, o que possibilita o desenvolvimento da habilidade EM13GG202.

Respostas e comentários

2. Proponha uma discussão sobre o modo como são representadas a fala da professora e a do personagem Chico Bento para que os estudantes tenham a oportunidade de observar que, muitas vezes, pronúncias que são idênticas nas variedades de prestígio e nas variedades estigmatizadas são representadas de maneira diferente na escrita. Isso ocorre para estabelecer uma suposta diferença entre o modo como o português é falado por usuários dessas variedades.

Pesquisar para entender melhor (páginas 69 e 70)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34

Habilidades comentadas: Ao elaborar um questionário, aplicá-lo a diferentes entrevistados, coletar, tabular e analisar dados, os estudantes desenvolvem a habilidade EM13LP32. Por meio dessas práticas de estudo e pesquisa, poderão compreender e se posicionar criticamente a respeito do fenômeno da concordância verbal, ao compararem o modo como ele é apresentado nas gramáticas normativas às situações reais de seu uso em situações comunicativas, mobilizando, nesse processo, a habilidade EM13LP09.

O objetivo dessa atividade é fazer com que os estudantes tenham a oportunidade de realizar uma pesquisa de usos linguísticos, considerando um aspecto específico da sintaxe do português: a concordância verbal. Escolhemos esse fenômeno por se tratar de um dos tópicos em que há grande distanciamento entre o que prescrevem as gramáticas normativas e o uso que os falantes fazem da língua em situação espontânea.

Explique aos estudantes que "gramática tradicional" é uma das formas de fazer referência às gramáticas normativas, ou seja, àquelas que prescrevem as formas corretas da Língua Portuguesa e identificam as formas consideradas incorretas. As chamadas "gramáticas de uso" são as que descrevem as estruturas da língua que são efetivamente utilizadas em diferentes contextos. A preocupação das gramáticas de uso não é com a identificação de formas "certas" e formas "erradas", mas sim com a identificação das várias situações em que diferentes estruturas podem ser usadas. Esse assunto será estudado com mais profundidade no capítulo 14 deste volume, que aborda a gramática e suas partes.

Oriente os estudantes, no momento de tabulação e análise das entrevistas, a controlar os fatores que poderiam ajudar a explicar alguma variação nos dados. Por exemplo: é possível que a fala espontânea dos colegas contenha exemplos de concordância verbal que poderiam ser considerados "errados", na perspectiva da gramática normativa, ao mesmo tempo que a fala espontânea dos professores pode apresentar menos ocorrências de violação da regra prescrita nessas gramáticas. Se isso acontecer, a que eles atribuem essa diferença nos dados obtidos?

Texto para análise (páginas 70 e 71)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competências específicas: 1, 2, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG401
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP10
Habilidade comentada: Ao incentivar os estudantes a descreverem a situação retratada na história em quadrinhos, analisando a linguagem das personagens e refletindo sobre o grau de formalidade e adequação de seu uso em diferentes contextos, mobiliza-se a habilidade EM13LP10.

O respeito às diferenças linguísticas (página 72)

Tema contemporâneo transversal

Cidadania e civismo – Educação em direitos humanos

Os estudantes vão ler um trecho da Constituição de 1988 que trata do respeito à diversidade e refletir sobre ele, principalmente no que diz respeito à diversidade linguística, que não é explicitamente mencionada.

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

O texto trabalha com o **ODS 4: Educação de qualidade** ao promover uma educação inclusiva e equitativa, abordando o ensino da norma-padrão sem desvalorizar outras variedades linguísticas.

O peso da discriminação no mundo (página 74)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competências específicas: 1, 2, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG401
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP10
Habilidade comentada: Ao compartilharem experiências pessoais e posicionamentos sobre episódios de discriminação e preconceito linguísticos, buscando discutir a importância de combater essas posturas, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP10.

Texto para análise (páginas 75 a 77)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2
Competências específicas: 1, 2, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG401
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP10
Habilidade comentada: Ao analisarem os usos expressivos da linguagem no texto "Preconceito linguístico" e os efeitos de sentido associados a eles, os estudantes ampliarão suas possibilidades de construção de sentidos, desenvolvendo a habilidade EM13LP06.

Respostas e comentários

5. a) Para defender sua posição, Eduardo Affonso deixa claro que as pessoas que costumam ser vítimas de preconceito linguístico não tiveram acesso à educação formal. Ao fazerem uso de uma variedade linguística característica da comunidade à qual pertencem, contribuem para enriquecer o idioma com novas formas linguísticas.

5. b) Não. O autor defende que pessoas escolarizadas (doutores), que ocupam altos cargos (ministros) e têm a língua como instrumento de trabalho (jornalistas) devem dominar "as regras da língua culta". Nesses casos, Eduardo Affonso defende que os desvios sejam corrigidos.

6. Antes de realizar a atividade, sugerimos que você aproveite o momento para conversar com os estudantes sobre a diferença entre argumentos objetivos e argumentos de autoridade, que carecem de sustentação. No caso, a mulher que provoca a discussão com Eduardo Affonso julga que é ela quem estaria com a razão, simplesmente por ser mestra e doutora, e pelo fato de ele não ter os mesmos títulos.

Ajude os estudantes a compreenderem que uma atitude ofensiva, de ataque ao interlocutor, jamais deve ser adotada em uma discussão sobre questões polêmicas. Argumentos e contra-argumentos devem ser fundamentados na realidade, em informações verificáveis e, ainda que a pessoa com

quem se está discutindo aja de maneira agressiva, é importante manter o respeito e a educação durante qualquer interação argumentativa.

6. a) Segundo o autor do texto, a mulher justifica o ataque feito a ele em uma rede social alegando que, por ser velho, recalcado e não ter um currículo Lattes (ou seja, não ter uma produção acadêmica), ele não poderia criticar a produção acadêmica de pessoas da área de Humanas. Outro argumento utilizado pela mulher seria o fato de que, como ela o considerava um "opressor linguístico", estava autorizada a fazer uma referência depreciativa à idade dele.

6. b) Eduardo Affonso apresenta um único argumento: a definição de opressão ou preconceito linguístico. Na perspectiva desse autor, a atitude dele, ao corrigir os erros cometidos por sua detratora, não pode ser considerada uma manifestação de opressão linguística, porque "a douta professora" não é alguém que não teve acesso à educação formal. Deveria, portanto, saber utilizar corretamente a norma-padrão. Isso fica claro ao considerar os erros cometidos pela mulher, no nono parágrafo, e sobre a relação entre a elite (intelectual e socioeconômica) e a gramática, mencionada no sétimo parágrafo.

6. c) Espera-se que os estudantes notem que os "argumentos" apresentados pela mulher são, na verdade, condenações de natureza ofensiva, ataques à pessoa do autor por causa da crítica feita por ele e da qual ela discorda. Nesse sentido, não devem ser considerados argumentos reais. Da parte de Eduardo Affonso, ainda que o autor assuma uma postura irônica em relação às dificuldades evidentes de sua detratora no uso da Língua Portuguesa, e considerando que essa atitude possa também ser considerada agressiva, há um argumento real que ele apresenta: ao explicitar que ela, por formação, tinha condições de fazer um uso da língua em conformidade com as regras da gramática normativa e, portanto, não fazia sentido alegar que ele a havia oprimido linguisticamente.

Proposta de produção: análise da fala de apresentadores de telejornais (página 77)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP30, EM13LP34, EM13LP35
Habilidades comentadas: Ao analisarem a fala de apresentadores de telejornais regionais ou nacionais, identificando as variedades utilizadas por eles, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP10. Além disso, a tarefa de apresentar oralmente aos colegas os aspectos identificados permite o desenvolvimento das habilidades EM13LGG402 e EM13LP16, uma vez que os estudantes terão que produzir um texto oral articulado e coerente, fazendo uso de uma linguagem adequada aos seus interlocutores e à situação comunicativa.

Como o capítulo trata de variação e norma, optamos por encerrá-lo com uma proposta de produção oral em que os estudantes deverão analisar a fala de apresentadores de telejornais, identificando as variedades por eles utilizadas.

A fala dos apresentadores de telejornais locais provavelmente traz marcas da variedade linguística característica de sua região. Que marcas os estudantes conseguem identificar? Em que elas diferem da locução do apresentador do telejornal de abrangência nacional? Com relação à apresentação oral, será necessário fazer uso de *software* que permita a edição de vídeo para que os trechos selecionados possam ser cortados e inseridos nos *slides*.

Capítulo 6 Diferentes dimensões da variação linguística

Leitura e análise (página 78)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4
Competências específicas: 1, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG401
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP10
Habilidade comentada: A leitura e a análise da tira de Fernando Gonsales possibilitam a discussão sobre como as variedades estigmatizadas são negativamente avaliadas. As atividades propostas levam os estudantes a refletirem como o conhecimento das variedades linguísticas nos ajuda a enxergar a variação como um fenômeno natural que caracteriza todas as línguas do mundo, mobilizando a habilidade EM13LGG402.

A situação apresentada de modo jocoso na tira provoca reflexões importantes a respeito da variação linguística. Ao julgar a maneira de falar do papagaio – considerando-a "defeituosa" – a personagem da tira acaba por refletir a postura discriminatória de que muitos falantes de variedades sociais são vítimas. Por isso, a importância de estimular os estudantes a aprofundarem seus conhecimentos sobre as variedades linguísticas, enxergando a variação como um fenômeno natural que caracteriza todas as línguas do mundo. Assim, eles também poderão atuar de forma a combater o preconceito linguístico sempre que o identificarem.

Variedades sociais (páginas 79 e 80)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competências específicas: 1, 2
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP10
Habilidade comentada: A análise da tira *Edibar da Silva* se centra no efeito de sentido obtido pela exploração da interpretação que a personagem faz de uma determinada expressão em razão da variedade que utiliza. A relação entre essa interpretação e o fato de o candidato ser falante de uma variedade estigmatizada leva os estudantes a analisarem o preconceito associado a essa variedade, mobilizando a habilidade EM13LGG102.

Variedades regionais (páginas 81 e 82)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competências específicas: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP10
Habilidades comentadas: Ao compreenderem as características linguísticas que distinguem os falares de diferentes comunidades, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP10.

Caso os estudantes não saibam o que é **dialeto**, explique que o termo se refere ao conjunto de marcas linguísticas características de um determinado grupo de falantes inseridos em uma comunidade maior de usuários da mesma língua.

Mundo do trabalho (página 83)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 6, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 7
Habilidades da área: EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP22
Habilidades comentadas: Ao pesquisarem profissões relacionadas aos estudos da língua e fazerem a curadoria das informações obtidas para incluí-las no banco de profissões construído e alimentado colaborativamente por todos da turma, os estudantes mobilizam as habilidades EM13LP11 e EM13LP22.

Representação que os falantes fazem das variedades regionais (páginas 83 e 84)

A seção vai além dos aspectos frequentemente explorados da variação regional – o léxico e a realização fonética – e aborda uma diferença morfossintática entre variedades linguísticas: o uso do artigo definido antes dos nomes próprios. Questione os estudantes se eles já haviam se dado conta dessa variação linguística regional.

Roda de conversa: variedades sociais e regionais (página 83)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 8, 9, 10
Competências específicas: 1, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG401, EM13LGG402
Habilidade do componente curricular: EM13LP10
Habilidades comentadas: Ao promover uma discussão sobre a relação entre linguagem e identidade, abordando como as diferentes variedades do português são percebidas e as consequências sociais que podem advir dessa percepção, os estudantes mobilizam as habilidades EM13LGG102, EM13LGG 401 e EM13LGG402.

As discussões sobre variedades linguísticas e preconceito linguístico são sempre delicadas, porque envolvem opiniões arraigadas, socialmente construídas e reforçadas, que precisam ser filtradas pelo conhecimento cientificamente construído. Garanta que o clima de respeito mútuo se mantenha e que as posições manifestadas sejam sempre ancoradas em argumentos, dados e exemplos e no respeito aos Direitos Humanos.

Temas contemporâneos transversais

Multiculturalismo – Diversidade cultural e
Cidadania e civismo – Vida familiar e social
Esta atividade enriquece a compreensão dos estudantes sobre a diversidade de falares e culturas, promovendo uma reflexão crítica sobre a importância da convivência e do respeito às diferenças em uma sociedade plural.

Questões 9 e 10 (página 84)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competências específicas: 1, 2, 3
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP10
Habilidade comentada: Ao explorar as diferenças linguísticas regionais por meio da leitura de uma crônica, destacando a relação entre a linguagem e a identidade cultural, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP10.

Universo digital: produção de *meme* (página 84)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP43
Habilidade comentada: A atividade desenvolve a habilidade EM13LP18 ao propor que os estudantes utilizem *softwares* de edição de texto e fotos para criar um *meme* – produção multissemiótica – a fim de organizar uma exposição digital sobre variedades linguísticas regionais.

Para que os estudantes possam realizar a proposta de produção de *memes* sobre as variedades regionais faladas no Brasil, comece pelo sorteio da região a ser atribuída a cada uma das duplas de trabalho. Se você julgar que pode ser mais produtivo sortear estados em vez de regiões, faça isso. Uma busca por "expressões típicas de (nome do estado)" provavelmente trará resultados significativos. O importante é garantir que os estudantes selecionem, com base na pesquisa feita, exemplos típicos da fala dos locais a eles atribuídos. Enfatize que os *memes* não devem promover preconceitos e discriminação.

Com relação ao *meme*, é necessário avaliar se eles escolheram uma imagem adequada para representar a fala típica, se criaram um efeito de humor e se adotaram um olhar respeitoso para o patrimônio linguístico brasileiro. Caso haja dificuldade em realizar a exposição digital ou a turma prefira uma opção em meio físico, para garantir a divulgação dos *memes* para um número maior de pessoas da comunidade escolar, os estudantes poderiam montar um painel na sala de aula ou em outro local da instituição em que as criações das duplas fiquem expostas. Para isso, será preciso imprimir a produção dos estudantes.

Texto para análise (páginas 85 e 86)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 9, 10
Competências específicas: 1, 4, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP10
Habilidade comentada: Ao analisar um cordel, os estudantes relacionam o texto com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação, ampliando as possibilidades de construção de sentido e desenvolvendo, assim, a habilidade EM13LP01.

Variação linguística temporal e estilística (páginas 86 e 87)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP10
Habilidade comentada: Ao fazer a leitura interpretativa e analítica de um texto que explica mudanças linguísticas e culturais, os estudantes compreendem o processo que determinou a transformação de "Vossa Mercê" em "você" como um fenômeno de variação da língua, mobilizando a habilidade EM13LP10.

Pesquisar para entender melhor (página 88)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP08 EM13LP10, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP34, EM13LP35
Habilidades comentadas: Ao pesquisarem e selecionarem anúncios de um determinado produto em diferentes épocas, analisarem os aspectos linguísticos que permitem identificar a variação temporal em textos desse gênero discursivo e criarem cartazes com a comparação entre os textos, os estudantes mobilizam, entre outras, as seguintes habilidades: EM13LP10, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP28, EM13LP30.

O objetivo desta proposta é levar os estudantes a realizarem uma pesquisa que os coloque em contato com o fenômeno da variação linguística temporal, comparando anúncios publicitários de um mesmo produto criados em diferentes épocas. Dessa forma, eles terão oportunidade de refletir sobre os aspectos que revelam essa variação.

Texto para análise (páginas 90 e 91)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2
Competências específicas: 1, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG401
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP09, EM13LP10
Habilidade comentada: Os estudantes são levados a refletir sobre o processo de mudança linguística com base no texto de Possenti, comparando o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso em relação ao tópico gramatical analisado pelo linguista, mobilizando, assim, a habilidade EM13LP09.

Respostas e comentários

5. Caso ache necessário, explique aos estudantes que os fatos linguísticos discutidos por Sírio Possenti em seu texto e os exemplos analisados por ele (a relação entre o uso de pronomes pessoais com função de sujeito e o uso ou não de formas verbais flexionadas) referem-se a aspectos abordados em gramáticas de usos do português brasileiro contemporâneo em oposição ao que determinam as gramáticas normativas sobre essa relação. Como o linguista afirma em seu texto, é justamente o uso que os falantes fazem da língua que determina as mudanças sofridas por ela ao longo de diferentes épocas.

Se necessário, converse com os estudantes sobre as respostas às questões **5** a **7**, a fim de que compreendam a evolução das línguas (as línguas são variáveis e sofrem mudanças ao longo do tempo; os sistemas linguísticos são dinâmicos e se reorganizam; as línguas adaptam-se às circunstâncias e às necessidades de seus falantes).

7. b) Sírio Possenti ressalta que, se as pessoas forem de fato letradas, perceberão a semelhança entre esse uso da variedade e o que caracteriza a "conjugação simplificada" do inglês, também com poucas flexões. Para ele, isso não significa aceitar essas construções em situações formais de fala e escrita no português contemporâneo, nas quais se espera o respeito à norma gramatical. Ao afirmar que a aceitação ou não desse tipo de construção em determinadas situações "é uma decisão mais ligada ao campo cultural do que à estrutura da língua", o linguista sugere que é importante refletir sobre o contexto de ocorrência de formas diferentes das estabelecidas pela gramática normativa. O fato de as línguas serem variáveis e sofrerem mudanças ao longo do tempo, como ele destaca no último parágrafo, comprova que é importante analisar esse tipo de fenômeno considerando que os sistemas linguísticos são dinâmicos e podem se reorganizar.

7. c) Espera-se que os estudantes respondam que, no título, o autor utiliza um ponto de interrogação depois do substantivo *evolução* e um ponto de exclamação depois de *mudança*, como se o segundo fosse a resposta para o que foi questionado. Em outras palavras: o título antecipa para o leitor a opinião defendida por Sírio Possenti sobre o fenômeno linguístico analisado no texto: a língua é variável, sofre alterações em função dos usos que seus falantes fazem dela em diferentes épocas. Essas alterações se referem a fatos linguísticos que precisam ser identificados, descritos, analisados e explicados. Não se trata, nesse caso, de imaginar que as línguas evoluem de estágios primitivos para estágios mais avançados. Esse questionamento do autor é marcado pelo ponto de interrogação no título, associado ao termo "evolução". Já o ponto de exclamação explicita o que o autor sugere ser mais adequado assumir: as línguas mudam, adaptando-se "às circunstâncias, às necessidades da sociedade que as fala/escreve".

Pesquisar para entender melhor (página 92)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG703
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35
Habilidades comentadas: Ao fazerem uma pesquisa sobre o tópico gramatical definido na proposta em gramáticas normativas, compararem com o uso que os falantes fazem da língua e refletirem sobre os fatores que explicam ou determinam o fenômeno da variação linguística, os estudantes mobilizam as habilidades EM13LP09, EM13LP10, EM13LP28 e EM13LP30.

A escolha dos usos do modo Subjuntivo foi feita para aumentar a possibilidade de que encontrem falantes que optem por formas do presente do Indicativo em contextos nos quais a gramática normativa prescreve o uso do presente do Subjuntivo. Assim, eles terão oportunidade de constatar que há uma gramática de uso, determinada por opções feitas pelos falantes, que nem sempre segue os mesmos caminhos prescritos pela norma-padrão.

Pratique (página 94)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG402
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP15
Habilidades comentadas: A reflexão sobre como o uso de gírias em determinados textos pode contribuir para o caráter persuasivo de um texto, promovendo a identificação do leitor com um grupo específico e com o conteúdo apresentado, mobiliza as habilidades EM13LP06 e EM13LP10.

Alguns estudantes podem ler, para a turma, o texto que escolheram e explicar de que modo as gírias definem um perfil específico de interlocutor. Eles devem também dizer que interlocutor é esse.

No momento de avaliar a adequação dos textos escolhidos pelos estudantes, é importante observar se, de fato, o uso de gírias cumpre uma função ou se somente reflete inadequação ao contexto de circulação e aos interlocutores do texto.

UNIDADE 3 ESFERA ARTÍSTICA: A LITERATURA E OS VÁRIOS OLHARES PARA A REALIDADE (página 95)

Esta é uma unidade dedicada à esfera artística e à discussão sobre como a literatura revela os vários olhares para a sociedade ao longo do tempo e expressa os valores e as perspectivas que caracterizam determinadas épocas. Dando continuidade às reflexões propostas no capítulo 3 da primeira unidade deste volume, além de conhecerem os gêneros literários, os estudantes vão aprofundar o que estudaram sobre o contexto discursivo e compreender de que forma os agentes do discurso se articularam em diferentes períodos e estéticas literárias.

As reflexões sobre como os textos literários dão pistas a respeito dos valores e comportamentos que caracterizaram culturas e sociedades em diferentes períodos serão objeto de estudo do capítulo que abre a unidade, **A literatura é expressão de uma época**. Nele, os estudantes vão analisar obras em diferentes linguagens e identificar os elementos que revelam informações do momento em que foram escritas. Também vão entender o que define um estilo de época e saber de que forma o diálogo entre contexto histórico-cultural e literatura pode ser reconhecido nos temas presentes em obras artístico-literárias ao longo do tempo.

O título do capítulo seguinte, **A literatura é gênero: a lírica, a épica e o drama**, indica os conceitos que estarão no centro dos estudos propostos aos estudantes. Eles vão saber como são definidos e como se caracterizam os gêneros literários, além de refletir sobre as limitações dessa categorização dos textos literários, considerando que a diversificação da produção literária ao longo dos séculos rompeu as fronteiras entre os gêneros.

Depois de refletir sobre importantes conceitos constitutivos do fazer artístico e literário, os estudantes vão conhecer a produção artística medieval e compreender de que forma as obras desse período definem os rumos do mundo ocidental. No capítulo **Origens europeias: Trovadorismo e Humanismo**, os estudantes vão conhecer a cena discursiva na Europa medieval e entender sua relação com o projeto literário do Trovadorismo e do Humanismo, considerado um período de transição. Também vão ter oportunidade de saber como textos de diversos gêneros e em diferentes linguagens, como *games* e filmes, provavelmente fazem parte do repertório cultural de muitos estudantes e, ainda hoje, ecoam temas medievais.

Saímos da Idade Média para mergulhar no Renascimento. Os estudantes vão saber mais sobre a cena discursiva da produção artística desse período e entender as relações entre esse contexto e o **Classicismo**, estética que dá título ao capítulo 10. Também vão conhecer temas e estruturas associados à obra de Camões e buscar compreender a importância do neoplatonismo para a lírica camoniana. Por fim, os estudantes vão analisar obras de artistas modernos e contemporâneos que fazem releituras do tema da passagem do tempo, um tema clássico que retorna no Renascimento.

A unidade se encerra com o capítulo intitulado **Literatura no período colonial: Quinhetismo, Barroco e Arcadismo**. Nele, os estudantes serão levados a refletir como os registros feitos pelos viajantes, a produção literária barroca e os textos árcades revelam os valores e as visões de mundo presentes nas primeiras manifestações literárias produzidas durante o período colonial no território posteriormente denominado Brasil. O estudo desse capítulo é importante para que os estudantes percebam os efeitos do projeto colonial português, sentidos até hoje, para os povos originários.

Capítulo 7 A literatura é expressão de uma época

Leitura da imagem (páginas 96 e 97)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP03, EM13LP14

Habilidades comentadas: Ao analisar as telas de Roy Lichtenstein e Paolo Uccello, os estudantes são incentivados a analisar diferentes elementos visuais que permitem identificar referências históricas e relações intertextuais, além de interpretar diferentes pontos de vistas apresentados sobre a guerra, mobilizando as habilidades EM13LP03 e EM13LP14.

Sugerimos que o professor de Arte também participe da discussão das atividades propostas na seção.

Da pintura para a literatura (páginas 97 e 98)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP52

Habilidades comentadas: Ao identificar o contexto histórico (século XX) e comparar as visões de guerra apresentadas no texto de Malraux com as obras de Lichtenstein e Uccello, além de identificar os efeitos de sentido produzidos pelo uso expressivo da linguagem na obra *A esperança*, os estudantes têm a oportunidade de mobilizar as habilidades EM13LP01, EM13LP03 e EM13LP06.

Seria interessante propor um trabalho interdisciplinar com o professor de História para a discussão dessas atividades e das informações sobre a Guerra Civil Espanhola apresentadas no boxe **Amplie seu repertório**. Ele poderia falar sobre o assunto com os estudantes e ajudá-los a compreender o contexto e as consequências desse conflito.

Explique aos estudantes que, no segundo parágrafo do trecho, "governistas" refere-se aos republicanos que se opunham aos "fascistas", termo utilizado para designar as forças de extrema-direita que queriam tomar o poder na Espanha – e conseguiram.

Depois da leitura do texto, explique aos estudantes que, no dia 26 de abril de 1937, a população da pacata Guernica, no norte da Espanha, foi surpreendida pelo ataque de aviões alemães que apoiavam as forças de extrema-direita. Após três dias, dos 7.000 moradores, cerca de 1.600 estavam mortos e mais de 800 feridos. A destruição da cidade inspirou Pablo Picasso (1881-1973) a criar a pintura *Guernica*, até hoje um dos manifestos mais contundentes contra os horrores da Guerra Civil Espanhola.

Respostas e comentários

2. Espera-se que os estudantes respondam que o fato de André Malraux ter participado do conflito, de forma voluntária, juntando-se às brigadas internacionais que lutaram pela defesa dos valores democráticos na Espanha, certamente influenciou a criação de sua obra. Embora seja uma obra de ficção, o romance foi escrito por alguém que lutou nessa guerra civil, e isso deverá transparecer no retrato que ele faz do conflito.

8. Espera-se que, embora não haja uma resposta única possível, os estudantes reconheçam que a imagem de guerra no texto de Malraux é mais próxima da representação criada por Lichtenstein, mas há diferenças significativas entre os dois olhares. Nas duas obras, o impacto da guerra sobre os seres humanos é evidente. Na tela, vemos a explosão de um avião pilotado por alguém que certamente morrerá; no texto, acompanhamos a tentativa desesperada de Guernico de alcançar a Central Sanitária e ajudar as pessoas feridas por um bombardeio. Lichtenstein focaliza a tecnologia da guerra e retrata seu "efeito colateral": a morte. André Malraux coloca a experiência humana no centro do seu romance. São opções artísticas diferentes, mas que têm em comum a apresentação de algumas referências históricas e culturais que podem explicar essa semelhança. O conjunto de valores que organizava a sociedade na qual viveu Paolo Uccello era muito diferente daquele predominante na primeira metade do século XX, o que contribui para as distintas visões sobre a guerra. Como artistas do século XX, Malraux e Lichtenstein compartilham da guerra também fundamentada em outros princípios, que destacam a bravura e a nobreza dos cavaleiros.

Um mesmo tema: diferentes olhares, diferentes linguagens – questões 1 a 6 (páginas 98 a 100)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP14

Habilidades comentadas: Ao fazer a leitura crítica de uma obra multimodal envolvendo a interpretação da obra visual e do texto que a acompanha, os estudantes mobilizam as habilidades EM13LGG601, EM13LP01 e EM13LP14.

Sugerimos que as questões **1** a **4** sejam respondidas **oralmente**, para que possa haver o compartilhamento de diferentes perspectivas sobre a obra de Hal Wildson.

História e literatura: panorama temporal (páginas 101 e 102)

Explique aos estudantes que os estilos de época estudados partem de uma historiografia eurocêntrica, e que a tradição literária brasileira se faz a partir do diálogo com essa tradição europeia. Explicite a eles o porquê de conhecer essa tradição e, se possível, proponha uma roda de conversa para que reflitam a respeito.

Explique aos estudantes que o folhetim, gênero narrativo concebido na França no século XIX, era um romance publicado em jornais, um capítulo por dia. Para manter a atenção do público, esses capítulos costumavam se encerrar com um "gancho", algo que criasse suspense e instigasse o leitor a querer conhecer a sequência da história narrada. Joaquim Manoel de Macedo foi um dos autores brasileiros que escreveu folhetins. Seu romance mais famoso, *A moreninha,* saiu nas páginas do *Jornal do Commercio,* em 1844, e teve imenso sucesso.

Uma interessante maneira de ilustrar o modo como artistas de diferentes momentos adotam uma perspectiva mais racional ou passional na composição de suas obras seria pedir aos estudantes que comparassem uma música composta pelo austríaco Wolfgang Amadeus Mozart, no século XVIII, com uma composta pelo alemão Ludwig van Beethoven, no século XIX. O primeiro compositor traduz, em suas peças, a arquitetura musical própria do Século das Luzes, com acordes elaborados. O segundo, já imbuído do espírito romântico, compõe uma música mais

arrebatadora, passional. Essa abordagem pode ser feita em conjunto com o professor de Arte, que pode contribuir com as análises de trechos das composições, favorecendo uma perspectiva interdisciplinar.

Durante a observação do quadro das estéticas, seria interessante ressaltar a alternância de duas visões de mundo marcadas pela razão e pela emoção, que podem ser identificadas na produção artística ao longo dos séculos. O filósofo alemão Friedrich Nietzsche chama essas diferentes perspectivas da arte de apolíneas e dionisíacas. Sugerimos que o estudo do quadro seja feito de forma integrada: o professor de História fazendo a contextualização dos movimentos históricos, o professor de Arte analisando algumas das obras artísticas e o professor de Língua Portuguesa comentando algumas das obras literárias.

O filósofo alemão Friedrich Nietzsche observou uma interessante característica no estudo da produção artística humana ao longo dos séculos. Para ele, é possível perceber uma alternância entre duas visões de mundo que se manifestam nas obras de arte. Segundo Nietzsche, há momentos em que a arte adota uma postura mais objetiva, analítica, racional. Essa perspectiva foi chamada de **apolínea**. Para os gregos, Apolo era o deus do Sol, representava a moderação, o equilíbrio, o prazer estético e intelectual.

Quando o filósofo chama de apolínea a postura mais racional, está destacando a ideia da luz como símbolo da razão e da objetividade e explorando a imagem de Apolo como símbolo de uma postura marcada pelo equilíbrio. Nietzsche chamou de **dionisíacas** as obras de arte que revelavam uma visão mais emocional, subjetiva, idealizada.

Dionísio era, na mitologia grega, o deus do vinho e da festa e simbolizava a exacerbação dos sentidos, o arrebatamento e os prazeres sensoriais. Por esse motivo, o adjetivo **dionisíaco** foi escolhido pelo filósofo alemão para denominar uma visão de mundo marcada pela emoção e pelo sentimento.

Comente com os estudantes que, apesar desse quadro ser bastante resumido, ilustra a possibilidade de dividir as estéticas de acordo com o momento histórico em que se manifestam. O Trovadorismo manifesta-se na Idade Média; Classicismo, Barroco e Neoclassicismo ocorrem durante a Idade Moderna; e Romantismo, Realismo, Simbolismo, Modernismo e Pós-modernismo, na Idade Contemporânea.

Tema contemporâneo transversal

Multiculturalismo – Diversidade cultural
A leitura do quadro das estéticas permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal Multiculturalismo ao mostrar as mudanças na produção artística ao longo do tempo e assim promover o respeito pela diversidade e pela diferença.

Texto para análise (páginas 103 e 104)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
Habilidades comentadas: Ao analisar os poemas de Carlos Drummond de Andrade e de Conceição Evaristo, identificando suas nuances, contextos e reações produzidas pela leitura dos dois textos, mobiliza-se a habilidade EM13LP01. A identificação das relações intertextuais e interdiscursivas entre os poemas e a compreensão da forma como os textos dialogam também possibilitam o desenvolvimento das habilidades EM13LP03, EM13LP04, EM13LP48 e EM13LP50.

Respostas e comentários

6. Aproveite a discussão para refletir com os estudantes sobre as razões que desencadearam a polêmica envolvendo o poema de Drummond e as reações do público e de outros atores do cenário cultural da época e relacioná-las às propostas modernistas no início do século XX. É uma boa oportunidade para trabalhar com a metodologia da sala de aula invertida, pedindo a eles que, em casa, pesquisem sobre o contexto histórico do período e, na sala de aula, compartilhem com os colegas as informações encontradas, ampliando o debate e aprofundando seus conhecimentos sobre a produção artístico-literária da época. Essa é uma forma de favorecer a construção da autonomia dos estudantes, levando-os a assumirem o protagonismo em sua aprendizagem. Aqueles com maior dificuldade para o estabelecimento de relações podem ser solicitados a colaborar com a pesquisa; outros podem assumir a função de estabelecer as relações analíticas. Cria-se, assim, um trabalho colaborativo que incorpora a atuação de estudantes de diferentes perfis e potencialidades.

Diálogos literários: as releituras da pedra no meio do caminho (página 105)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP16, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
Habilidades comentadas: Ao fazer a pesquisa de obras que estabelecem uma relação intertextual com o poema "No meio do caminho" de Carlos Drummond de Andrade, os estudantes precisam estabelecer relações intertextuais e analisar de que forma esses textos se aproximam e se distanciam dos versos do poeta mineiro, mobilizando as habilidades EM13LP48 e EM13LP50.

O objetivo da proposta é favorecer a ampliação do repertório dos estudantes e levá-los a perceber, por meio da pesquisa, como alguns textos literários ecoam em outros textos, de diferentes gêneros e linguagens. Oriente-os a fazer a busca partindo do título do poema de Drummond. Caso eles tenham dificuldade, sugira algumas possibilidades, como: cartum "Vida de passarinho", de Caulos; os poemas "No meio do caminho: deslizantes águas", também de Conceição Evaristo, e "Poesia verde", do angolano José Luís Mendonça; anúncios publicitários (há dois bem conhecidos que abordam questões ambientais: um do Ibama e outro do Projeto Tamar).

Proposta de produção: *slam* com poemas sobre a pátria (página 105)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG602, EM13LGG603
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP47, EM13LP54
Habilidade comentada: Ao participar de um evento de poesia falada, os estudantes desenvolvem a habilidade de se expressar oralmente com clareza, ritmo e intenção, ajustando sua fala ao contexto do *slam*, trabalhando a habilidade EM13LP47.

No momento de avaliar os textos, observe se é possível identificar a imagem de pátria no poema, bem como sua relação com os processos identitários que nos definem individual e coletivamente.

Tema contemporâneo transversal

Cidadania e civismo – Educação em diretos humanos
A atividade permite explorar o tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo por meio da reflexão sobre o conceito de pátria e e sua relação com o respeito pelos cidadãos e por seus direitos.

Construir um repertório artístico-literário enriquece nossas experiências como leitores de livros e do mundo. Uma boa forma de tomar contato com a multiplicidade de autores e textos das diferentes estéticas e gêneros literários é ler obras como as que serão indicadas neste boxe. Trata-se de obras que podem ser sugeridas para os estudantes lerem ou que você pode utilizar como referências de textos para ler e analisar com a turma.

Biblioteca literária

Apresentação da poesia brasileira, de Manuel Bandeira (org.). São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

Manuel Bandeira apresenta a poesia brasileira traçando um panorama dos autores, das escolas e dos movimentos que marcaram a produção poética do país do século XIV ao XX.

Os cem melhores contos brasileiros do século, de Italo Moriconi (org.). Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Antologia que reúne contos brasileiros produzidos entre 1900 e o fim da década de 1990. Entre os cronistas selecionados estão João do Rio, Lima Barreto, Ana Cristina Cesar, Carlos Drummond de Andrade, Hilda Hilst e Raduan Nassar.

As cem melhores crônicas brasileiras, de Joaquim Ferreira dos Santos (org.). São Paulo: Global, 2004.

Antologia de crônicas de grandes autores brasileiros, como Rubem Braga, Carlos Heitor Cony, Clarice Lispector, Rachel de Queiroz, entre outros.

Capítulo 8 Literatura é gênero: a lírica, a épica e o drama

Leitura da imagem (página 106)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 8, 9
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidade do componente curricular: EM13LP14
Habilidade comentada: A análise de diferentes elementos presentes na fotografia que abre o capítulo permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica de uma imagem histórica e reflitam sobre as questões sociais que ela evoca, mobilizando a habilidade EM13LP14.

Texto e sentimento

O objetivo da atividade é possibilitar a reflexão sobre sentimentos e emoções causados por cenas retratadas em obras em diferentes linguagens.

Respostas e comentários

5. Espera-se que os estudantes concluam que a cena da caminhada revela a importância histórica e o profundo significado desse acontecimento. A marcha dessa criança contra o preconceito de uma sociedade que via os negros como inferiores aos brancos e julgava aceitável negar a eles uma série de direitos é um registro poderoso da luta contra a discriminação e a segregação racial nos Estados Unidos.

Da fotografia para a literatura (páginas 107 e 108)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 8, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
Habilidades comentadas: Ao serem apresentados a um texto literário que aborda temas sociais relevantes e serem convidados a refletir sobre o papel da literatura na luta contra a discriminação e na promoção dos direitos humanos, os estudantes desenvolvem, entre outras, as habilidades EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LP01 e EM13LP52.

Exiba aos estudantes um vídeo em que Maya Angelou declama o poema "Ainda assim, eu me levanto" na íntegra. Há diversas opções em plataformas de vídeo com legendas em português. Você pode buscar por "*Maya Angelou – Still I Rise* (legendado)". Se possível, apresente a eles um vídeo que contenha considerações iniciais feitas pela autora e ela mesmo declamando o seu poema. Após assistirem ao vídeo, converse com eles a respeito do modo como interpretaram o poema quando leram e pergunte se, após ouvirem a própria autora dizer os seus versos, essa interpretação se modificou. Esse é um exercício importante, porque permite que os estudantes reflitam sobre a camada sonora dos textos poéticos, algo que será explorado neste capítulo.

Se for possível realizar um trabalho interdisciplinar com o professor de Língua Inglesa, sugerimos aos estudantes que assistam ao vídeo *Still I Rise by Maya Angelou – Creating Common Ground #SkollWF 2017*, criado para o Fórum Skoll World, que reúne, todos os anos, cerca de mil empreendedores sociais na Universidade de Oxford para trocar ideias, informações e propor soluções para os graves problemas que enfrentamos no mundo. Nesse vídeo, uma série sugestiva de imagens de significação histórica é apresentada ao som do poema de Maya

Angelou. Mais uma vez, sugerimos que, após assistirem ao vídeo, discutam se uma nova camada de significação pode ser reconhecida no poema.

Tema contemporâneo transversal

Cidadania e Civismo – Educação em direitos humanos
As atividades desta seção permitem o trabalho com o tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo ao abordarem a discriminação racial no Brasil e no mundo.

Respostas e comentários

6. Podemos perceber, no poema, um recurso muito evidente: a repetição da expressão "eu me levanto" como forma de resistência diante da opressão. Por isso, o "eu me levanto" ecoa, ao longo do poema, como contraponto às ações desse interlocutor não identificado ("Você pode me riscar da História"; "Minha presença o incomoda?"), que representa todos aqueles que, na sociedade e ao longo da História, sempre atuaram para submeter o negro, para impedir que sua força interior se manifestasse.

7. As ideias de fé e de expansão que podem ser reconhecidas nesses versos reafirmam a crença do eu lírico na força de seus ancestrais. Essa ideia é ainda mais reforçada nos outros versos em que se opõe "dia de intensa claridade" a "noites de terror e atrocidade", revelando um olhar otimista do eu lírico em relação ao seu futuro pessoal e ao do povo negro.

8. Espera-se que os estudantes reconheçam, na criança de 6 anos de idade que enfrentou uma reação preconceituosa muito violenta para frequentar as aulas na Escola Elementar William Frantz, a mesma força de resistência manifestada pelo eu lírico do poema de Maya Angelou. Não é exagero imaginar que Ruby Bridges levava consigo, ao caminhar escoltada pelos delegados federais, "o sonho e a esperança do homem escravizado", porque, naquele momento, ela se levantou e resistiu a todos aqueles que desejavam restringir o seu direito à educação. Como reconheceu o diretor da escola, 54 anos mais tarde, ao homenageá-la, seu ato de resistência "abriu uma porta pela qual passaram gerações de estudantes".

9. a) Resposta pessoal. A partir da retomada da hipótese levantada pelos estudantes na atividade **1** (início desta seção), espera-se que eles avaliem se ela foi confirmada ou não.

9. b) Resposta pessoal. A atividade tem por objetivo avaliar a recepção do poema pelos estudantes, estimulando-os a pensarem sobre como o texto os afetou. Se for possível, abra espaço para que eles compartilhem com os colegas suas opiniões e impressões em relação à leitura e à análise desses versos.

Os gêneros literários (páginas 108 a 110)

Comente com os estudantes que Aristóteles foi um filósofo grego da Antiguidade. Com Platão, do qual foi discípulo, é um dos pensadores mais influentes do mundo ocidental. Debruçou-se sobre as mais diversas áreas do conhecimento de seu tempo (biologia, física, lógica, ética, poética, política, retórica) dando origem à ideia de filosofia como busca incessante da sabedoria; daí ter sido e continuar a ser citado como referência nos mais diversos assuntos.

A definição de três gêneros literários baseada somente em aspectos formais e de conteúdo tem se mostrado redutora e insuficiente. É importante que os estudantes compreendam que as referências estabelecidas por Aristóteles permanecem sendo utilizadas, mas que a produção literária se diversificou muito e, com essa diversificação, as fronteiras entre os gêneros começaram a ser rompidas.

Retomada de conhecimentos (página 110)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP34, EM13LP35
Habilidade comentada: Ao orientar o uso adequado de ferramentas para a apresentação com apoio de *slides*, a atividade mobiliza a habilidade EM13LP35.

O objetivo dessa atividade de pesquisa é permitir que os estudantes retomem conteúdos estudados ao longo do Ensino Fundamental para relembrarem conhecimentos já construídos sobre os recursos poéticos e os aspectos estruturais da poesia definidos na proposta, previstos em algumas habilidades da BNCC do Ensino Fundamental. Além disso, ao propor o uso de uma metodologia ativa (a sala de aula invertida), estimulamos os estudantes a assumirem o protagonismo da aprendizagem, tornando-a significativa.

Para que essa proposta seja bem-sucedida, é importante verificar se a biblioteca da escola ou do bairro conta com bons livros didáticos e orientar os estudantes a pesquisarem fontes confiáveis na internet. Se a escola contar com um professor de Tecnologia Educacional ou um profissional de Tecnologia da Informação (TI), proponha um trabalho em parceria para que ele oriente os estudantes sobre como avaliar a confiabilidade dos *sites* pesquisados e os elementos gráficos e outros recursos tecnológicos que podem ser usados para tornar a apresentação com apoio visual mais interessante e atrativa.

Texto para análise (páginas 111 e 112)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
Habilidade comentada: Ao comparar o tratamento dado ao amor nos poemas de Bilac e Adélia Prado, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP52.

Respostas e comentários

9. a) O eu lírico opõe o amor que sente (repleto de desejo, urgente, afobado) ao que seria o sentimento amoroso ideal. Esse sentimento tranquilo e carinhoso é ilustrado no poema por meio de ações cotidianas (dormir junto, fazer cafuné e cuidar do amado) que revelariam o afeto e a intimidade de um casal.

9. b) Essa oposição revela que o amor ideal, para o eu lírico, é um sentimento sossegado, estável e repleto de intimidade e afeto, diferentemente do amor urgente e "duro" que ele sente. Isso é reforçado pelo verso final, em que explicita que "Pouca gente gosta" desse jeito de amar.

9. c) Resposta pessoal. Nesse caso, as respostas podem variar: alguns estudantes podem dizer que gostariam também de viver esse amor intenso e romântico, como descrito no poema de Olavo Bilac; outros, que prefeririam um amor semelhante ao descrito no poema de Adélia Prado.

Universo digital: produção de áudio e criação de *playlist* comentada de canções de amor (página 112)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13GG201, EM13LGG301, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP13, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP21, EM13LP53
Habilidade comentada: Ao utilizar recursos tecnológicos para recriar as canções selecionadas, explorando elementos sonoros para expressar sentimentos, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP13.

O objetivo dessa proposta é criar um contexto para que os estudantes aprofundem o conhecimento sobre o gênero lírico e sobre os recursos poéticos, além de estimular a exploração dos diálogos possíveis entre os poemas e os elementos que o caracterizam (tema e aspectos sonoros) e a música. Também desejamos favorecer a prática do trabalho colaborativo e permitir que os estudantes mobilizem diferentes recursos, habilidades e conhecimentos que os auxiliem a aprender a pesquisar, analisar, produzir e compartilhar conteúdos de mídias variadas, ampliando, dessa forma, seu universo de referências artístico-culturais.

O gênero épico – questões 1 a 4 (páginas 113 a 115)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4
Competência específica: 1
Habilidades da área: EM13LGG101
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46

As epopeias de imitação ou secundárias (página 115)

Seria interessante informar aos estudantes que o Cabo das Tormentas recebeu esse nome porque os navegadores portugueses, os primeiros a ultrapassá-lo, enfrentaram vários dias de tempestades naquela região do oceano Atlântico. No entanto, D. João II, o rei português, quando teve notícia de que Bartolomeu Dias havia conseguido dobrar o cabo e chegar ao oceano Índico, em 1488, determinou que o nome escolhido pelo navegador fosse modificado para Cabo da Boa Esperança. Esse fato foi registrado por João de Barros, cronista de D. João III, na obra *Décadas da Ásia*, de 1552.

Texto para análise (páginas 117 a 119)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52
Habilidades comentadas: Ao propor a análise de trechos da obra *Os miseráveis*, incentivando os estudantes a reconhecerem os valores, as emoções e os dilemas sociais retratados no romance, além de relacionar esses elementos com a construção da identidade do herói moderno, são mobilizadas as habilidades EM13LP01, EM13LP49 e EM13LP52.

Roda de conversa: a linguagem cênica (página 119)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competência específica: 1
Habilidade da área: EM13LGG101
Habilidade do componente curricular: EM13LP46

Se possível, sugerimos que organize uma visita guiada a algum teatro na região da escola.

Origens do gênero dramático (página 120)

Explique aos estudantes que, em grego, o termo *hypokrités* fazia referência ao intérprete de um sonho, de uma visão, e designava também um adivinho, um profeta, um ator. Hoje, por uma expansão do sentido original, o adjetivo *hipócrita* mudou de sentido.

Comente com os estudantes que a importância do teatro na educação de um grego da Antiguidade era tão grande que, em Atenas, o comércio chegava a ser suspenso durante os festivais dramáticos. Essa importância é explicada pela função pedagógica que as peças deveriam cumprir: fazer com que, por meio das fortes emoções experimentadas, o público refletisse sobre as paixões e os vícios humanos.

Mundo do trabalho (página 122)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 6, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 7
Habilidades da área: EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP22
Competências e habilidades comentadas: Durante a construção do mapa de profissões, os estudantes colaboram entre si, coordenando suas descobertas e opiniões, selecionando as informações coletadas para criar um produto final que reflita o esforço conjunto, promovendo o trabalho em equipe e a integração de informações. Todos esses procedimentos favorecem, em especial, a mobilização das Competências gerais 6, 9 e 10 e das habilidades EM13LP11 e EM13LP22.

Texto para análise (páginas 125 a 127)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
Habilidades comentadas: Ao incentivar uma análise das questões culturais e sociais abordadas por Suassuna no trecho de seu auto e a comparação com o trecho do auto de Gil Vicente, analisando semelhanças e diferenças entre obras de autores e períodos distintos, a seção favorece o desenvolvimento das habilidades EM13LP01, EM13LP48, EM13LP49 e EM13LP50.

Informe aos estudantes que a peça de Ariano Suassuna é um auto em três atos (embora sem divisão explicitamente marcada no texto), que combina elementos da literatura de cordel e da tradição religiosa. A trama centra-se nas aventuras de João Grilo e Chicó, que estão sempre envolvidos em confusões e usam a mentira e a esperteza para sobreviver em um pequeno vilarejo da Paraíba, chamado Taperoá. Quando João Grilo morre e enfrenta o Juízo Final, Nossa Senhora intercede por ele, garantindo-lhe a absolvição. Seria interessante sugerir também que os estudantes assistam à adaptação cinematográfica do auto de Ariano Suassuna, com direção de Guel Arraes, lançada em 2000.

Comente com os estudantes que, na peça *Auto da Barca do Inferno*, diversas personagens – cada uma representando um tipo social da época – chegam a um porto onde há duas barcas: uma é a do Anjo e a outra é a do Diabo. Todas estão mortas e serão julgadas de acordo com seu comportamento em vida. Se forem consideradas virtuosas, serão recebidas na barca do Anjo e levadas ao paraíso; se forem consideradas pecadoras, entrarão na barca do Diabo e serão conduzidas ao inferno.

Respostas e comentários

12. a) Espera-se que os estudantes concluam que os dois autos se assemelham pela função moralizante dos dois textos: os comportamentos inadequados são condenados e as virtudes, enaltecidas, como se vê nos argumentos do Anjo para permitir a entrada do Parvo na Barca da Glória.

12. b) Enquanto o Parvo é caracterizado como uma pessoa ingênua e pura, João Grilo usa a esperteza e a malandragem para tentar sobreviver, o que caracteriza um comportamento malicioso. Ainda assim, ele tem suas falhas em vida perdoadas em razão das dificuldades que enfrenta e é salvo, no auto, graças à intercessão de Nossa Senhora (a Compadecida). Nesse sentido, as atitudes de João Grilo representam uma ruptura com a ideia de que o altruísmo e a ingenuidade são as únicas maneiras de alguém alcançar a salvação divina, como sugere o trecho da peça vicentina.

Proposta de produção: cena cômica (página 128)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG703
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP47, EM13LP54
Habilidade comentada: Ao produzir a cena cômica, os estudantes têm a oportunidade de criar obras autorais e, assim, mobilizar a habilidade EM13LP54.

Como se trata da criação da cena de uma peça teatral, no momento de avaliar a produção dos estudantes, observe se o texto apresenta as devidas rubricas teatrais (informações sobre o cenário, identificação de personagens e suas emoções, estrutura dialógica etc.). Também é importante verificar se a notícia escolhida combina com o gênero (comédia) a ser desenvolvido pelos estudantes.

Amplie seu repertório (página 128)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP11, M13LP51
Habilidade comentada: Ao pesquisar diversas produções culturais e, posteriormente, compartilhar essas descobertas com os colegas, os estudantes constroem e ampliam o seu repertório artístico, mobilizando a habilidade EM13LP51.

No caso de poetas contemporâneos, além dos apresentados no capítulo, sugerimos alguns nomes: Claudia Roquette-Pinto, Hilda Hilst, Ana Cristina Cesar, Alice Ruiz, Elisa Lucinda, Francisco Alvim, Contador Borges, Fabrício Corsaletti, Ana Martins Marques e Ryane Leão.

Para saber mais sobre a épica, os estudantes podem pesquisar adaptações de epopeias clássicas ou narrativas protagonizadas por personagens heroicas, como as seguintes obras em HQ: *Odisseia em quadrinhos* (São Paulo: Peirópolis, 2013); *Macunaíma em quadrinhos* (São Paulo: Peirópolis, 2016); *Os lusíadas em quadrinhos* (São Paulo: Peirópolis, 2006). Também há outros clássicos com personagens heroicas adaptados para o cinema, como *O Conde de Monte Cristo* e *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas.

Caso os estudantes não saibam por onde começar sua pesquisa sobre a produção teatral, sugerimos alguns nomes: Gianfrancesco Guarnieri, Plínio Marcos, Nelson Rodrigues, Oduvaldo Vianna Filho, Chico Buarque, Paulo Pontes, Miguel Falabella, Ivam Cabral e Rodolfo García Vásquez, Leonardo Moreira, Newton Moreno, Kiko Marques e Grace Passô.

Antes de indicar algum desses nomes, sugerimos que você confirme a classificação indicativa e selecione e indique apenas o que considera mais adequado para sua turma, considerando a maturidade dos estudantes.

Biblioteca literária

Coleção clássicos do teatro grego. São Paulo: Editora 34, 2020.

Coletânea com edições bilíngues que reúne cinco das principais tragédias gregas: *Filoctetes* e *As Traquínias*, de Sófocles (496-406 a.C.), e *Medeia*, *Héracles* e *Hipólito*, de Eurípides (480-406 a.C.).

Antologia do teatro brasileiro, de Alexandre Mate e Pedro Schwarcz (org.). São Paulo: Penguim Companhia, 2012.

Antologia que reúne peças de diferentes estilos: a comédia de costumes de Martins Pena, o texto burlesco de Joaquim Manuel de Macedo, o humor mais comportado de José de Alencar, a ironia de Machado de Assis, entre outras obras do gênero.

Capítulo 9 Origens europeias: Trovadorismo e Humanismo

Leitura da imagem (páginas 129 e 130)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidade do componente curricular: EM13LP01

Sugerimos que todas as questões dessa seção sejam respondidas **oralmente** para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Da iluminura para a literatura (páginas 130 e 131)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52
Habilidade comentada: Ao analisar as metáforas utilizadas nos versos e seus efeitos na construção do sentido do texto, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP06.

Antes da leitura da cantiga "Se eu não a tenho, ela me tem", mostre aos estudantes que, no Trovadorismo, a identificação entre o eu lírico e trovador é quase absoluta, já que o eu lírico deve sempre assumir uma imagem intencionalmente desenhada para representar o papel social a ser desempenhado pelos trovadores.

Trovadorismo: poesia e cortesia (páginas 132 e 133)

O termo provençal para o código de conduta amorosa criado por Guilherme IX era *fin'amors*. Optamos por utilizar a expressão "amor cortês" para facilitar a compreensão dos estudantes, mas é importante lembrar que somente no século XIX essa expressão foi criada para fazer referência a *fin'amors* medieval.

O nascimento da literatura portuguesa (página 132)

Seria interessante retomar com os estudantes os conceitos e reflexões sobre os diferentes aspectos associados à formação da Língua Portuguesa que eles estudaram na unidade 2 deste volume. Se achar necessário, revisite com os estudantes a linha do tempo apresentada no capítulo 4, na qual eles podem observar os fatos históricos associados ao surgimento da Língua Portuguesa e sua relação com o galego-português. Um trabalho interdisciplinar com o professor de História também poderia enriquecer a discussão sobre essas questões.

Para aprofundar a reflexão dos estudantes sobre as diferenças entre as cantigas líricas, seria interessante discutir as informações a esse respeito apresentadas no capítulo 12 deste volume, que trata das imagens de mulher. Lá, apresentamos uma cantiga de amigo e questões referentes a ela que podem ampliar o repertório cultural dos estudantes.

Pesquisar para entender melhor (página 133)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52
Habilidade comentada: Para a elaboração da antologia comentada, os estudantes vão exercitar a capacidade de resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases. Dessa forma, propicia-se o desenvolvimento da habilidade EM13LP29.

Sugerimos duas fontes que podem auxiliar os estudantes: o *site Cantigas Medievais Galego-Portuguesas,* que disponibiliza cantigas medievais dos cancioneiros galego-portugueses, além de imagens de seus manuscritos e versões musicadas de várias delas; e o *site* da *Biblioteca Digital Mundial,* que tem, entre inúmeras obras digitalizadas, o *Cancioneiro da Biblioteca Nacional*, uma compilação de 1560 poemas de trovadores galego-portugueses.

Um mundo em mudança – questões 1 a 3 (página 134)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP14
Habilidade comentada: Ao propor a reflexão crítica sobre a arte e seu contexto, promovendo uma compreensão mais profunda do papel da cultura e da história na produção artística, a seção mobiliza a habilidade EM13LGG604.

Pode-se propor aos professores de História e Geografia uma parceria interdisciplinar para que os estudantes possam ampliar suas reflexões a respeito das características das construções medievais, como as muralhas que cercam as cidades para protegê-las. Seria interessante, inclusive, ampliar essa discussão e levar os estudantes a pensarem se algumas edificações contemporâneas (como condomínios fechados) também reproduzem em sua arquitetura características das construções da Idade Média.

Como o Humanismo representa um momento de transição entre o mundo medieval e o mundo moderno, optamos por apresentar outro momento em que os estudantes possam re-

fletir de forma ativa sobre as transformações que marcam esse período a partir da análise do afresco de Ambrogio Lorenzetti.

Se desejar, destaque para eles que o afresco foi o primeiro a representar, de modo mais fiel, a vista panorâmica de uma cidade (Siena, na Itália) e do campo em seus arredores. A obra completa intitula-se *Os efeitos de um bom governo na cidade e no campo*. Aqui, reproduzimos a parte da tela que costuma ser identificada como Cidade pacífica. A cidade aparece como um agrupamento de palácios, mercados, torres, ruas e muralhas. Há várias vendas, indicando um comércio vivo e uma economia saudável. O trânsito de pessoas e animais ocorre sem confusão.

Uma viagem no tempo: vozes medievais (páginas 136 e 137)

A seção **Uma viagem no tempo: vozes medievais** foi pensada para propiciar um primeiro contato dos estudantes com textos representativos da estética a ser estudada no capítulo. A intenção é criar uma oportunidade para que eles possam trocar impressões de leitura e, desse modo, construir alguma familiaridade com os temas e a linguagem que marcam a produção de um dado momento da literatura em Língua Portuguesa. Nesse sentido, importa menos que os estudantes se preocupem em analisar características literárias ou observar de modo mais detalhado usos específicos da linguagem. O objetivo principal é permitir que se aproximem de textos literários escritos em diferentes contextos históricos, sociais e culturais, o que favorece a formação discursiva do momento em que foram escritos, revelando valores, visões de mundo, preconceitos. Esse contato direto com a cena discursiva é uma ferramenta poderosa para a compreensão de como a literatura em Língua Portuguesa veiculou imagens, celebrou ou condenou comportamentos, definindo tendências estéticas e culturais ao longo dos séculos.

Sugerimos que os estudantes sejam orientados, em um primeiro momento, a ler silenciosamente os textos reproduzidos na seção. Concluído esse contato individual com os textos, as carteiras podem ser organizadas para formar uma "roda de leitura". Na sequência, o professor pode escolher alguns estudantes para fazer, em voz alta, a leitura dos textos da seção. Também é possível que haja voluntários para essa leitura. Sugere-se, porém, que a escolha de algum estudante para ler diante da turma seja feita de modo a não criar constrangimentos para aqueles mais tímidos ou inseguros. Caso alguém não se sinta à vontade para fazer essa leitura, deve-se respeitar e, se houver possibilidade, conversar com o estudante para entender o motivo da recusa. Uma dificuldade específica ou a insegurança em relação ao desempenho diante de outras pessoas pode ser superada com a sugestão de preparar previamente uma leitura, realizando leituras para familiares ou amigos mais próximos.

A leitura em voz alta é sempre interpretativa, porque exige que o leitor tome decisões sobre a entonação a ser adotada em função do sentido que atribui ao texto, à medida que o lê. Caso alguns estudantes tenham dificuldade com a sintaxe de versos, esse é um bom momento para conversar com a turma sobre as escolhas sintáticas feitas pelos poetas para garantir que os versos mantenham um determinado ritmo ou para assegurar a manutenção de um esquema específico de rimas. O caminho para superar o desafio sintático, na hora da leitura, é identificar a quem se atribui determinada ação ou estado e reorganizar os termos na oração para compreender o que está sendo dito no poema. Quando essa compreensão for alcançada, será mais fácil adotar uma entonação correta no momento da leitura em voz alta.

A experiência da leitura em voz alta pode favorecer não só o leitor, mas também seus ouvintes, permitindo que eles reconheçam (ou descubram) sentidos a partir da leitura do colega. Conversar sobre diferentes entendimentos dos textos literários é parte do processo de desmistificar a ideia de que há uma única interpretação "correta". O importante, no momento de mediar a conversa e as trocas dos estudantes é ajudá-los a não perder de vista a necessidade de ancorar possíveis interpretações no texto lido. Esse texto é fundamental para estabelecer parâmetros do que é ou não é possível em termos de entendimento e interpretação.

Explique aos estudantes que um dos desafios para a leitura da lírica medieval galego-portuguesa é compreender os símbolos criados, à época, para fazer referência ao encontro amoroso. No caso das cantigas de amigo galego-portuguesas, é frequente a menção a "cervos do monte" que agitam a água de uma fonte ou rio. O trovador Pero Meogo é autor de algumas cantigas nas quais a presença dos cervos é recorrente para simbolizar o encontro entre os amantes.

Para o estudo da produção literária medieval, escolhemos três cantigas (de amor, de amigo e de escárnio), um exemplo de poesia palaciana e um trecho de uma farsa bastante conhecida de Gil Vicente. A cantiga de amor mostra a relação de vassalagem do trovador à sua senhora e a coita de amor que caracterizam essas cantigas; a cantiga de amigo revela o eu lírico feminino que se atrasa por ter ido a uma fonte se encontrar com seu amado e precisa se explicar para a mãe; a cantiga de escárnio revela o descontentamento do trovador que se dirige de forma agressiva e irônica à senhora que se queixou de ele não a louvar.

No texto 4, que exemplifica a poesia palaciana, os estudantes devem perceber que, embora o tema seja o sofrimento amoroso, ele é desenvolvido de modo bem mais real do que nas composições trovadorescas. A mulher é tratada pelo poeta com maior intimidade, atenuando o tom de veneração absoluta e idealização assumido pelos trovadores.

Por último, o trecho da farsa *O velho da horta* condena o comportamento do homem que dá título ao texto, ridicularizando o fato de ele se apaixonar por uma jovem sendo bem mais velho e casado. Há, como em todas as peças de Gil Vicente, uma função moralizante.

Roda de conversa: vozes medievais (página 138)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9

Competências específicas: 1, 2, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

As perguntas do boxe **Roda de conversa** são um roteiro básico para estimular a participação dos estudantes e podem, evidentemente, ser substituídas por outras que o professor julgar mais interessantes. Os próprios estudantes podem fazer questões que tenham sido motivadas pela leitura dos textos.

O importante é que essa experiência faça com que se sintam mais à vontade para discutir textos literários, sem que se preocupem em encontrar uma interpretação "correta" para eles.

Proposta de produção: criação de RPG medieval (página 138)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9, 10

Competências específicas: 1, 3, 4, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP28, EM13LP46, EM13LP47

Habilidade comentada: Ao serem convidados a usar a criatividade para criar um jogo de RPG medieval de forma original e colaborativa, os estudantes desenvolvem a habilidade EM13LP47.

A atividade proposta tem por objetivo levar os estudantes a tomarem contato com o RPG de forma a estruturar uma narrativa de aventura que tenha como tema a Idade Média e os valores que a definem. Elaborada com os princípios da "gamificação", uma metodologia ativa em que os estudantes assumem o protagonismo e o professor atua como um mediador do processo, a atividade propicia que os estudantes mobilizem diferentes competências e habilidades.

Acreditamos, também, que a necessidade de criar uma aventura medieval e interpretá-la em um jogo de RPG levará os estudantes a exercitar sua capacidade de análise dos ideais de comportamento cortês divulgados, em grande parte, pelos trovadores e pelas novelas de cavalaria. Para isso, será necessário que eles, no momento de criar cada uma das personagens, identifiquem os ideais de comportamento e as regras de conduta que caracterizam cada uma delas. Por exemplo, eles devem ter claro que valores como honra, nobreza e bravura são característicos dos cavaleiros. As damas, em geral, são representadas como figuras a serem louvadas e defendidas dos inimigos inescrupulosos que as ameacem. Os grandes reis, como bem demonstra a figura lendária de Artur, são sábios, bondosos, justos e valentes.

Seria interessante que, depois da realização do RPG, os estudantes discutissem sobre os elementos utilizados por eles em cada aventura criada, refletindo sobre os ideais de comportamento e as regras éticas desse universo medieval.

Texto para análise (páginas 139 a 142)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 8, 9
Competências específicas: 1, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13L52
Habilidades comentadas: Ao propor a análise de diferentes textos (cantigas e letras de canção), levando os estudantes a estabelecerem comparações entre eles, as atividades mobilizam as habilidades EM13LP50 e EM13LP52.

Proposta de produção: comentário crítico (página 143)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP11, EM13LP13, EM13L15, EM13L17, EM13L18, EM13L20, EM13L21, EM13L43, EM13L51, EM13L53
Competências e habilidades comentadas: Ao produzir um comentário crítico, espera-se que os estudantes utilizem uma argumentação clara e fundamentada sobre questões sociais, mobilizando, de forma mais destacada, a Competência geral 7 e a habilidade EM13LP15.

A proposta visa favorecer o contato dos estudantes com textos de diferentes gêneros (além de personagens e imagens) capazes de sintetizar vários momentos em que há críticas ao comportamento ganancioso e elitista. A discussão é importante não só do ponto de vista literário, mas, sobretudo, para promover uma atitude mais positiva e menos predatória em relação ao outro e ao próprio mundo em que vivemos.

Na canção de Zeca Baleiro, chama a atenção a preferência da personagem pelo dinheiro, em detrimento, inclusive, do fazer poético do eu lírico. Diz o refrão "Enquanto você ri / No seu conforto / Enquanto você / Me fala entre dentes / Poeta bom, meu bem / Poeta morto...", dando a entender que a poesia é algo desimportante e incapaz, entre outras coisas, de prover a subsistência de alguém. A expressão "poeta bom, poeta morto" também remete a uma qualificação do poeta como um ser indesejável e, por isso, um "bom" poeta é o que está "morto", isto é, aquele que não existe. A arte estaria, desse modo, abaixo do dinheiro numa escala de importância ("Você rasga os poemas / Que eu te dou, / Mas nunca vi você / Rasgar dinheiro"). Estimule os estudantes a observarem que o poema de Drummond faz uma séria crítica ao consumismo, mostrando o percurso de coisificação do indivíduo, que abre mão da sua essência em nome de atender ao mercado e suas exigências. O indivíduo deixa de existir para se transformar em etiqueta e em *outdoor* ambulante.

Biblioteca literária

Cantigas trovadorescas: seleção de cantigas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

Coletânea ilustrada que apresenta os quatro tipos de cantigas cultivados durante o período medieval, além de glossário e informações sobre esse período literário.

Poesia medieval, de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Global, 1987.

Antologia organizada para apresentar o lirismo galego-português a novos leitores, traz um texto de abertura que explica a gênese da poesia trovadoresca e os desdobramentos temáticos e formais que essa produção assumiu em Portugal.

Gil Vicente: autos, de Cleonice Berardinelli (org.). São Paulo: Casa da Palavra, 2012.

Coletânea das peças de Gil Vicente, acompanhada de estudos feitos por Cleonice Berardinelli, especialista na obra do dramaturgo português.

Capítulo 10 Classicismo

Leitura da imagem (páginas 144 e 145)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP14

Se julgar interessante, informe aos estudantes que, na mitologia grega, a ninfa Galateia se apaixonou por um pastor, Ácis. O ciclope Polifemo (o mesmo que aparece na *Odisseia* aprisionando os navegadores gregos e sendo enganado por Odisseu), que amava a ninfa, surpreende os amantes e esmaga Ácis com uma pedra retirada de uma montanha. Galateia transforma o sangue do amado no rio Ácis (ou Ácio). A obra de Rafael retrata a apoteose de Galateia, ou seja, o momento em que ela abandona a existência entre os mortais para viver em meio aos deuses. Estudiosos do quadro identificam o fato de a ninfa ignorar toda a atmosfera de carnalidade à sua volta como uma evidência de que ela já se desligou dos apelos terrenos. Além disso, sua figura é vista como a única ligação entre a agitação da cena marinha e a calma do céu, o que reforçaria a interpretação desse momento como o de sua apoteose.

Sugerimos que todas as questões sejam respondidas **oralmente** para que os estudantes possam trocar impressões e ideias. Seria interessante que as atividades fossem realizadas em parceria com o professor de Arte para ampliar e aprofundar a discussão e a análise da pintura de Rafael Sanzio.

Da pintura para a literatura (páginas 145 e 146)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP49 e EM13LP50 são desenvolvidas por meio da análise crítica de como mitos e figuras simbólicas (como Cupido) são ressignificados em diferentes períodos e linguagens artísticas.

Camões: cantor de uma época e de um povo – atividades 1 a 4 (páginas 147 e 148)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 3
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG302
Habilidade do componente curricular: EM13LP20
Habilidades comentadas: A habilidade EM13LP20 é trabalhada quando os estudantes se utilizam do vocabulário filosófico e literário adequado para interpretar e argumentar sobre esses temas dentro de um contexto cultural mais amplo. Já a habilidade EM13LGG101 é trabalhada quando os estudantes formulam hipóteses sobre a obra de Camões e verificam essas hipóteses por meio de pesquisa, exercitando a avaliação da confiabilidade das fontes consultadas.

Seria interessante retomar com os estudantes o que já viram sobre *Os lusíadas* e o fato de ser uma epopeia de imitação no capítulo que trata dos gêneros literários. Lá, eles poderão reler o trecho do "Canto V" do épico camoniano, que narra o encontro do navegador português Vasco da Gama com o gigante Adamastor. Relembre com eles o que estudaram sobre a estrutura dos poemas épicos, nesse capítulo que trata do gênero. É importante que eles reconheçam, na organização do poema camoniano, a reprodução da mesma estrutura usada por Homero na *Ilíada* e na *Odisseia*, mesmo quando isso significou adotar referências estranhas à cultura portuguesa (um exemplo claro é a menção às Tágides, que seriam as ninfas do rio Tejo, na "Invocação" do poema).

Uma viagem no tempo: vozes do Classicismo (páginas 149 a 151)

Retome a orientação inicial sobre o propósito da seção e a organização dos estudantes apresentada neste **Suplemento para o professor**.

Para o estudo da produção literária do Classicismo, escolhemos um soneto de Petrarca, três exemplos da lírica camoniana e um trecho do "Canto III" de *Os lusíadas* (estrofes 119 a 123). Antes de iniciar a conversa com os estudantes, seria interessante verificar se eles compreenderam os sonetos e o trecho de *Os lusíadas* que leram. Caso tenham tido alguma dificuldade na leitura, um procedimento útil é auxiliá-los a colocar os versos em ordem direta e, a partir dessa nova estruturação, elaborar pequenas paráfrases de cada soneto. Isso tornará a leitura inicial mais simples.

Sobre os sonetos, é provável que os estudantes conheçam o soneto "Amor é um fogo que arde sem se ver", musicado pela banda Legião Urbana. Caso não tenham ouvido essa adaptação, apresente-a para eles durante as atividades com a seção, se tiver oportunidade. Pela natureza do tema comum aos sonetos transcritos – todos falam de amor –, imagina-se que um caminho interessante para a conversa seja justamente discutir as características contraditórias desse sentimento. Os estudantes reconhecem como verdadeiros os conflitos apresentados nos sonetos "Amor é um fogo que arde sem se ver"? Por que é tão frequente que poemas de amor falem de sofrimento e angústia? Na leitura do poema de Petrarca, é importante que eles percebam que o eu lírico mostra, com as perguntas que faz, a natureza contraditória do sentimento amoroso. Em princípio, o amor deveria ser um bom sentimento, mas sua ação é mortal. Incapaz de explicar racionalmente a natureza do amor, o eu lírico conclui que não pode reclamar dos efeitos do amor porque eles ocorrem com o seu consentimento ("se eu consinto sem razão pranteio"). Como os estudantes explicam a tentativa de diversos poetas para definir o que é o amor verdadeiro? Essa tentativa ainda ocupa artistas nos dias de hoje? É possível definir, de modo racional, as emoções humanas?

Uma conversa que aborde esses tópicos vai ajudar os estudantes a compreenderem que, mesmo separadas por vários séculos, as pessoas se preocupam com questões muito semelhantes. E isso é muito bem ilustrado pelos textos literários com os quais eles tomaram contato na seção.

No **texto 2**, "Alegres campos, verdes arvoredos", podemos observar no poema de Camões colchetes, como em *na*[*s*]*cerão*. Nesse caso, eles indicam a grafia original; em outros, a grafia atual; em outros, ainda, uma variante para a grafia daquela palavra.

No **texto 5**, é transcrito o trecho de *Os lusíadas* que narra a morte de Inês de Castro, um dos mais belos e comoventes do poema épico de Camões. Nesse episódio, a bela Inês é morta a mando do rei D. Afonso IV, pai de seu amado, o príncipe D. Pedro. A escolha do episódio se deve ao fato de ele também tematizar o sentimento amoroso e suas consequências, mesmo dentro de uma epopeia como *Os lusíadas*.

Neste trecho do poema transcrito de Camões, podemos observar colchetes em algumas palavras, como em *fru*[*i*]*to, enxu*[*i*]*to* e *indi*[*g*]*na*. No caso das duas primeiras, eles indicam uma variante para a grafia das palavras *fruto* e *enxuto;* na última, a grafia atual.

Roda de conversa: vozes do Classicismo (página 152)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
Habilidade comentada: Como o objetivo do boxe é que os estudantes discutam suas interpretações dos textos apresentados e compartilhem suas impressões sobre a leitura deles, a mobilização da habilidade EM13LP46 é favorecida.

Retome a orientação inicial sobre o propósito deste boxe apresentada no capítulo 9 deste **Suplemento para o professor**.

Proposta de produção: adaptação de *Os lusíadas* para HQ (páginas 152 e 153)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG703
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP54
Habilidades comentadas: A habilidade EM13LP46 é trabalhada durante a leitura do Canto escolhido pelos estudantes para a criação das histórias em quadrinhos (HQs) a partir da adaptação dos episódios de *Os lusíadas*. Já as habilidades EM13LP02, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP17 e EM13LP18 são mobilizadas quando os estudantes adaptam o conteúdo épico da obra camoniana para a linguagem dos quadrinhos, uma forma de texto multissemiótico que combina elementos verbais e visuais.

A atividade proposta tem por objetivo, além de aprofundar a discussão apresentada no capítulo sobre o Classicismo (em especial, sobre a epopeia camoniana *Os lusíadas*), levar os estudantes a compreenderem melhor o épico de Camões e perceberem como a estrutura narrativa do poema permite sua adaptação para um outro gênero: a história em quadrinhos. Acreditamos, também, que o desafio de "recriar" um episódio de *Os lusíadas* na linguagem dos quadrinhos permitirá não só a aproximação dos estudantes com esse clássico da literatura universal (de leitura extremamente difícil para muitos), mas também os levará ao exercício da capacidade de análise do sentido do episódio que eles escolherem adaptar. Por meio dessa atividade, eles serão capazes de retomar e aprofundar seus conhecimentos sobre estrutura e à função dos poemas épicos e, também, da epopeia camoniana. Oriente-os a identificarem, no episódio a ser adaptado para os quadrinhos, os principais fatos narrados, as personagens neles envolvidas e a maneira como Camões, de forma épica, reconta a história de Portugal. Por exemplo, eles devem perceber que alguns episódios são mais significativos e que, portanto, apresentariam "maior facilidade" de adaptação, como é o caso da narração do encontro com o Gigante Adamastor. Além disso, os estudantes devem dar especial atenção à caracterização das personagens envolvidas no episódio que adaptarão e à recriação visual das cenas que apresentarão os fatos narrados. Discuta e defina com os estudantes os critérios de avaliação do produto final (a HQ) e da apresentação oral. Fazer com que os estudantes participem do processo avaliativo de forma ativa contribui para que sejam protagonistas da própria aprendizagem e desenvolvam maior autonomia e capacidade crítica. Seria interessante que, depois da apresentação das adaptações criadas pelos estudantes, eles fizessem uma discussão sobre os elementos recriados visualmente em cada episódio selecionado pelos grupos, refletindo sobre a "reinvenção" épica da história portuguesa feita por Camões nessa obra.

Texto para análise (páginas 153 e 154)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP46 é trabalhada em várias etapas do processo de leitura e discussão dos sonetos de Camões. A atividade começa com a leitura atenta e a troca de impressões entre os estudantes sobre o tratamento do amor nos poemas, o que promove um ambiente colaborativo e de troca de ideias.

Diálogos contemporâneos com temas do Classicismo (páginas 155 e 156)

No poema de Fernando Pessoa, o eu lírico demonstra certa inquietação e questiona o significado da expressão "Aproveitar o tempo!" ("Mas o que é o tempo, que eu o aproveite?"). Sua conclusão parece ser a de que é preciso ir mais devagar, seguir o ritmo das coisas da natureza ("Aproveitar o tempo! / Ah, deixem-me não aproveitar nada! / Nem tempo, nem ser, nem memórias de tempo ou de ser!... / Deixem-me ser uma folha de árvore, titilada por brisa").

Os estudantes devem perceber que a pintura *Time* [*Tempo*], de Max Ferguson, retoma a questão do tempo expressa anteriormente pelos poemas de maneiras distintas, mas próximas. Ao colocar em seu centro uma pessoa idosa, a pintura acaba, de certo modo, remetendo à passagem dos dias, à velhice, à experiência de quem está em nosso mundo há mais tempo. O senhor, rodeado de relógios, parece estar sendo lembrado, a todo momento, de que o tempo ali o vigia, mostrando-lhe que sua vida (seu tempo) está passando.

Proposta de produção: criação de videoaula (página 156)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG601,

EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP46, EM13LP50, EM13LP52
Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP11, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17 e EM13LP18 são mobilizadas pelo fato de a atividade de criação de uma videoaula sobre o tema analisado na seção anterior exigir que os estudantes façam curadoria de informações, redijam um texto e criem o roteiro para a gravação do vídeo utilizando recursos audiovisuais.

Biblioteca literária

De Camões a Pessoa: antologia da poesia portuguesa, de Douglas Tufano (org.). 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

Coletânea com importantes nomes da poesia portuguesa representados por seus textos mais significativos.

Capítulo 11 Literatura no período colonial: Quinhentismo, Barroco e Arcadismo

Leitura da imagem (páginas 157 e 158)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidade do componente curricular: EM13LP01

É importante que os estudantes reflitam como o que é representado no mapa revela a visão do colonizador europeu sobre as terras em que aportaram e os povos que habitavam a região. Seria interessante aproveitar esse momento para estimulá-los a considerar como essa visão moldou o processo de colonização no Brasil e quais as consequências desse processo para os povos originários até hoje. Sugerimos que a discussão sobre o mapa de Lopo Homem e os textos do Quinhentismo seja feita em conjunto com as informações e textos apresentados no capítulo sobre os povos originários, presente neste volume. Assim, os estudantes terão a oportunidade de confrontar as visões do colonizador e dos povos colonizados, fazendo o contraponto mais que necessário entre as perspectivas colonial e decolonial para refletir como se deu o processo de colonização no Brasil. Seria interessante também que essas reflexões fossem ampliadas e aprofundadas em uma parceria com os professores de História e de Arte.

Da cartografia para a literatura (páginas 158 e 159)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Seria interessante discutir com os estudantes como a análise das descrições e o uso de adjetivos nos relatos de viagem do século XVI nos ajudam a entender a função desses recursos nos textos do gênero e a identificar os juízos de valor que os viajantes europeus do período colonial faziam sobre a natureza e os povos originários, como se vê no trecho de Hans Staden.

A revelação do "Novo Mundo" (páginas 159 e 160)

Converse com os estudantes sobre o uso do adjetivo "novo" no título da obra de Américo Vespúcio. Para o navegador italiano, que viveu no século XVI, o mundo conhecido pelos europeus incluía dois continentes: África e Ásia. Por isso, utilizou o adjetivo "novo" para identificar o continente americano. Para os povos originários das Américas, que sempre viveram nesses territórios, essa denominação não faz sentido.

Não é possível identificar um projeto literário durante o Quinhentismo. Os viajantes não criaram textos literários e, sim, relatos de viagens. No entanto, achamos necessário tratar do contexto discursivo que define a produção desse período, porque é importante que os estudantes compreendam de que modo esses textos serviam aos interesses da Corte portuguesa e da Igreja católica.

Discuta com os estudantes a importância de uma leitura crítica dos relatos de viagem e da produção literária de catequese, para que eles reflitam sobre como esses textos estavam a serviço do projeto colonial português de exploração e ocupação e quais foram suas consequências sobre os povos originários. Em nome de "salvar os gentios", o que se produziu foi um genocídio de milhões de pessoas e de diversas culturas indígenas. Para ampliar e aprofundar essa discussão, seria interessante analisar com os estudantes o poema "Retomada originária", da jornalista, poeta e artista visual Renata Machado Tupinambá, também conhecida como Aratykyra, indígena da etnia Tupinambá, no capítulo 13, que trata dos povos originários. A realização das atividades a respeito do poema também pode contribuir para essa discussão.

Diálogos literários: portugueses e brasileiros falam sobre o Brasil (página 161)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP28, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Explique aos estudantes que o título do poema "brasil", de Oswald de Andrade, foi grafado em minúscula porque essa foi a opção do autor na obra *Primeiro caderno de poesia do aluno Oswald de Andrade*, em que esse poema apareceu pela primeira vez. Ainda em relação aos poemas de Oswald, merece atenção o uso do substantivo "índio" feito pelo autor para se referir a um indígena. No momento em que o poema foi escrito, essa era a palavra utilizada para se referir aos membros dos povos originários. Porém, o termo adequado é "indígena", porque identifica os povos autóctones, ou seja, que são

naturais de um território, sendo a palavra utilizada pelos povos originários para a sua autoidentificação. Converse com os estudantes sobre a importância de utilizarem os termos corretos, uma vez que eles revelam aspectos identitários que não podem ser ignorados.

O objetivo desta proposta é levar os estudantes a perceberem que a criação literária não se dá de modo isolado. Autores e textos dialogam, ao longo do tempo, às vezes expandindo determinada visão, outras vezes propondo releituras de temas consagrados. No caso das diferentes visões sobre o Brasil, sugerimos alguns textos em que são mais perceptíveis as mudanças no olhar que selecionava aspectos da "nova terra" (expressão utilizada pelos viajantes europeus) ou da terra natal para perpetuá-los como retrato de um país. Nesse sentido, ainda que os portugueses do século XVI analisem as riquezas da nossa fauna e flora com vistas à exploração futura, pode-se afirmar que exaltam a natureza exuberante, algo que também se observa nos poetas do século XIX. Por outro lado, Oswald de Andrade e Ronald de Carvalho voltam seu interesse para o elemento humano, desencadeando, com as diferentes abordagens que fazem, uma reflexão sobre como a constituição de um país está diretamente relacionada ao(s) povo(s), nativo(s) ou não, que o habita. Leve esses pontos em consideração no momento de avaliar os comentários analíticos produzidos pelos estudantes.

Barroco: a harmonia da dissonância (páginas 161 e 162)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP14

O Barroco representou um tempo de instabilidade e incerteza, em que o ser humano vive em conflito, atormentado por dúvidas existenciais, dividido entre uma postura racional e humanista e uma existência assombrada pela culpa religiosa. Por isso, optamos por apresentar outro momento em que os estudantes possam refletir de forma ativa sobre as transformações que marcam esse período a partir da análise do quadro de Caravaggio.

Seria interessante discutir com a turma (se possível, com a parceria do professor de Arte) que o tema do quadro é conhecido tecnicamente como *"A incredulidade de São Tomé"* e tem sido retratado em obras de diferentes períodos desde o século VI, pelo menos. Essas representações e a do quadro de Caravaggio têm em comum o fato de a cena retratada ser usada para mostrar a importância de viver fisicamente as experiências religiosas como forma de reforçar as crenças cristãs.

Vieira, o pregador engenhoso (página 163)

Explique aos estudantes que Antônio Vieira (1608-1697) nasceu em Lisboa, mas ainda menino foi com os pais para a Bahia, onde estudou no colégio dos jesuítas. Embora fosse português, viveu praticamente toda a sua vida no Brasil. Ordenado em 1634, começou a carreira de pregador. O sucesso de seus sermões lhe garantiu uma posição influente com o rei de Portugal, D. João IV. Como embaixador do rei, fez sermões em Londres, Paris, Haia e Roma.

Proposta de produção: recriação de poema satírico (páginas 163 e 164)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 5, 9
Competências específicas: 1, 3, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP13, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP49, EM13LP52, EM13LP54
Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP13 e EM13LP54 são especialmente mobilizadas na atividade proposta pelo fato de os estudantes terem que recriar poemas satíricos de Gregório de Matos, adaptando-os para os dias atuais e utilizando elementos sonoros para dar contemporaneidade à obra.

O objetivo da atividade é possibilitar que os estudantes conheçam a obra satírica de Gregório de Matos e percebam o quanto as críticas presentes em seus versos continuam atuais. No momento de explorar os poemas de Gregório, é importante que os estudantes selecionem os que dialogam com a atualidade, como "Epigrama", musicado e interpretado pelo *rapper* Rappin' Hood para a antologia multimídia apresentada no Museu da Língua Portuguesa. A crítica à corrupção e à falta de ética de figuras públicas estão presentes em diversos poemas do Boca do Inferno e deve guiar a seleção do poema que os estudantes vão recriar, explorando elementos sonoros no áudio a ser produzido.

O Arcadismo brasileiro: a febre do ouro e a Inconfidência Mineira (página 167)

Seria interessante explicar aos estudantes que há outros poetas árcades brasileiros. Alguns exemplos são Manuel Inácio da Silva Alvarenga, que se destacou pelo lirismo de sua obra, e Inácio José de Alvarenga Peixoto, considerado um dos principais articuladores da Inconfidência Mineira. Informe também que, durante o Arcadismo brasileiro, dois poemas épicos foram escritos: *O Uraguai*, de José Basílio da Gama, e *Caramuru*, de frei José de Santa Rita Durão.

Pesquisar para entender melhor (página 168)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP29, EM13LP34, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Oriente os estudantes no momento de definir os parâmetros para avaliação dos cartazes criados pelos grupos. Alguns aspectos podem ser considerados: pertinência das obras selecionadas, capacidade de síntese analítica demonstrada pelos grupos, apresentação visual e qualidade final dos cartazes, entrosamento ente os participantes. Essas são apenas sugestões. É importante que o protagonismo dos estudantes se manifeste também no processo de avaliação do trabalho.

Uma viagem no tempo: vozes da literatura do período colonial (páginas 170 a 172)

Retome a orientação inicial sobre o propósito da seção e a organização dos estudantes apresentada neste **Suplemento para o professor**, no capítulo que trata das origens europeias da literatura (Trovadorismo e Humanismo).

Antes de iniciar a leitura do **texto 2**, explique aos estudantes que **sexagésima** correspondia, no calendário da Igreja católica válido até o Concílio Vaticano II (1962-1965), ao segundo domingo antes do primeiro domingo da Quaresma, aproximadamente 60 dias antes da Páscoa.

Para o estudo da literatura do período colonial, escolhemos um trecho da Carta de Caminha, um trecho de um sermão do padre Antônio Vieira, dois poemas de Gregório de Matos (um lírico e um satírico), uma lira de Tomás Antônio Gonzaga e um soneto de Cláudio Manuel da Costa.

No caso do trecho de Caminha, as questões sugeridas procuram ajudar os estudantes a refletirem sobre como a visão colonial e o projeto de exploração e ocupação dos territórios conquistados determina o julgamento que os portugueses fizeram dos povos originários e de suas culturas. É importante também que os estudantes percebam que nosso olhar para o novo ou desconhecido nunca é neutro. Ele é sempre determinado pelo contexto em que vivemos, pelos valores da nossa sociedade, pelos comportamentos que julgamos "naturais" e aceitáveis porque os conhecemos ou praticamos.

As questões sobre o sermão do padre Vieira têm por objetivo fazer com que os estudantes percebam sua estrutura argumentativa. O que é mais importante é que eles notem que Vieira usa a árvore como um símbolo para explicar que o sermão precisa desenvolver um único tema, que deve estar em seu início e ao qual deve retornar o pregador ao concluir sua argumentação.

Por último, temos dois poemas árcades. O **texto 5** é uma lira de *Marília de Dirceu*, em que Cupido confunde Vênus com Marília, sugerindo sua semelhança com a deusa do amor. O **texto 6** é um soneto de Cláudio Manuel da Costa em que o eu lírico declara o propósito do poema: celebrar, para a posteridade, o nome do rio pátrio, para que não seja esquecido com o passar do tempo.

Roda de conversa: vozes da literatura do período colonial (página 173)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9
Competências específicas: 1, 2, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
Habilidades comentadas: A EM13LP01 e a EM13LP46 são desenvolvidas pelo fato de os estudantes precisarem identificar durante a leitura e a discussão das questões propostas os aspectos do contexto discursivo que revelam a visão de mundo presente nos textos analisados.

Retome a orientação inicial sobre o propósito deste boxe apresentada no capítulo 9 deste **Suplemento para o professor**.

Texto para análise (páginas 173 a 176)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4
Competências específicas: 1, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP06 e EM13LP49 são exploradas no estudo do *Sermão de Santo Antônio*, que requer a análise da estrutura argumentativa do sermão, das metáforas empregadas (como o sal e a terra) e da estratégia retórica utilizada para persuadir os ouvintes, possibilitando o entendimento das marcas linguísticas e do gênero argumentativo no contexto do Barroco.

Várias das questões propostas enfocam a estratégia argumentativa utilizada por padre Vieira. Seria interessante aproveitar essas atividades para avaliar a capacidade de argumentação dos estudantes.

Se houver tempo, também seria interessante ler o sermão na íntegra, para perceber o encaminhamento que Vieira lhe dá e a que conclusão chega a respeito do que fazer com os ouvintes que se deixam corromper. O *site Domínio público* apresenta o texto integral.

Diálogos contemporâneos com temas do Arcadismo (páginas 176 e 177)

Explique aos estudantes que o painel integra a exposição Múltiplo Leminski, que foi inaugurada em outubro de 2012, em Curitiba, e percorreu várias cidades entre 2013 e 2016. Dividida em nichos com diferentes linguagens, como painéis, fotos, reproduções de grafites etc., a mostra foi criada para que os visitantes pudessem compreender e apreciar aspectos da vida, da obra e do processo criativo de Paulo Leminski.

Proposta de produção: criação de composição artística (página 177)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 5, 8, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52, EM13LP54
Competência e habilidade comentadas: Ao compreender como a natureza, representada em diferentes formas artísticas (poemas e imagens), simboliza estados emocionais variados e como esses elementos interagem para criar uma mensagem coesa e expressiva, os estudantes, além da Competência geral 8, mobilizam a habilidade EM13LP15.

A atividade proposta tem a intenção de criar uma oportunidade para os estudantes refletirem sobre as próprias emoções e sentimentos e, também, para compreenderem que as diversas linguagens artísticas podem nos ajudar nesse processo de autoconhecimento. Reconhecer como fotografias, obras de arte, poemas e músicas revelam o modo como seus autores buscam elementos da natureza para traduzir emoções e estados de ânimo deve ajudar os estudantes a compreenderem por que a literatura, particularmente em momentos como o Arcadismo, atribui um significado tão especial ao cenário. A moçambicana Paulina Chiziane recorre a um cenário hostil e seco para traduzir as desgraças dos homens. São duas perspectivas muito diferentes

que devem favorecer a compreensão de que, assim como a natureza, a diversidade humana é algo a ser aceito e acolhido.

No momento de selecionarem poemas e imagens, espera-se que os estudantes busquem exemplos que possam realmente expressar seus estados de espírito. Assim, ao divulgarem os painéis, todos terão a oportunidade de conhecer não só o gosto literário dos colegas, mas também quem eles são e o que sentem.

Biblioteca literária

Cronistas do descobrimento, de Antonio Carlos Olivieri e Marco Antonio Villa (org.). São Paulo: Ática, 2012.

Com linguagem acessível e comentários antes de cada texto original, o livro apresenta uma breve antologia de documentos produzidos por viajantes e cronistas do século XVI.

UNIDADE 4 ESFERA ARTÍSTICA: A LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE (página 178)

É fundamental desafiar os estudantes a refletirem sobre os textos literários e a produção artística de modo geral terem uma importante função na criação e na disseminação da imagem de diferentes grupos sociais.

O primeiro capítulo da unidade, **Verso e reverso: imagens de mulher**, traz diferentes representações femininas, desde a literatura galego-portuguesa até os textos contemporâneos, para que os estudantes tenham a oportunidade de abordar a leitura analítica de textos literários para responder a algumas questões importantes: qual é a imagem de mulher criada por autores que se consagraram na trajetória da literatura em Língua Portuguesa ao longo do tempo? Quando os textos são escritos por mulheres, essa imagem é diferente? Por quê? A seleção dos textos pode ser enriquecida por escolhas do professor ou por sugestões dos próprios estudantes, porque o objetivo da discussão proposta é justamente oferecer um conjunto de dados e, a partir da leitura e da análise, refletir sobre o papel da literatura na construção de identidades individuais e coletivas.

O capítulo seguinte, **Povos originários e suas representações literárias**, traz para o centro da discussão o modo como os indígenas começaram a aparecer na literatura em Língua Portuguesa e como foram transformados em símbolo de nacionalidade após a proclamação da Independência, em 1822. Quem eram esses indígenas cantados em verso e prosa por escritores como Gonçalves Dias e José de Alencar? Havia alguma relação entre eles e os povos originários que habitavam o país? O que levou os próprios indígenas a assumirem o protagonismo da criação literária para redefinir a própria identidade e a da literatura indígena? Os estudantes vão conhecer vozes indígenas representativas de diferentes etnias e tomar contato com a nova geração de poetas que investe no resgate da ancestralidade como forma de afirmação identitária e cultural. Ao final desse processo, espera-se que eles tenham descoberto a qualidade de uma produção literária que ainda circula pouco e merece ser conhecida e divulgada.

Capítulo 12 Verso e reverso: imagens de mulher

Leitura da imagem (página 179)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4
Competências específicas: 1, 2, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP14
Habilidades comentadas: A análise da obra de arte digital de Ege İşlekel mobiliza a habilidade EM13LP14 por levar os estudantes a refletirem sobre a releitura do rosto da Vênus de Botticelli como se ela estivesse fazendo intervenções estéticas ter a intenção de fazer uma crítica aos padrões de beleza impostos às mulheres. A relação intertextual com a conhecida obra de arte renascentista e a discussão sobre o sentido do título da arte digital (*Vênus quer ser* sexy) permitem desenvolver as habilidades EM13LP03 e EM13LP06.

Sugerimos que todas as questões desta seção sejam respondidas **oralmente** para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Respostas e comentários

3. a) Se julgar oportuno, retome com os estudantes o ideal de beleza renascentista, que valoriza o equilíbrio e a harmonia dos corpos humanos, como foi discutido no capítulo 8 deste volume, que trata do Classicismo. Para auxiliar os estudantes na resposta ao item **b**, sugerimos levar para a sala de aula uma reprodução da pintura *O nascimento de Vênus*, de Sandro Botticelli, para que os estudantes possam apreciar esteticamente essa obra e relacioná-la com a releitura criada por Ege İşlekel. Se possível, convide o professor de Arte para enriquecer a proposta, estabelecendo uma perspectiva interdisciplinar. Na obra de Botticelli, é importante que percebam a suposta perfeição na representação do corpo de Vênus. Além disso, oriente os estudantes a observarem os elementos representados nos diferentes planos do cenário. Se achar interessante, destaque que a obra *O nascimento de Vênus* está atualmente em exposição permanente na Galleria degli Uffizi, em Florença, na Itália.

Da arte digital para a literatura (página 180)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 8
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52
Competência e habilidades comentadas: Ao terem que identificar os efeitos de sentido produzidos pelo uso expressivo da linguagem e os termos que explicitam a visão que a mãe do eu lírico feminino tem sobre a filha, os estudantes mobilizam as habilidades EM13LP06 e EM13LP07. Além disso, a questão 8, que menciona a relação com o tema abordado e com os sentimentos que o poema desperta, coloca em evidência o trabalho com a Competência geral 8.

Texto e sentimento

O objetivo da atividade 8 é permitir que os estudantes reconheçam os sentimentos despertados pela leitura de alguns textos literários.

Respostas e comentários

7. a) Nos versos finais, Regina procura atribuir seu mal-estar a uma causa externa. Ela não se sentiria mal porque engordou muito, mas sim porque teria comido muito em um mundo onde há tanta gente passando fome.

7. b) Pode-se supor que Regina, como a mãe, é alguém que julga as pessoas pela aparência física. Por isso se sente tão desconfortável com o ganho de peso após a fratura. Ela confessa não recorrer a um procedimento cirúrgico porque não tem coragem, então a única solução é fazer uma dieta.

8. O objetivo dessa questão é criar um momento para que cada estudante reflita sobre um aspecto bastante desafiador do momento em que vive: há uma série de expectativas sociais e, muitas vezes, familiares, para que tenha um corpo com características semelhantes ao que a mídia divulga como sendo o mais saudável, o mais forte, o mais bonito etc. As pressões associadas a essas expectativas podem causar angústia, tristeza, descontentamento com a própria imagem. Após a leitura de um poema como o de Angélica Freitas, no qual se vê uma mãe cruel debochar do corpo da própria filha, é preciso oferecer aos estudantes a oportunidade de refletirem sobre como se veem, como lidam com essa autoimagem, como podem lidar com a pressão do grupo. Por isso é importante que essa reflexão seja um momento individual. Na proposta de Roda de conversa, que virá a seguir, os estudantes terão oportunidade de conversar com os colegas a respeito dessas questões. Naquele momento, quem se sentir confortável, poderá compartilhar seus sentimentos.

Roda de conversa: padrões de beleza (página 181)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52
Habilidade comentada: A habilidade EM13LGG302 é mobilizada pelo fato de os estudantes terem que se posicionar criticamente sobre a questão discutida no boxe: a imposição de padrões de beleza e o impacto da cobrança, especialmente para as mulheres, para corresponder a esses padrões.

Peça aos estudantes que se organizem de modo a garantir que haja mulheres em todos os grupos e, assim, assegurar diferentes olhares para a questão tematizada. Oriente-os a criar um espaço acolhedor para que as colegas se sintam à vontade para falar sobre como vivenciam cobranças associadas a seus corpos. Se for o caso, ajude-os a perceber que o impacto dessa imagem de mulher tem consequências emocionais nas colegas, que, nesse contexto, falam da perspectiva de quem é julgado e, muitas vezes, depreciado com base em modelos disseminados por uma indústria que lucra com padrões inatingíveis. Por ser uma questão que afeta de modo muito diferente homens e mulheres, incentive os estudantes que não se sentem alvo dessas cobranças a refletirem sobre o caráter discriminatório a elas associado. Em relação ao poema de Angélica Freitas, ajude-os a perceber que o modo como a autora representa a angústia de Regina sugere o desejo de promover a reflexão sobre as consequências negativas da adoção desse tipo de padrão de beleza, do qual discorda claramente.

Poesia e cortesia: a lírica medieval (página 181)

Se julgar necessário, peça aos estudantes que retomem o conceito de **teocentrismo**, apresentado no capítulo 9 deste volume, que trata do Trovadorismo e do Humanismo.

O jogo de representações femininas nas cantigas de amigo (páginas 182 e 183)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG102, EM13LGG103, M13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49
Habilidade comentada: A discussão sobre a imagem de mulher apresentada na cantiga medieval, que contradiz o que seria esperado em um texto desse período, mobiliza a EM13LP49, pois leva à reflexão sobre aspectos estruturais e estilísticos que caracterizam as cantigas de amigo.

Retome com os estudantes as informações e reflexões sobre as cantigas de amigo apresentadas no capítulo 9, que trata do Trovadorismo. Também pode-se discutir com eles que, de modo geral, a sociedade medieval é caracterizada como apresentando uma organização patriarcal, na qual o espaço de poder era ocupado por homens (reis e senhores feudais). Mas há poderosas figuras femininas, como Leonor de Aquitânia, neta de Guilherme IX (primeiro trovador provençal), duquesa da Aquitânia e condessa de Poitiers, que além de ter sido a rainha da França (casou-se com Luís VII) e da Inglaterra, pelo casamento com o Duque da Normandia (coroado como Henrique II), liderou os exércitos da Aquitânia e do Poitou na Segunda Cruzada. Culta, patrocinou o provençal Bernart de Ventadorn e o normando Wace, importantes poetas medievais.

Árcades: convencionalismo e harmonia (página 183)

Caso considere pertinente, peça aos estudantes que retomem o conceito de **Iluminismo**, apresentado no capítulo 11 deste volume, que trata da literatura no período colonial. Se considerar interessante, discuta com os estudantes outros aspectos relacionados ao contexto discursivo desse período, apresentados no capítulo 11, que aborda a produção literária árcade.

O retrato árcade das mulheres (páginas 183 e 184)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG103, M13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidade comentada: A análise de uma obra significativa do Arcadismo brasileiro e dos aspectos que revelam o retrato de Marília, considerando seu contexto de produção, permite identificar o trabalho com a habilidade EM13LP52.

Se julgar oportuno, retome com os estudantes os poemas árcades apresentados no capítulo 11 ou analise outros de sua preferência em que esse retrato árcade da mulher esteja evidenciado.

Diálogos literários: a personagem na obra de Cecília Meireles e na obra de Tomás Antônio Gonzaga (página 184)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP11, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
Habilidades comentadas: Ao solicitar que os estudantes comparem o retrato de Marília na obra modernista ao que é construído nos versos árcades, considerando o contexto discursivo, as seguintes habilidades são mais fortemente mobilizadas: EM13LP03, EM13LP04, EM13LP48 e EM13LP50.

Peça à turma que se organize em grupos de quatro ou cinco estudantes para garantir que cada um dos poemas seja apresentado por um dos grupos. Sugira que busquem, no *site Domínio público*, a versão completa de *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga. Assim, poderão confirmar que, nas diversas liras dedicadas à amada, a representação de Marília é sempre idealizada.

Combine com os estudantes o dia em que deverão apresentar suas conclusões aos colegas. Defina, previamente, qual poema de Cecília Meireles cada grupo deverá apresentar.

Além de promover um maior contato com textos literários, o objetivo dessa proposta é ajudar os estudantes a compreenderem que, a depender do contexto discursivo, a representação literária pode variar bastante. A Marília árcade é a mulher perfeita, idealizada, inspiração para Dirceu suportar o sofrimento do cárcere. No caso do *Romanceiro da Inconfidência,* diferentes "Marílias" emergem dos poemas: a pastora, a amada que borda o lenço do exílio, a mulher inconformada e a que vê o fim de seus dias se aproximar. É importante ajudá-los a identificar as diferentes vozes enunciativas que se manifestam nesses poemas. Em "Romance do lenço do exílio" e "Imaginária serenata", quem fala é Marília; no "Romance da inconformada Marília", o diálogo entre diferentes vozes (o oráculo dos sonhos, as piedosas vozes discretas, o coração desventurado – metonímia da própria Marília) é organizado pelo narrador; em "Retrato de Marília em Antônio Dias" e "Romance LXXXV ou do testamento de Marília", a voz da personagem se apagou e o narrador assume a tarefa de apresentar seu processo de degeneração física e envelhecimento.

Educação romântica da burguesia (páginas 185 a 187)

Estimule os estudantes a resgatarem informações das aulas de História sobre as transformações nos meios de produção que desencadeiam importantes mudanças políticas e sociais na primeira metade do século XIX, favorecendo, assim, uma abordagem interdisciplinar. No campo literário, esse é o momento em que a função de escritor ganha uma dimensão profissional, com o aumento significativo do público leitor promovido pela circulação dos folhetins. Todos esses aspectos constituem o contexto discursivo da estética romântica.

Um novo olhar para a realidade (página 185)

Retome com os estudantes o conceito de *mimese* (imitação), apresentado no capítulo 8, que trata dos gêneros literários.

Os perfis de mulher (páginas 186 e 187)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 9, 10
Competências específicas: 1, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP11, EM13LP28, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52
Habilidades comentadas: A atividade complementar propõe que os estudantes identifiquem, em diferentes romances de José de Alencar, os trechos em que o autor apresenta os diferentes perfis de mulher. Como eles devem fazer a curadoria dessas informações e discutir, em grupos, as caracterizações das heroínas de Alencar, as habilidades EM13LP11 e EM13LP46 são mobilizadas.

Como atividade complementar e para aprofundar a reflexão dos estudantes sobre as características dos romances românticos de José de Alencar e sobre o modo como o escritor caracterizava suas heroínas, organize-os em grupos de até quatro integrantes e peça que leiam os capítulos em que Alencar descreve para seus leitores os perfis de Iracema, no romance homônimo, e Ceci, em *O guarani*. Todas essas obras podem ser encontradas no *site* Domínio público, se não estiverem disponíveis na biblioteca escolar. Um sorteio pode definir qual personagem será atribuída a cada um dos grupos. Além dessas duas personagens, eles devem considerar, em sua análise, a descrição feita pelo narrador de Aurélia Camargo, protagonista de *Senhora*. É bom que mais de um grupo estude uma mesma personagem. Isso enriquecerá o segundo momento da proposta. É importante que os estudantes levantem hipóteses sobre qual a melhor forma de encontrar as informações necessárias em cada um dos romances, se não os tiverem lido ainda. Como se trata das protagonistas, é razoável supor que o narrador não pode demorar a apresentá-las aos leitores: isso deve acontecer nos capítulos iniciais. Caso não encontrem as descrições, peça que leiam o segundo capítulo de *Iracema* e o quinto capítulo de *O guarani*. Oriente-os a anotar as características ou atributos utilizados pelos narradores para descrever cada uma dessas mulheres. Encerrado o momento de leitura e análise, peça que um representante de cada grupo compartilhe com os colegas as observações e anotações feitas sobre a personagem estudada. Pode ser interessante registrar, na lousa, o conjunto de características associadas a cada uma das três heroínas. Para tornar mais evidente para os estudantes o "modelo" de heroína alencariana, proponha a seguinte discussão: considerando que Iracema é indígena, Aurélia é brasileira e Cecília é portuguesa, o que explica o fato de todas elas compartilharem características semelhantes que definem sua aparência e comportamento? Como se sabe, o narrador destaca a beleza física de todas elas. Além disso, há uma força interior presente nas três protagonistas, que as leva a adotar comportamentos distintos daqueles de outras mulheres da época e contexto em que vivem. Espera-se que essa provocação os ajude a observar que, assim como as heroínas das novelas de TV, independentemente de uma ou outra diferença, representam um mesmo perfil para os telespectadores, as

protagonistas dos romances românticos cumpriam um papel semelhante: ofereciam ao público – principalmente às leitoras –, "modelos" de comportamento ideal.

A mulher reivindica sua voz (páginas 188 a 191)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 10
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, M13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Destaque para os estudantes como os impedimentos – legais, morais e sociais – dificultam a expressão das mulheres. Hoje em dia, à custa de muita luta, já há mais igualdade legal, mas ainda há muita desigualdade nas possibilidades de atuação política, profissional e artística entre homens e mulheres.

Conceição Evaristo: versos de ancestralidade negra (páginas 189 e 190)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 8
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, M13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52
Habilidade comentada: O poema de Conceição Evaristo e os aspectos discutidos nas questões levam os estudantes a avaliarem diferentes aspectos do contexto discursivo e, por isso, a habilidade EM13LP01 é mobilizada.

Texto e sentimento

A intenção da atividade 7 é possibilitar que os estudantes identifiquem os sentimentos que surgem ao lerem textos literários.

Retome o capítulo 7 deste volume, que discute a literatura como a expressão de uma época. Nele, há informações sobre a vida e a obra de Conceição Evaristo e um outro poema dela.

Respostas e comentários

4. b) Há versos que nascem da escrevivência em todas as estrofes, uma vez que, como afirma Conceição Evaristo, sua escrevivência "Vem dessa pele-memória-história passada presente e futura que existe em mim". Na primeira estrofe, os versos seriam "os meus dedos tremem / medos nos caminhos / repartidos de seus cabelos"; na segunda: "minhas mãos tropeçam / dores nas marcas-lembranças / de um chicote traiçoeiro"; na terceira: "aos meus olhos / a cor de sua veste / insiste e se confunde / com o sangue que escorre / do corpo-solo de um povo."

5. É provável que os estudantes associem a última estrofe do poema ao sentimento de esperança. Esse é um sentimento compatível com o conceito de escrevivência, porque, na explicação dada por Conceição Evaristo, ela conclui dizendo que "entre a dor, a dor e a dor, é ali que reside a esperança". A progressão das estrofes do poema ilustra o processo criativo descrito pela autora: um evento cotidiano convoca memórias dolorosas inscritas na "pele-memória-história passada presente e futura". Apesar do sofrimento associado às memórias resgatadas, o olhar do eu lírico para o futuro é esperançoso ao sonhar os dias da menina: "o sangue se estanca / passeando tranquilo / na veia de novos caminhos, /esperança".

6. a) Meninos e meninas de cabelos trançados são as crianças negras; meninos e meninas sem tranças são as crianças brancas.

6. b) Resposta pessoal. Possível resposta: Ao resgatar a memória de sofrimento, o eu lírico atribui às crianças negras a responsabilidade por dar seguimento ao movimento de resistência iniciado por seus ancestrais. Ao se referir às crianças brancas, o eu lírico considera que a luta deve ser responsabilidade de todos. Por isso, as crianças (negras e brancas) são a esperança de um futuro melhor.

A importância da voz das escritoras indígenas (página 191)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52
Habilidade comentada: A habilidade EM13LGG601 é trabalhada por meio do desenvolvimento de uma visão crítica e histórica da literatura brasileira contemporânea, com a leitura e análise de um poema escrito por uma importante autora indígena.

Analise com os estudantes como o poema de Eliane Potiguara, assim como os textos de outros autores indígenas, dá voz aos povos originários, que por muito tempo foram silenciados e tiveram suas culturas apagadas.

Texto para análise (páginas 192 e 193)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, M13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
Habilidade comentada: As questões que relacionam um trecho de *Iracema* ao poema de Eliane Potiguara permitem contrapor as diferentes representações literárias da mulher indígena feitas por autor romântico não indígena e por uma autora indígena, o que leva à mobilização da habilidade EM13LP50.

Para ampliar a reflexão dos estudantes sobre os romances indianistas e a forma como retratam personagens indígenas, seria interessante discutir as informações a esse respeito apresentadas no próximo capítulo, que aborda os povos originários e suas representações literárias.

Explique aos estudantes que, no romance, o amor por Martim levou Iracema a quebrar seu voto de castidade. Os dois são obrigados a abandonar o povo indígena tabajara do qual Iracema fazia parte e se refugiar em uma praia deserta. Tomada de tristeza pela

ausência do amado e enfraquecida como consequência do parto, sem poder caçar para se alimentar, a indígena definha e morre.

Para ampliar a discussão sobre as questões associadas a essas atividades, seria interessante propor aos estudantes que pesquisem o significado e os aspectos associados à adoção de uma perspectiva eurocêntrica, como a que pode ser percebida no texto de Alencar, em oposição a um pensamento decolonial, bastante discutido e estudado na atualidade. Como são conceitos complexos e provavelmente desconhecidos para os estudantes, oriente-os a buscar fontes confiáveis de consulta e, se possível, proponha um trabalho em parceria com professores da área de Ciências Humanas.

Respostas e comentários

4. b) Espera-se que os estudantes percebam que essa ressignificação da morte de Iracema seria fruto da análise da cena levando em consideração não só o contexto discursivo em que o romance de Alencar foi escrito, mas também tendo como base o conhecimento do genocídio historicamente cometido contra os povos indígenas. Nos dias atuais, sabemos que a colonização portuguesa representou aculturação e morte para muitos povos originários. A relação entre Iracema e Martim no romance é apresentada como uma idealização do que foi o contato real entre indígenas e portugueses. Como homem de seu tempo, Alencar cria uma heroína que, embora seja caracterizada como indígena, comporta-se como uma mulher branca europeia. Além disso, Iracema é retratada como uma mulher indígena que cede aos encantos do colonizador europeu, por quem abre mão de sua cultura e de seu povo. Aos olhos de leitores contemporâneos que conhecem a história da colonização, essa representação de uma personagem supostamente representativa dos povos originários pode ser vista como mais uma violência cometida contra eles, uma forma de silenciar sua cultura e suas tradições. É importante que os estudantes compreendam, em atividades como essa, o impacto da formação discursiva não só na produção dos textos, mas também na sua leitura e interpretação.

5. a) A mulher indígena é caracterizada no poema como "o ventre que gerou o povo brasileiro" e uma "Mãe fecunda" que hoje está só e luta contra o massacre de seu povo. A partir dessa caracterização, constrói-se a imagem de uma mulher forte que tem uma visão crítica do processo de silenciamento e aculturação a que os povos originários foram submetidos desde a colonização portuguesa. A referência aos "gritos de guerra" reforça a ideia de uma mulher engajada na resistência dos povos indígenas, desconstruindo a visão idealizada e europeizada da mulher indígena presente na representação de Iracema, que abre mão da sua cultura, do seu povo e de suas tradições em nome do amor pelo colonizador europeu. O poema, diferentemente do que se percebe no romance de Alencar, evoca a imagem de uma mulher indígena que faz sua voz ecoar na luta contra a violência sofrida pelos povos originários e que busca protagonismo na sociedade atual.

5. b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o eu lírico do poema trata do abandono em que se encontram os povos originários ("O ventre que gerou / o povo brasileiro / hoje está só.") e faz referência ao genocídio de indígenas, promovido desde a colonização, como se vê no último verso ("um massacre imundo"). No entanto, destaca que a resistência e a luta desses povos por seus direitos e pelo respeito a suas culturas e tradições continuam ("e os cânticos que outrora cantava / Hoje são gritos de guerra.").

5. c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que autoras indígenas como Eliane Potiguara, por meio de sua produção literária, reafirmam suas identidades e rejeitam o silenciamento a que foram submetidas ao longo da história. Em suas obras, muitas vezes, procuram questionar uma visão patriarcal e colonialista e promover o protagonismo dos povos originários, contribuindo para a construção e a divulgação de um pensamento que evoca a pluralidade de vozes indígenas.

Roda de conversa: machismo e violência contra a mulher (página 193)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP16, EM13LP46
Habilidade comentada: A habilidade EM13LGG303 é trabalhada pelo fato de o tema explorado neste boxe levar os estudantes a debaterem uma questão de relevância social – o machismo e a violência contra a mulher – argumentando de forma fundamentada e respeitosa.

Organize os grupos de forma a garantir que haja mulheres em todos, assegurando a existência de diferentes olhares para a questão tratada. Oriente os estudantes sobre a importância de ouvir com respeito e acolhimento o que as colegas têm a dizer sobre como vivenciam atitudes e julgamentos considerados machistas e abusivos. Se necessário, ajude-os a perceber que o fato de o machismo ser uma construção cultural bastante forte em nossa sociedade faz com que algumas atitudes não sejam vistas e/ou percebidas como discriminatórias ou abusivas nem mesmo por mulheres. Incentive os estudantes a refletirem também sobre o medo frequente de muitas mulheres de sofrerem diferentes tipos de violência de gênero em contextos diversos. Por ser uma questão que afeta de modo muito diferente homens e mulheres, fomente a discussão sobre os papéis comumente associados a cada gênero e a importância de denunciar situações de abuso e discriminação contra mulheres e meninas, como sugere o poema, possibilitando que todas vivam plenamente, sem receio de serem silenciadas ou impedidas de conquistar o que almejam.

Proposta de produção: criação de Festival de *Slam* com poemas sobre a mulher (página 194)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG602, EM13LGG603
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP47, EM13LP54
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP54 é desenvolvida na atividade, pois os estudantes poderão se expressar e atuar em um processo de criação autoral que envolve diferentes linguagens artísticas.

A proposta visa favorecer o contato dos estudantes com a produção de poesia falada relacionada ao tema abordado no capítulo e sua apresentação em um evento associado às culturas juvenis, organizado por eles. A produção dos textos e a organização do evento permitem que os estudantes mobilizem diferentes competências e

habilidades. Como deverão se reunir em duplas para a criação dos poemas e depois em grupos maiores para organizar o evento e o espaço em que ele deve ocorrer, terão oportunidade de explorar a colaboração criativa e dividir tarefas de acordo com suas habilidades, conhecimentos e interesses, promovendo maior integração entre estudantes de diferentes perfis. Oriente-os sobre a necessidade de apresentar, nos textos produzidos, uma visão crítica sobre os aspectos associados à imagem da mulher na nossa sociedade e à forma como ela é tratada. Destaque, também, a importância de explorarem os recursos linguísticos e extralinguísticos que dão expressividade a esse tipo de poema. Estimule os estudantes a ensaiarem a apresentação dos textos e a cronometrarem suas *performances* para fazerem os ajustes necessários para não ultrapassarem o tempo máximo estabelecido. Por fim, auxilie-os na organização do espaço em que será realizado o Festival de *Slam* de forma a garantir que os autores dos textos e os espectadores tenham uma experiência transformadora e significativa com as apresentações.

Amplie seu repertório (página 194)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP51
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP51 é mobilizada pelo fato de os estudantes serem incentivados a buscar livros, revistas e perfis nas redes sociais que abordem o universo feminino, selecionando obras de acordo com preferências pessoais e de modo a constituir um acervo pessoal com autonomia e criticidade.

No momento de fazer a proposta aos estudantes, sugira, por exemplo, a visita virtual a museus e instituições culturais como o Tate (Museu de Arte moderna britânico) e o Instituto Moreira Sales, ambos com ótimos acervos de arte e fotografia contemporâneas; oriente-os também a procurar informações sobre escritoras e poetas (brasileiras, portuguesas, africanas ou latino-americanas) que compartilham suas obras em redes sociais.

Biblioteca literária

Sede de me beber inteira, de Liana Ferraz. São Paulo: Planeta, 2022.

Versos que inspiraram leitores nas redes sociais e chegaram à versão impressa. Reflexões sobre o amor-próprio e a valorização feminina.

Meu coração diz teu nome, de Cris Lisbôa. Rio de Janeiro: Rocco, 2023.

Como falar de modo profundo sobre quem somos e o que sentimos? Em um jogo de espelhos no qual a visão de outro ilumina nosso autoconhecimento, esse romance cativa o leitor ao mesmo tempo que provoca uma reflexão mais profunda.

Capítulo 13 Povos originários e suas representações literárias

Leitura da imagem (páginas 195 e 196)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4
Competências específicas: 1, 2, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP14
Habilidade comentada: A habilidade EM13LGG102 é trabalhada pelo fato de, a partir da obra analisada na seção **Leitura da imagem**, os estudantes refletirem sobre as diferentes visões de mundo e sobre os saberes indígenas e não indígenas.

Sugerimos que todas as questões sejam respondidas **oralmente** para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Seria interessante informar aos estudantes que a publicação para a qual a entrevista com Carmézia Emiliano foi concedida, em Amplie seu repertório, faz parte da experiência de um projeto realizado em 2015, nas cidades de Rio Branco (AC), Porto Velho (RO), Belém (PA) e Boa Vista (RR), com vinte artistas visuais que, tradicionalmente, têm suas obras expostas em espaços fechados e galerias. Assim, além de deslocar as obras desses artistas para o ambiente urbano, a experiência promoveu um intercâmbio de referências visuais entre as quatro cidades que integraram o projeto.

Respostas e comentários

4. Converse com os estudantes sobre uma importante função associada às histórias orais: a transmissão oral da cultura também é responsável pela construção da espiritualidade dos povos indígenas, uma vez que essas histórias revelam o papel dos diferentes deuses e deusas, o sentido dos gestos aprendidos, a importância das diversas tradições desses povos.

7. Caso os estudantes não percebam por que a arte indígena tem uma dimensão educativa, ajude-os a relembrar que a arte, na sua dimensão discursiva, apresenta mais do que uma cena retratada em uma pintura (já que se trata de uma tela, neste caso): ela oferece a todos que com ela interagem uma janela para outra realidade, para outro momento, para outros modos de ver o mundo. Chame a atenção para a declaração da artista, citada no boxe **Amplie seu repertório** e reforce a necessidade de considerarem não só o que é apresentado na imagem, mas as prováveis intenções de Carmézia Emiliano ao decidir representar essa cena com essas características específicas.

Da pintura para a literatura (páginas 196 a 198)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52
Habilidades comentadas: A habilidade EM13LP02 é mobilizada pelo fato de os estudantes precisarem analisar o título do texto e o uso do termo "índio" entre aspas para propor uma hipótese sobre o que seria o tema da crônica analisada. Essa análise pressupõe a identificação dede conexões entre partes do texto, considerando o estilo do gênero e a construção composicional, reconhecendo e aplicando adequadamente elementos e recursos coesivos que garantam a coerência e a progressão temática do texto. A habilidade EM13LP03 foi indicada pelo fato de os estudantes terem que identificar as relações dialógicas e a interdiscursividade presentes na crônica para analisar os aspectos presentes na atividade 4.

Ao longo desse capítulo, os estudantes terão contato com textos literários escritos em diferentes momentos do passado. Por essa razão, encontrarão termos como **índios**. Nas práticas de leitura, resgate a historicidade dos termos. É importante que os estudantes analisem e compreendam as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas envolvidas nas diferentes práticas de linguagem, reconhecendo que os textos são lugares de manifestação de valores e ideologias. Por isso, sugerimos que, antes de realizar a leitura da crônica, seja proposta uma discussão com os estudantes sobre os usos dos termos **índio** e **indígena**. Que significado eles atribuem a cada um desses termos? Por que não devem ser utilizados como sinônimos? O termo **indígena** é reivindicado pelos povos originários para identificá-los, uma vez que é relativo à população que se estabeleceu em um território antes de um processo colonizador. Já o termo **índio**, empregado pelo colonizador, remete à visão eurocêntrica de que não há diversidade entre os povos originários e reproduz ideias pejorativas, preconceitos e estereótipos. Ressalte ainda o uso dos termos **etnia** ou **povo** para designar o grupo de indígenas.

A chegada dos portugueses: princípio do fim (páginas 198 a 201)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades do componente curricular: EM13LP02, EM13LP49
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP49 é desenvolvida quando os estudantes são incentivados a comparar a visão dos conquistadores retratada na *Carta de Caminha* com a visão contemporânea de autores indígenas, como Jamille Nunes, levando em conta os gêneros literários.

Os dados sobre a população indígena no ano da chegada dos portugueses variam muito, a depender da fonte. Há quem estime o número em 5 milhões, outros sugerem um total de 2 milhões, muitos falam em 3 milhões. Por essa razão, optamos por deixar a informação menos precisa (entre 3 e 5 milhões), de modo a acomodar a variação. No caso específico da quantidade de línguas diferentes, utilizou-se como fonte o artigo do professor Aryon Dall'Igna Rodrigues, "Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas", publicado na revista *D.E.L.T.A.*, vol. 9, nº 1. São Paulo: PUC-SP, 1993. p. 83-103. Estudiosos da linguística indígena se referem a esse texto como base de informações resultantes de cuidadosa pesquisa e grande conhecimento específico na área das línguas indígenas. Por fim, também há discordância em relação ao total de línguas indígenas faladas hoje no país. Material preparado para a exposição "Nhe'ẽ Porã: memória e transformação", realizada no Museu da Língua Portuguesa – marco para o lançamento, no Brasil, da década internacional das línguas indígenas (2022-2032), iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – informa que seriam 175 línguas. Por outro lado, a enciclopédia *on-line* dos Povos Indígenas Brasileiros, mantida pelo Instituto Socioambiental (ISA), apresenta dados atualizados em 2023 que indicam 160 línguas indígenas em uso no Brasil. Optou-se por essa última fonte.

O projeto de expansão de Portugal e suas consequências (páginas 199 e 200)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP14
Habilidade comentada: A habilidade EM13LGG302 é trabalhada quando os estudantes são incentivados a interpretar a obra de Aju Paraguassu levando em consideração seu contexto de produção e de circulação.

Discuta com os estudantes como as escolhas de palavras podem revelar uma determinada perspectiva. Nomear o que ocorreu em 22 de abril de 1500 como "descobrimento do Brasil", "descoberta do Brasil", "chegada dos portugueses ao Brasil" ou "invasão portuguesa" revela diferentes visões de mundo.

O paraíso tropical (páginas 200 e 201)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP26, EM13LP46, EM13LP49
Habilidade comentada: Ao propor aos estudantes que analisem o ponto de vista de Pero Vaz de Caminha em contraste com os valores contemporâneos, como os direitos à liberdade de pensamento e religião presentes no Artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a habilidade EM13LP26 é mobilizada.

Respostas e comentários

6. Se os estudantes estranharem o modo como o escrivão da frota de Cabral descreve o que viu, uma possibilidade é sugerir que eles procurem criar uma paráfrase dos enunciados que não compreenderam, partindo do sentido dos termos que conhecem. Por exemplo: "Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre-Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá". Se os estudantes começarem pela primeira afirmação "a terra é de muito bons ares, assim frios e temperados", provavelmente compreenderão que Caminha está falando sobre a condição do clima (bons ares... frios e temperados). A sequência traz a identificação de um local (Entre-Douro e Minho). Isso pode favorecer a elaboração de hipóteses sobre onde seria esse local (se os navegadores saíram de Portugal, uma possibilidade é a de que seja uma cidade portuguesa, uma região de Portugal etc.). A sequência introduz uma relação de causalidade: "porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá". Primeiro procedimento para entender essa passagem: identificar os referentes de tempo ("neste tempo de agora": quem escreve? quando escreve?) e de espaço ("como os de lá": nova elaboração de hipótese a partir do local onde se encontrava o escrivão). Uma atividade assim cumpre duas finalidades: auxilia os estudantes a entenderem o texto de Caminha e apresenta procedimentos de leitura que podem ser utilizados em outros textos.

Violência e aculturação (página 201)

Explique aos estudantes que os missionários jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e aqui permaneceram até 1605. Durante sua permanência no Brasil, escreveram poemas e peças de teatro para converter os indígenas à religião católica. A dramatização de cenas bíblicas e de passagens da vida dos santos era feita muitas vezes em tupi, para garantir que os ensinamentos

religiosos e morais fossem compreendidos pelos nativos. Com o objetivo de atrair o indígena para a religião, os jesuítas recorreram a formas mais populares, como o canto, o diálogo e as narrativas, com o aproveitamento de mitos da tradição indígena. Dentre os jesuítas, ganhou destaque a ação do Padre José de Anchieta, que chegou ao Brasil ainda noviço da Companhia de Jesus, em 1533. Se julgar oportuno, retome com a turma o que estudaram sobre o Quinhentismo, no capítulo 11 deste volume.

Em "Retomada originária", Renata Tupinambá dá voz a um eu lírico indígena que questiona o modo como a história dos povos originários foi contada. Na perspectiva do eu lírico, "os colonizadores escondem" a verdadeira história "nas estátuas erguidas por todo Brasil". As perguntas sugeridas pretendem organizar o momento inicial da leitura do poema, destacando alguns aspectos essenciais a serem debatidos pelos estudantes. Como se pode identificar o eu lírico como um indígena? As marcas presentes nos primeiros versos criam um contexto para que se entenda a "Retomada originária" como o resgate da história vivida pelos povos indígenas que ocupavam o território no momento da chegada dos conquistadores portugueses. A afirmação de que os "colonizadores escondem" a verdadeira história e o significativo uso, no título, do adjetivo "originária" para definir de qual retomada o eu lírico vai falar devem ser as pistas identificadas pelos estudantes para compreender que se está definindo um novo olhar para acontecimentos históricos contados "oficialmente" a partir da perspectiva dos colonizadores. Caso os estudantes tenham dificuldade em saber quais seriam as "estátuas" referidas no poema, sugira que pensem quais personagens do período colonial foram imortalizadas em estátuas em diferentes cidades brasileiras: jesuítas, como o Padre Anchieta; bandeirantes, como Borba Gato; indígenas, como Arariboia (batizado com o nome de Martim Afonso de Souza), que lutou ao lado dos portugueses contra os Tamoio e franceses na conquista da baía da Guanabara, entre outros. A afirmação de que o Brasil não teria sido a terra que "pariu" os indígenas precisa ser interpretada no contexto da colonização portuguesa, porque foi a partir da perspectiva dos invasores que se definiu o país. Portanto, como os povos originários já estavam aqui há muito tempo, não reconhecem um país "criado" pelos portugueses como seu berço. Na segunda parte, o eu lírico enumera atitudes de libertação – abrir a mordaça, rasgar a couraça, quebrar o concreto (alusão às estátuas referidas na primeira parte), necessárias para suprir a fome de "essência", daquilo que não foi modificado/influenciado pelos conquistadores. Por isso é que conclui o poema afirmando que a resistência vem de sua identidade originária e o uso de sua voz (ativismo) constrói o caminho para a liberdade. O diálogo entre a obra de Aju Paraguassu e o poema se estabelece, em primeiro lugar, pela adoção do olhar do indígena para a história de seus povos. Além disso, Paraguassu e Tupinambá trabalham com a ideia de libertação, que ocorre a partir do resgate e da reafirmação dos símbolos identitários dos povos originários. Ao imprimirem uma perspectiva diferente, assumem uma voz ativa, que não só reivindica o reconhecimento da cultura dos povos indígenas, mas também reestabelecem sua "verdadeira história".

Roda de conversa: a importância do ativismo (página 202)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP15, EM13LP28, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52
Habilidade comentada: A proposta de discussão, entre pares, refletindo sobre o sentido do poema de Renata Tupinambá favorece o desenvolvimento da habilidade EM13LP46.

Produção oral: apresentação de comentário crítico (página 202)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP28, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52, EM13LP53
Habilidades comentadas: Ao elaborar um comentário crítico e apreciativo sobre um poema, os estudantes desenvolverão a habilidade EM13LP53. Como a atividade propõe que os estudantes façam a apresentação oral do comentário crítico, há a produção de um gênero oral, o que mobiliza a habilidade EM13LP16.

O indianismo idealizado dos românticos brasileiros (página 202)

As informações e reflexões propostas nessa seção se relacionam aos capítulos do volume que abordam a poesia e a prosa indianista no Romantismo. Se for possível, verifique o conteúdo deles para complementar e ampliar as discussões em sala de aula sobre a idealização que caracteriza os textos indianistas românticos.

Pesquisar para entender melhor (página 203)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG703
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP54
Habilidades comentadas: Ao analisar o anacronismo da linguagem romântica para fazer sua transposição para a linguagem contemporânea, os estudantes deverão mobilizar a habilidade EM13LGG401. Como também precisarão analisar e relacionar as cenas do poema para garantir a adequada progressão temática na linguagem da HQ, além de fazer uso de recursos coesivos na construção do texto (falas e indicações do narrador), a habilidade EM13LP02 será mobilizada.

Além de criar um contexto para que os estudantes entrem em contato com um dos textos exemplares da representação indianista dos indígenas no século XIX, o objetivo dessa proposta é levá-los a fazer uma leitura orientada dos cantos selecionados, de modo a permitir que constatem os traços heroicos associados ao protagonista, que renuncia a seu orgulho pessoal e implora por sua

libertação aos Timbira, seus captores, para cuidar do pai que vaga cego pela floresta. O conflito entre o gesto de nobreza e desprendimento do jovem Tupi e a interpretação do que o pai entende ser um exemplo de covardia estão no centro dos conhecidos versos de Gonçalves Dias. O poema também ilustra como a mudança de ponto de vista pode levar a uma interpretação completamente diferente de um mesmo comportamento. O que o chefe Timbira reconhece como bravura do último Tupi, o pai do jovem guerreiro vê como uma vergonha, algo que mancha a história de seu povo, e amaldiçoa o filho. É uma oportunidade de chamar a atenção dos estudantes para o fato de que, na essência dos textos literários, independentemente da estética a que se filiem, está a observação dos comportamentos humanos. Espera-se que esse seja o resultado da releitura e remidiação a serem realizadas para a criação da HQ. A atualização das cenas dos cantos escolhidos, transpostas para outra linguagem, deve permitir que os estudantes compreendam que, por trás de métricas rigorosas, rimas precisas e termos pouco usuais, está a essência dos valores burgueses divulgados pelos românticos: bravura, desprendimento, sentimentos puros.

Converse com os estudantes sobre a importância de evitarem representações indígenas baseadas em estereótipos. Podem pesquisar na Enciclopédia dos Povos Indígenas do Brasil, para conhecer diferentes etnias, grafismos que utilizam etc. Essa sugestão é feita porque os povos nomeados no poema (Timbira e Tupi) correspondem, na verdade, a um conjunto de diferentes nações indígenas referidas, no século XIX, como "Tupi" ou "Timbira". Destaque para eles a importância de analisar o anacronismo da linguagem romântica e escolher a melhor forma de atualizá-la para a contemporaneidade.

As estruturas românticas (páginas 204 e 205)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Se possível, amplie a discussão desta seção com os estudantes. É importante que eles percebam que a idealização dos indígenas nas obras românticas está relacionada ao contexto da época e marca uma grande contradição: embora tenham sido escolhidos como símbolos da nacionalidade, os povos originários eram completamente excluídos da sociedade. Estimule os estudantes a refletirem que os heróis indígenas foram forjados para atender a um jogo de interesses da política e da elite da época, mas sua realidade era muito diferente disso: os "símbolos da nacionalidade brasileira" continuavam a ser massacrados, aculturados e discriminados, como destacado ao longo do capítulo.

Uma visão do amor originário (página 205)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP46, EM13LP52
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP02 é trabalhada, pois, ao analisar a relação entre o uso do pronome indefinido e seu referente no poema, os estudantes devem estabelecer relações entre partes do texto.

Se considerar pertinente, peça que alguns estudantes se voluntariem para uma leitura expressiva do poema.

Pau-brasil e antropofagia (página 206)

Pode ser muito interessante propor um trabalho interdisciplinar com o professor de História para aprofundar as diferenças entre a noção de nacionalismo associada ao "Manifesto antropófago" e ao "Nhengaçu verde-amarelo", também chamado de "Manifesto do verde-amarelismo". Os estudantes terão oportunidade de constatar que manifestações autoritárias de patriotismo não são um fenômeno recente no Brasil. Quando o Grupo da Anta, responsável pelo verde-amarelismo, aproximou-se do líder integralista Plínio Salgado, ocorreu a gestação de um nacionalismo radical, que pregava ideias políticas reacionárias, configurando uma versão brasileira do fascismo.

Mário de Andrade e seu herói "sem caráter" (páginas 206 e 207)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP52

Parte das questões sugeridas na seção **Texto para análise** deste capítulo são sobre essa obra de Mário de Andrade. Se julgar interessante, peça aos estudantes que leiam o trecho de *Macunaíma* reproduzido na seção e que respondam às questões propostas. Elas fornecerão importantes informações sobre o contexto de criação da obra e sobre as alterações realizadas por Mário de Andrade na narrativa de origem que o inspirou.

Para se contrapor à representação de Macunaíma feita pelo autor modernista em sua obra, apresentamos, na seção **Texto para análise,** um trecho do texto de Jaider Esbell, artista e escritor Macuxi, sobre *Makunaima*.

Antonio Callado e Darcy Ribeiro: o olhar indigenista (páginas 207 e 208)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP50, EM13LP52
Habilidade comentada: Ao solicitar que os estudantes analisem semelhanças e diferenças no tratamento dado à representação dos povos originários em obras de autores de diferentes épocas, na literatura portuguesa e brasileira, é mobilizada a habilidade EM13LP48.

Caso julgue interessante, peça aos estudantes que pesquisem sobre as Missões jesuíticas: povoados criados por padres da Companhia de Jesus, entre os séculos XVI e XVIII. Localizados entre o Paraguai e a região nordeste do atual estado do Rio Grande do Sul, os Sete Povos das Missões eram reduções jesuíticas com indígenas Guarani que foram catequizados e educados a partir da visão jesuítica, valorizando o estudo da música, da escrita e da leitura. Os religiosos também ensinavam técnicas agrícolas aos indígenas, que viviam do cultivo da terra. A prosperidade das Missões foi vista como uma ameaça ao poder da Coroa Portuguesa e o Marquês de Pombal

decidiu pela expulsão dos jesuítas da colônia em 1759, sob a acusação de que eles insuflavam os Guarani contra o domínio português.

O "nascimento" da literatura indígena contemporânea (páginas 209 e 210)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG604

Se considerar pertinente, retome com os estudantes o conceito de "lugar de fala" e pergunte se conseguem relacioná-lo ao posicionamento expresso por Eliane Potiguara no texto lido.

Roda de conversa: a tradição oral dos povos originários (página 210)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 7, 9
Competências específicas: 1, 2, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401
Habilidades comentadas: A habilidade EM13LGG202 é trabalhada quando os estudantes discutem os desafios enfrentados pelos povos indígenas na transição da oralidade para a escrita e consideram relações de poder e diferentes perspectivas de mundo nas diversas práticas de linguagem. A habilidade EM13LGG401 é desenvolvida com a exploração da pergunta de Ailton Krenak sobre a leitura e a escrita como formas de resistência ou de rendição cultural, o que permite caracterizar a língua como fenômeno (geo)político.

A finalidade da proposta é levar os estudantes a perceberem a grande diferença que há entre oralidade e escrita. O movimento da oralidade para a escrita poderia ter uma consequência indesejada: o silenciamento das vozes dos povos originários. Os estudantes já viram em boxe nesse capítulo, por exemplo, a importância dos grafismos para esses povos. Provavelmente sabem que as cerimônias sagradas, na comunidade indígena, são todas acompanhadas por cantos e danças. Como fazer tudo isso "caber" na página escrita? A questão é muito complexa. Exatamente por essa razão Krenak se preocupa com o uso da leitura e da escrita pelos povos indígenas, porque sabe que isso representa, no mínimo, um afastamento das tradições ancestrais. Então, será que se pode considerar esse movimento uma "rendição"? Por outro lado, o argumento de Eliane Potiguara não pode ser ignorado: indígenas devem escrever sobre as culturas indígenas. Esse lugar de fala é deles. Não há, evidentemente, uma resposta correta para essa pergunta de Krenak.

As muitas vozes dos povos originários – Kaká Werá Jecupé (página 211)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP52
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP01 é mobilizada quando os estudantes relacionam o texto de Kaká Werá Jecupé às condições de produção e ao contexto de circulação dele para, assim, compreendê-lo.

Trudruá Dorrico (página 212)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP52
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP52 é trabalhada por meio da análise de um poema significativo da literatura indígena brasileira.

Converse com os estudantes sobre ancestralidade, identificando o que sabem sobre esse conceito e o que conhecem sobre seus próprios ancestrais, caso queiram compartilhar.

O extermínio das línguas indígenas (páginas 212 a 214)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas: 1, 2, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG401
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06
Habilidade comentada: A habilidade EM13LGG102 é mobilizada por meio da discussão sobre a importância das línguas indígenas como marcas identitárias e culturais dos povos originários, o que permite que os estudantes ampliem suas possibilidades de explicação e de intervenção crítica da/na realidade.

Comente com os estudantes que, quase 37 anos após a promulgação da Constituição brasileira de 1988, seu texto foi traduzido para o nheengatu. A Carta Magna foi entregue simbolicamente aos indígenas, no município de São Gabriel da Cachoeira (AM).

Mundo do trabalho (página 212)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 6, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 7
Habilidades da área: EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP22
Habilidade comentada: A pesquisa sobre as profissões relacionadas ao estudo de povos originários promove o uso de diferentes fontes de informação – como depoimentos de profissionais e materiais acadêmicos – para produção coletiva em ambiente digital, mobilizando a habilidade EM13LGG703.

Texto para análise (páginas 214 e 215)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4
Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP50 é abordada na análise das relações intertextuais e interdiscursivas entre a personagem Macunaíma, de Mário de Andrade, e o herói Makunaima, dos povos originários da Pan-Amazônia.

Converse com os estudantes sobre a importância de Makunaima para o povo Macuxi. O que sentiriam se um elemento importante da sua cultura fosse apropriado por outra pessoa? Que efeitos isso poderia ter para a sua cultura?

Proposta de produção: criação de vídeo de divulgação cultural (páginas 215 e 216)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP52
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP11 é mobilizada, pois os estudantes farão curadoria de informação para realizar o projeto de criação de vídeo.

O objetivo dessa proposta é criar um contexto para que os estudantes conheçam, de modo um pouco mais aprofundado, alguns dos inúmeros povos originários que estão em busca da afirmação de sua cultura. A experiência pode ser ainda mais significativa, caso seja possível contar com a contribuição de depoimentos e vivências de professores, estudantes ou convidados indígenas. Como o acesso a livros impressos com a produção literária indígena contemporânea pode ser mais difícil, sugerimos que os estudantes busquem, na internet, exemplos dessas obras. Destacamos três *sites* que podem ajudá-los: Enciclopédia Povos indígenas no Brasil, com informações, imagens e vídeos sobre vários povos; Projeto Histórias da tradição, com vídeos, áudios, fotografias, textos e Museu do índio (Universidade Federal de Uberlândia), com organização dos autores indígenas pelos biomas brasileiros.

Amplie seu repertório (página 216)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3,
Competências específicas: 1, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG601, EM13LGG602
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP20, EM13LP51
Habilidades comentadas: A habilidade EM13LP20 é trabalhada à medida que os estudantes compartilham gostos e interesses a respeito da produção literária de escritores indígenas contemporâneos. Já a habilidade EM13LGG601 é abordada quando os estudantes se apropriam do patrimônio artístico do Brasil contemporâneo, compreendendo sua diversidade.

Caso os estudantes encontrem alguma dificuldade, seguem sugestões: reportagens da série *A palavra como flecha*, com histórias de personalidades indígenas da Amazônia, publicadas no *site* da agência de jornalismo Amazônia Real; páginas e canais de comunicadores e *rappers* indígenas: Mídia índia, Wari'u, Bro MCs, Katú Mirim e Kunumi MC; perfis nas redes sociais que tratem de diferentes manifestações artístico-culturais associadas aos povos originários do Brasil, como Instituto Shirley Djukurnã Krenak, Literatura indígena contemporânea (perfis em diferentes redes sociais) etc.; oriente-os também a procurar informações sobre outros autores indígenas contemporâneos, além dos apresentados no capítulo.

Biblioteca literária

Ideias para o fim do mundo (2019), de Ailton Krenak. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Com a sabedoria de quem vive uma relação integral com a natureza, Krenak toca em verdades que iluminam o sentido da vida em sociedade e o próprio sentido para a nossa existência.

Ixé Ygara Voltando Pra' Y'kûá (*Sou canoa voltando pra enseada do rio*), de Ellen Lima Wassu. São Paulo; Lisboa: Urutau, 2021.

Nos versos da autora, acompanhamos o processo de retorno a si e de resgate da ancestralidade e conhecemos o desafio de viver sob a marca de duas culturas tão antagônicas: a indígena e a ocidental.

UNIDADE 5 ESTUDOS SOBRE AS ESTRUTURAS DA LÍNGUA PORTUGUESA (página 217)

A penúltima unidade deste volume trata de aspectos fundamentais da estrutura da Língua Portuguesa. Ao longo dos dois capítulos que a constituem, os estudantes vão saber a origem dos estudos gramaticais e aprofundar seus conhecimentos sobre a estrutura e a formação de palavras, conteúdos já estudados no Ensino Fundamental.

No capítulo que abre a unidade, **A gramática e suas partes**, os estudantes vão refletir sobre questões que muitas vezes surgem nas aulas de Língua Portuguesa: como os estudos gramaticais se originaram e por que estudar gramática. Também vão descobrir quais são os diferentes níveis de análise gramatical e terão diferentes oportunidades, nas atividades e propostas apresentadas ao longo do capítulo, para constatar que têm um conhecimento intuitivo das estruturas da Língua Portuguesa, embora muitas vezes não se deem conta disso.

Depois dessas reflexões iniciais, no capítulo seguinte, os estudantes retomarão seus conhecimentos prévios sobre **Estrutura e formação de palavras**. Além de relembrar como as palavras se estruturam e qual é a importância dos elementos mórficos na construção de seu sentido, vão aprofundar seus estudos sobre os diferentes processos a partir dos quais se dá a formação de palavras na nossa língua. Ao longo do capítulo,

vão ser estimulados, por meio de atividades e propostas de pesquisa, a analisar como os falantes de português exploram esses processos de formação de novas palavras para obter variados efeitos de sentido na produção de textos de diferentes gêneros.

Capítulo 14 A gramática e suas partes

Leitura e análise (página 218)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidade da área: EM13LGG101
Habilidade do componente curricular: EM13LP01
Habilidade comentada: Dada a natureza da análise proposta nas atividades da seção que abre o capítulo, os estudantes terão que relacionar informações sobre o contexto retratado e seus conhecimentos sobre a estrutura da língua para compreender o sentido da charge, o que favorece o desenvolvimento da habilidade EM13LP01.

Se julgar pertinente, informe aos estudantes que o termo "gramático", conforme criado por Vicente Matheus, não tem qualquer relação com o substantivo *gramático*, que se refere ao especialista em *gramática,* daí o efeito de humor da charge. É bom lembrar, inclusive, que a palavra *gramática* tem origem no radical grego *grámma-* (de escrita, letra, texto, inscrição; linha; algarismo), acrescido do sufixo grego *-ikós* (formador de adjetivo). Para a união dos dois elementos mórficos, surge a consoante de ligação *-t-*.

Amplie seu repertório (página 219)

Tema contemporâneo transversal

Multiculturalismo – Diversidade cultural
Com base no conteúdo do boxe, busque desenvolver com os estudantes o tema contemporâneo transversal Multiculturalismo, de modo que reconheçam como a diversidade cultural se manifesta nas línguas.

A origem dos estudos gramaticais (página 220)

Se julgar oportuno, proponha um trabalho interdisciplinar com o professor de História para discutir com os estudantes alguns aspectos importantes sobre a relação entre a origem dos estudos gramaticais e o período helênico. É importante que eles saibam que, na Antiguidade, a Grécia era denominada Hélade. Desse nome deriva a definição do período (helênico) em que a cultura grega se difundiu por uma grande área, que ia do mar Mediterrâneo Oriental à Ásia Central e correspondia aos territórios conquistados por Alexandre, o Grande, da Macedônia. Realização do desejo de Alexandre de difundir a língua e a cultura gregas, o período helênico tem início com a morte de Alexandre, em 323 a.C., e se encerra quando os romanos anexam a península grega e suas ilhas a Roma, em 146 a.C.

Função linguística (página 221)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidade da área: EM13LGG101
Habilidade do componente curricular: EM13LP01
Habilidade comentada: A análise da tira permite que os estudantes percebam que uma mesma forma linguística pode ter diferentes funções em um mesmo texto. Com base nessa percepção, eles têm condição de ampliar seus conhecimentos sobre os diferentes aspectos da língua que contribuem para a construção do sentido de textos de diferentes gêneros, desenvolvendo a habilidade EM13LGG101.

Pela natureza desse capítulo, estamos enfatizando a necessidade de os estudantes observarem as relações entre forma e função e a importância dessas relações na constituição do sentido. Isso não significa, porém, que os fatores discursivos devam ser desconsiderados.

O nível fonológico (páginas 222 e 223)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidade da área: EM13LGG101
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06
Habilidade comentada: A análise do jogo linguístico entre os termos *mental* e *mensal,* a partir da troca de um fonema, mobiliza a habilidade EM13LP06, pois leva os estudantes a refletirem sobre os efeitos de sentido decorrentes do uso do conhecimento intuitivo da estrutura das palavras para construir o humor da tira.

O nível morfológico (páginas 223 e 224)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1, 3
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG302
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06
Habilidades comentadas: As questões propostas privilegiam a análise de como o uso dos artigos *um* e *o* por Miguelito, em um contexto específico, produzem determinados efeitos de sentido e contribuem para a construção do sentido da tira, fazendo com que os estudantes mobilizem as habilidades EM13LP01 e EM13LP06.

Caso ache necessário, retome com os estudantes a definição de artigo: palavra variável em gênero e número que se antepõe aos substantivos, determinando-os.

O nível sintático (páginas 224 e 225)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP08
Habilidade comentada: O exemplo de recursividade na fala de um dos ratinhos retratados na tira leva os estudantes a perceberem como essa propriedade sintática da língua foi explorada nesse contexto para obter um efeito de humor. Esse tipo de análise de recursos sintáticos mobiliza a habilidade EM13LP08.

A compreensão das várias possibilidades de combinação das palavras da língua e das relações que entre elas se estabelecem nos enunciados permite que os estudantes desenvolvam habilidades que ampliam a capacidade de leitura, interpretação e produção de textos de diferentes gêneros e em variados contextos discursivos.

Amplie seu repertório (página 225)

Tema contemporâneo transversal

Multiculturalismo – Diversidade cultural

O boxe dialoga com o tema contemporâneo transversal Multiculturalismo ao tratar de manifestações artístico-culturais de diferentes culturas e em diferentes épocas.

O nível semântico (páginas 225 e 226)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06
Habilidades comentadas: Na tira apresentada, os estudantes devem analisar o efeito de humor produzido pelo fato de a personagem interpretar literalmente diversas expressões que são facilmente compreendidas pelos falantes em seu sentido figurado, levando em consideração o contexto em que são utilizadas, possibilitando a mobilização das habilidades EM13LP01 e EM13LP06.

Se considerar pertinente, pergunte aos estudantes se já vivenciaram algum mal-entendido causado pela intepretação literal do sentido de algo que foi dito. Muitas vezes, a falta de clareza nos enunciados ou a dificuldade de compreensão dos diferentes sentidos que pretendemos dar ao que dizemos gera esse tipo de mal-entendido.

Texto para análise (página 227)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2
Competências específicas: 1, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG401
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP08
Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP06 e EM13LP08 são mobilizadas em diferentes momentos da realização das atividades propostas na seção, já que os estudantes, além de analisarem os efeitos de sentido produzidos pelo uso expressivo da linguagem tanto na tira de Edgar Vasques quanto no trecho da crônica de Martha Medeiros, devem perceber de que forma o conhecimento sobre as estruturas sintáticas contribui para a construção do sentido dos textos analisados.

Tema contemporâneo transversal

Cidadania e civismo – Educação em direitos humanos

A abordagem crítica das atividades dessa seção possibilita o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo.

Respostas e comentários

1. Seria interessante explicar aos estudantes que o personagem Rango, criado por Vasques, vive com seu filho em um lixão, em situação de extrema pobreza. Eles representam uma parcela da população brasileira que, infelizmente, vive em situação de vulnerabilidade social. Se for possível, aproveite as atividades para discutir com os estudantes essa dura realidade e a importância de ações e políticas públicas para garantir a todos os cidadãos condições de vida dignas. É importante que eles analisem criticamente a realidade retratada na tira e busquem refletir sobre como podem atuar de forma a contribuir para modificar a situação de pessoas como Rango e seu filho.

4. Para o garoto, o fato de a foto do escritor Mia Couto estar na capa do livro que a moça carregava indicava que o exemplar não pertencia a ela, mas sim ao autor moçambicano. Por isso, ele retirou o livro das mãos dela e correu para devolvê-lo ao seu suposto dono.

5. A moça quis dizer que o livro que ela tinha nas mãos era de autoria de Mia Couto.

5. a) A pergunta "Esse livro é seu?" foi feita pelo garoto para se certificar de que o dono do livro que ele havia tomado da moça era de fato Mia Couto.

5. b) Para Mia Couto, a resposta dada ao garoto ("Sim") deveria ser interpretada como uma confirmação de que aquele livro havia sido escrito por ele.

5. c) O garoto entende que Mia Couto está confirmando ser o dono do livro. Por isso, diz a ele "Vim devolver" e conta que, horas antes, quando viu aquele livro com uma foto do escritor nas mãos da moça, pegou o livro e saiu correndo para devolvê-lo a quem julgava ser seu legítimo dono: o escritor moçambicano.

6. Espera-se que os estudantes respondam que a expressão "é de" (ser de), no contexto de uma obra criada por alguém (no caso, o livro), costuma significar "ser de autoria de". Para o garoto, porém, o que está em questão é a posse do bem, ou seja, quando ele faz as perguntas e utiliza a expressão "é de", o que deseja saber é se o exemplar do livro pertence a Mia Couto. O escritor e a moça atribuem o primeiro sentido à expressão e respondem afirmativamente, o que gera a confusão relatada por Martha Medeiros.

7. O nível pragmático se ocupa de fenômenos como o apresentado no texto. Nesse nível, são abordados aspectos associados ao significado dos enunciados linguísticos, levando em conta os contextos em que ocorrem. Normalmente, essa elipse não seria problema para os falantes que, baseados no contexto (sabem que Mia Couto é um escritor), entenderiam a elipse pressuposta na resposta da moça ("É [de autoria de Mia Couto]"). Como não dispõe dessa informação, o garoto faz a única interpretação que julga possível: se a foto de Mia Couto aparece no livro, então o objeto deve pertencer a ele.

Pratique (página 229)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP15, EM13LP34, EM13LP46
Habilidades comentadas: A proposta de produção apresentada no **Pratique**, com base na leitura da crônica de Mia Couto e dos exemplos de palavras criadas por esse autor e por Guimarães Rosa na seção Usos que revelam os conhecimentos gramaticais dos falantes, tem o objetivo de levar os estudantes a analisarem efeitos de sentido

decorrentes do uso expressivo da linguagem e a criarem verbetes para explicar esses termos, mobilizando, entre outras, as habilidades EM13LP06 e EM13LP15.

Se necessário, sugira aos estudantes que iniciem sua análise avaliando se é possível segmentar a palavra em partes menores que remetam a outras palavras ou a elementos mórficos já conhecidos. O próximo passo pode ser a identificação dos sentidos das palavras ou dos elementos mórficos originais, que devem ser considerados na definição dos significados do termo em análise.

Por fim, uma vez estabelecido um significado, deve-se orientar os estudantes a criarem um enunciado em que a palavra seja utilizada com o sentido definido no verbete.

Capítulo 15 Estrutura e formação das palavras

Leitura e análise (página 230)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06
Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP01 e EM13LP06 são mobilizadas pelo fato de os estudantes terem que relacionar o texto com suas condições de produção e seu contexto de circulação e analisar os efeitos de sentido produzidos pela oposição dos termos gelo e degelo na construção do sentido da charge.

Sugerimos que todas as questões sejam respondidas **oralmente** para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Se julgar oportuno, para ampliar o repertório dos estudantes, pergunte se eles perceberam que Dalcio Machado cria sua charge com base em uma relação intertextual com o título de um filme de animação bastante conhecido, cujos personagens principais estão retratados no primeiro quadro.

Existe também a variante "desgelo", na qual o prefixo **des-** aparece na sua forma original.

Os estudantes não precisam, ao responderem a essas questões, fazer uso dos termos específicos. Em lugar de "prefixo" e/ou "radical", eles podem fazer referência a "parte" ou "pedaço".

Os diferentes tipos de morfema (página 232)

Explique aos estudantes que as vogais de ligação não são morfemas: são elementos fonológicos que simplificam a estrutura silábica após o acréscimo de morfemas, evitando a formação de hiatos e encontros consonantais.

Vogal temática (páginas 232 e 233)

Caso os estudantes estranhem o fato de o sufixo **-o**, em "menino", não indicar uma flexão de gênero, lembre-os do que foi explicado sobre as **vogais temáticas nominais.**

Prefixos (página 233)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidade da área: EM13LGG101, EM13LGG103
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06
Habilidade comentada: Ao analisar como a tira explora o uso do termo *imóvel* e o sentido associado ao prefixo in- para construir a crítica aos altos valores pagos em financiamentos para a compra da casa própria, os estudantes devem mobilizar a habilidade EM13LP06.

Texto para análise (página 235)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competências específicas: 1, 2
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06
Habilidade comentada: As atividades propostas incentivam os estudantes a analisarem os usos expressivos da linguagem nas tiras e os efeitos de sentido produzidos por esses usos, desenvolvendo a habilidade EM13LP06.

Seria interessante aproveitar a tira e as atividades propostas para discutir com os estudantes a situação da família retratada. É importante que eles reflitam sobre como uma parcela da população brasileira, representada por essa família, vive em situação de vulnerabilidade social e de extrema pobreza. Se possível, faça uma roda de conversa para que os estudantes possam discutir essa dura realidade e a importância de ações e políticas públicas para garantir a todos os cidadãos condições de vida dignas. Estimule-os a pensar em como poderiam atuar para tentar mudar essa situação.

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

Ao abordar a desumanização decorrente das situações de miséria e de vulnerabilidade social, as atividades conectam-se diretamente ao **ODS 1: Erradicação da pobreza**.

Composição por justaposição (páginas 236 e 237)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06
Habilidade comentada: A habilidade EM13LGG103 é mobilizada, pois as atividades sobre a charge e sobre o sentido atribuído ao termo *guarda-chuva* no contexto retratado permitem perceber como os falantes usam seu conhecimento intuitivo da linguagem para produzir diferentes efeitos expressivos.

Se julgar pertinente, peça aos estudantes para lembrarem palavras compostas por justaposição que se iniciem por verbos, como: "guarda-pó", "guarda-sol", "guarda-costas", "guarda-corpo", "guarda-móveis", "para-raios", "para-quedas", "para-brisa", "para-choque", "para-lama", "porta-aviões", "porta-bandeira", "porta-copos", "toca-discos", entre outras.

Composição por aglutinação (página 237)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06
Habilidades comentadas: As atividades propostas buscam levar os estudantes a compreenderem a diferença entre os dois processos de formação de palavras por composição e os efeitos de sentido produzidos pela exploração do conhecimento intuitivo do falante no caso do novo significado atribuído à palavra *guarda-chuva,* em razão da maneira como ela é formada. Ao fazer essa análise, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP06.

Se achar interessante, chame a atenção dos estudantes para o fato de que são mais comuns as palavras formadas por justaposição do que por aglutinação na Língua Portuguesa.

Retomada de conhecimentos (página 237)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP34
Habilidades comentadas: Ao propor pesquisa e seleção de informações sobre os diferentes processos de formação de palavras definidos na atividade para criação de textos a serem publicados em um mural digital para servirem de material de consulta para a turma, a atividade permite o desenvolvimento das habilidades apresentadas a seguir: EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30 e EM13LP34.

O objetivo dessa atividade de pesquisa é permitir que os estudantes revisitem conteúdos já estudados ao longo do Ensino Fundamental para relembrarem conhecimentos já construídos sobre os processos de formação de palavras mais específicos, como a redução, a criação de siglas, a onomatopeia, os empréstimos lexicais e o neologismo.

Essa atividade se insere entre as metodologias ativas – a sala de aula invertida, na qual os estudantes assumem o protagonismo do processo de aprendizagem (previamente, eles estudam determinado conteúdo ou conceito e depois, em sala de aula, compartilham e discutem com os colegas o que compreenderam, por meio de estratégias variadas). Propicia também um contexto significativo para que eles desenvolvam diferentes habilidades associadas às práticas de estudo e pesquisa.

Texto para análise (páginas 238 e 239)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP01 é mobilizada, pois as atividades propostas permitem que os estudantes analisem criticamente a charge e a tira, relacionando os dois textos com suas condições de produção e com suas intenções. Além disso, a charge de Dalcio promove uma importante reflexão sobre uma séria questão de saúde pública (a proliferação de mosquitos vetores de doenças).

Aproveite o conteúdo da charge para explorar com os estudantes a importância de refletirem sobre questões de saúde pública, como é o caso da dengue, cuja proliferação tem sido cada vez mais preocupante no país.

Tema contemporâneo transversal

Saúde – Saúde
A atividade proposta permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal Saúde de forma crítica e reflexiva por meio da análise de uma charge de Dalcio, que destaca uma questão urgente de saúde pública no Brasil.

Amplie seu repertório (página 240)

Se for possível, seria interessante trazer para a sala de aula diferentes gramáticas e pedir que os estudantes pesquisem os principais sufixos utilizados na língua e o sentido deles. Eles poderiam se organizar em grupos e definir que tipo de sufixo cada grupo iria pesquisar (sufixos nominais, aumentativos, diminutivos, verbais), refletindo sobre como os sufixos possibilitam a criação de novas palavras. Cumprida essa etapa, os integrantes de cada grupo poderiam partilhar com os demais alguns exemplos que consideraram mais significativos. Essa é uma maneira relevante de estimulá-los a vivenciar situações de estudo e pesquisa.

Retomada de conhecimentos (página 241)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 2, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402
Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP28 é trabalhada ao incentivar os estudantes a organizarem situações de estudo e utilizarem estratégias adequadas à consolidação de sua compreensão sobre os fenômenos de linguagem.

Essa é uma atividade elaborada com os princípios da metodologia ativa da gamificação, que aplica os mecanismos das dinâmicas dos jogos em sala de aula e, nesse caso, explora também a aprendizagem por pares. Os estudantes serão desafiados e incentivados por recompensas durante as rodadas do jogo e precisarão trabalhar juntos para buscarem as palavras necessárias para fechar as colunas da rodada.

Antes da data agendada para o jogo, os estudantes devem pesquisar o conteúdo e registrá-lo de forma resumida em um material de anotações. Defina se as duplas de estudantes serão formadas por sorteio ou por afinidade. É importante que, no dia agendado para o jogo, os estudantes já estejam com as duplas acertadas.

Reforce com eles a importância de cada dupla ter em mãos o material pesquisado e resumido no material de anotações para consultar durante as rodadas. A intenção é que, quanto mais o revejam, mais se familiarizem com os processos de derivação e deles se apropriem.

A sua função será a de mediador do processo, e caberá a você o sorteio dos afixos e radicais. É possível utilizar uma lista previamente preparada ou trazer pequenos papéis em que os termos já estejam anotados para serem sorteados. A quantidade de dez rodadas é apenas uma sugestão.

Texto para análise (páginas 241 a 243)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06
Habilidade comentada: Esta seção propõe que os estudantes analisem visões de mundo presentes em discursos veiculados em textos de diferentes gêneros e mídias, o que permite o desenvolvimento da habilidade EM13LGG102.

Respostas e comentários

3. As palavras são: "indizível", "inexprimível" e "intraduzível". O elemento mórfico presente em todas elas é o prefixo **in-**.

3. a) O prefixo **in-** acrescenta um sentido negativo ao radical ao qual se junta. Assim, "indizível" é uma palavra utilizada para fazer referência ao que não pode ser dito; "inexprimível" faz referência ao que não pode ser exprimido; e "intraduzível", ao que não pode ser traduzido.

4. É interessante discutir com os estudantes a relevância de campanhas de conscientização que abordem comportamentos e atitudes inadequados, como o tematizado no cartaz da Prefeitura de Curitiba. É importante que, no momento da correção das questões, eles reflitam e se posicionem a respeito da relevância de campanhas que procuram promover posturas éticas e a conscientização sobre a necessidade de agir de forma responsável e educada no trânsito.

Tema contemporâneo transversal

Cidadania e civismo – Educação para o trânsito
A discussão da campanha contribui para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo, ao propor uma reflexão sobre posturas éticas no trânsito.

Pratique (página 244)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG601
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP15
Habilidades comentadas: Dentre outras, destacamos a mobilização das habilidades EM13LGG104, EM13LP02 e EM13LP06 na atividadae proposta, já que os estudantes deverão analisar de que forma os elementos mórficos utilizados em um poema concreto contribuem para a construção de determinados efeitos de sentido.

O objetivo desta atividade é criar uma oportunidade para que os estudantes realizem uma análise morfológica e demonstrem ter compreendido como se combinam elementos mórficos na constituição de palavras da Língua Portuguesa. Dada a natureza dos capítulos de morfologia, é preferível propor atividades de análise de texto, e não de produção, como fazemos em outros capítulos. Além disso, a intenção é levar os estudantes a perceberem como os elementos mórficos e os processos de formação de palavras podem ser explorados de modo criativo em textos literários.

No *site* oficial de Augusto de Campos, encontram-se muitos poemas concretos e a bibliografia completa do autor. O poeta brinca com os elementos de composição das palavras, e com os espaços em branco e os movimentos gráficos das letras e palavras.

UNIDADE 6 ESFERA PÚBLICA: O MUNDO DA INFORMAÇÃO (página 245)

A unidade que encerra este volume tem como foco o mundo da informação e os textos do campo jornalístico-midiático. Como os acontecimentos se transformam em informações e quais as mudanças ocorridas no universo jornalístico com os avanços da tecnologia são algumas das questões apresentadas aos estudantes na Seção especial que abre a unidade. A notícia, a entrevista e o artigo de opinião são os gêneros da esfera jornalística apresentados.

A unidade começa com uma Seção especial que aborda importantes aspectos sobre o jornalismo. Intitulada **A esfera jornalística: transformação de acontecimentos em informações**, essa seção propõe algumas questões para os estudantes: qualquer fato ou acontecimento pode virar notícia? Quais as responsabilidades dos jornais ao veicularem notícias? A proposta de criação de um observatório de imprensa foi pensada para levar os estudantes a refletirem de forma aprofundada e atuante sobre essas questões. Fechamos a seção com uma discussão de fundamental importância em um mundo conectado: como distinguir notícias falsas de verdadeiras e como identificar as que são divulgadas para promover a desinformação.

No primeiro capítulo da unidade, tratamos da **Notícia**. Além de saber mais sobre a definição, os elementos estruturais e o contexto discursivo, os estudantes vão estudar como se caracteriza a linguagem das notícias e quais as mudanças produzidas no consumo e na circulação de textos desse gênero em um mundo constantemente conectado. Para ampliar a reflexão, proposta na Seção especial, sobre como adotar postura crítica diante do consumo de notícias em tempos contaminados pela desinformação e pela disseminação de *fake news*, há diferentes momentos para a discussão dessas questões.

No capítulo seguinte, apresentamos aos estudantes o gênero **Entrevista**. Nele, serão estudados a finalidade e os parâmetros que definem o perfil do entrevistado. Além disso, é explorado um tipo de entrevista que pode ser de interesse para os estudantes e estar relacionada a suas perspectivas de futuro: as entrevistas para vagas de emprego ou de estágio. Para que possam saber mais sobre como se preparar para esse momento, propomos uma pesquisa sobre os aspectos que podem ajudá-los a viver essa experiência com segurança e tranquilidade.

O último capítulo trata do **Artigo de opinião**. Conhecer a estrutura de textos desse gênero e entender como o uso de recursos linguísticos e de estratégias argumentativas contribuem para a defesa do ponto de vista é fundamental para os estudantes lerem e produzirem textos do gênero. Além disso, o conta-

to com artigos de opinião de forma frequente, na leitura e na escrita, contribui para que os estudantes tenham mais repertório para a produção de textos de natureza argumentativa frequentemente propostos em exames nacionais e vestibulares.

Esperamos que, ao final desse processo e do ano letivo, a turma tenha percebido, ao estudar os capítulos deste volume, como a leitura, a análise e a produção de textos de gêneros diversos e em diferentes linguagens nos transformam e ampliam o olhar para o mundo à volta.

Seção especial A esfera jornalística: transformação de acontecimentos em informações

Nem tudo interessa a todos (páginas 246 e 247)

Peça aos estudantes para citarem os veículos que conhecem em cada uma das mídias. Essa é uma boa oportunidade para compartilharem seus gostos e preferências com os colegas e ampliarem seus repertórios de referências sobre veículos de informação.

Proposta de produção: observatório da imprensa (páginas 249 e 250)

BNCC em foco

Competências gerais: 2, 4, 5, 9, 10

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

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP32, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP42, EM13LP45

Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP11, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP42 e EM13LP45 são mobilizadas porque os estudantes terão que fazer a curadoria para selecionar e catalogar os textos que vão compor o acervo comentado de notícias proposto na atividade, analisando os aspectos que os caracterizam. Já as habilidades EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17 e EM13LP18 estão no centro das etapas de divulgação dos resultados, pois os estudantes deverão fazer a apresentação de um comentário sobre suas conclusões para os colegas, por meio de um vídeo autoral ou de uma exposição oral.

Essa atividade foi pensada com base nos princípios do "ensino híbrido", uma metodologia ativa em que os estudantes praticam, dentro e fora da sala de aula, uma pesquisa direcionada por você. Para garantir a continuidade da pesquisa pelos estudantes, será importante definir um canal de comunicação que permita uma interação dinâmica entre vocês.

Oriente os estudantes sobre a necessidade de definirem como farão o armazenamento e a organização do acervo a ser montado (se forem recortes, será necessário um lugar físico; se forem notícias digitais, um aplicativo pode facilitar a compilação e a organização do material).

Sugira a definição de um cronograma semanal de reuniões em que os integrantes do grupo deverão se encontrar para analisar o material coletado e discutir como darão prosseguimento ao trabalho.

Educação midiática (páginas 251 e 252)

O advento da tecnologia e da internet de alta velocidade garantiu a grande parte das pessoas o acesso imediato a um número infinito de dados e informações. Por isso, ter responsabilidade sobre o que veiculamos e compartilhamos em redes sociais e em aplicativos de mensagem é parte integrante e essencial da forma como devemos nos conduzir nesse mundo conectado. Por isso a educação midiática é tão fundamental. Converse com os estudantes sobre como agem nesse universo: compartilham informações sem checar sua veracidade? Como poderiam atuar para evitar o compartilhamento e a disseminação de notícias e informações falsas?

Proposta: jogo de identificação de *fake news* (páginas 253 e 254)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10

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

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, M13LGG304, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP07, EM13LP11, EM13LP16, EM13LP25, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP42, EM13LP45

Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP11 e EM13LP32 são desenvolvidas por meio da pesquisa, da análise crítica e da curadoria dos textos das *fake news* e das notícias verdadeiras que os estudantes devem selecionar para a realização da atividade. As habilidades EM13LP39 e EM13LP40 são mobilizadas por meio da análise das notícias verdadeiras e falsas pesquisadas, pois os estudantes deverão avaliar a credibilidade das fontes e identificar os elementos que indicam a veracidade ou falsidade das informações.

Essa atividade tem como base os princípios da "gamificação", uma metodologia ativa em que os estudantes assumem o protagonismo e o professor atua como um mediador. Além disso, como há diferentes etapas no processo de preparação para participar do jogo proposto, cria-se um contexto de cooperação entre os membros das diferentes equipes, favorecendo a aprendizagem baseada em times. O maior envolvimento dos estudantes na pesquisa prévia para coletar notícias verídicas e falsas e a análise das pistas que permitem suspeitar de determinadas notícias favorecem o desenvolvimento das competências e habilidades mobilizadas pela proposta.

Embora tenham sido apresentadas algumas regras para o jogo, elas podem ser modificadas para adequar a proposta à realidade das turmas. Um exemplo óbvio é a quantidade de equipes, que pode ser ajustada à quantidade de estudantes nas turmas. O importante é garantir o tempo suficiente para que a participação das equipes nas funções de desafiador e avaliador ocorra várias vezes. É o exercício de análise das notícias propostas pelas equipes que deve levar os estudantes a uma identificação mais rápida e segura das evidentes diferenças textuais e discursivas entre notícias e *fake news*.

Retome com os estudantes as dicas sugeridas para a identificação das notícias falsas. Veja se eles se dão conta do caráter apelativo/alarmista das *fake news*. Esse componente é indispensável para levar as pessoas a reproduzirem e encaminharem as notícias falsas, porque estão emocionalmente mobilizadas. A informação verídica não costuma ser apresentada de modo alarmista, por mais graves que sejam os fatos noticiados.

Se não for viável pedir que os estudantes levem camisetas da cor da equipe no dia do jogo, peça que eles proponham alguma outra forma de garantir essa identificação visual.

Por fim, no dia do jogo, lembre aos estudantes que esse é um jogo que envolve estratégia. Como eles terão notícias verdadeiras e falsas sobre os temas sorteados para cada equipe, podem decidir qual apresentar, no momento do desafio, para provocar uma dificuldade maior para as outras equipes. Deixe claro que, no decorrer do jogo, necessariamente deverão ser analisadas notícias falsas, mas quantas e em que momento elas serão utilizadas pelas equipes é uma decisão estratégica que caberá a cada equipe.

Capítulo 16 Notícia

Análise (páginas 257 e 258)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidade da área: EM13LGG01
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP38
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP02 é mobilizada por meio da análise proposta nas atividades, uma vez que os estudantes devem interpretar as informações contidas no texto, identificando a finalidade da notícia e como essa finalidade é alcançada por meio da estrutura textual e dos recursos linguísticos utilizados, como as aspas que representam as falas dos astronautas.

Respostas e comentários

7. Caso ache necessário, peça aos estudantes que retomem a discussão sobre a imparcialidade no jornalismo, apresentada na Seção especial, que abre a Unidade 6. Também pode ser interessante ampliar essa reflexão com base na leitura do artigo "Ser ou não ser imparcial no jornalismo? Uma velha dúvida numa nova realidade", disponível na página do Observatório da imprensa.

8. Caso os estudantes tenham dificuldade em estabelecer uma diferença entre fato e opinião, ajude-os a perceber que os fatos são acontecimentos incontestáveis (no caso, as ações de Neil Armstrong foram transmitidas pela televisão e puderam ser observadas por todos aqueles que acompanharam esse momento histórico). As opiniões, por sua vez, sempre podem ser questionadas, porque dependem da interpretação pessoal. Ainda que se possa aceitar que os seres humanos tenham sempre desejado chegar à Lua, não há nenhum dado que demonstre ser verdade que esse fosse "um sonho milenar" da humanidade.

Roda de conversa: um mesmo fato em diferentes linguagens (páginas 258 e 259)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 6
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG604
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP24
Habilidades comentadas: A habilidade EM13LP01 é trabalhada na análise da charge, gênero discursivo que combina elementos visuais e textuais para expressar uma ideia ou crítica social. Já a habilidade EM13LGG102 é abordada ao se discutir a construção de sentidos na charge e no filme.

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

A charge analisada nesse boxe, assim como o filme sugerido no boxe **Amplie seu repertório**, possibilita o trabalho com o **ODS 5: Igualdade de gênero** ao abordar a importância da participação e da igualdade de oportunidade das mulheres, sobretudo as mulheres negras, em todas as esferas de poder. As questões propostas podem ser relacionadas, ainda, ao **ODS 10: Redução das desigualdades** por propiciarem uma discussão sobre a inclusão e o empoderamento da mulher negra.

Tema contemporâneo transversal

Cidadania e civismo – Educação em direitos humanos
As atividades do boxe permitem o trabalho com o tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo – Educação em direitos humanos, promovendo uma cultura de respeito à dignidade humana por meio do incentivo aos valores de igualdade racial e igualdade de gênero e visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária.

O objetivo dessa proposta é possibilitar aos estudantes, ao assistirem ao filme *Estrelas além do tempo*, tomar contato com um lado da história das viagens espaciais que é pouco conhecido: a participação imprescindível de matemáticas negras dos Estados Unidos, que tiveram papel fundamental para tornar possível a viagem tripulada à Lua, mas cujos nomes permaneceram desconhecidos por décadas. O lançamento do filme de Theodore Melfi chamou a atenção para esse fato.

Se não for possível assistir ao filme e/ou se julgar necessário, sugira que os estudantes façam pesquisas na internet para obterem mais informações sobre Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson. O ponto de partida dessa pesquisa pode ser a leitura do texto "A inspiração de Katherine Johnson para as futuras gerações", publicado em 24 de fevereiro de 2021, no *site* do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), na aba Notícias, por ocasião da morte da cientista. Há ainda o *blog* "Ciências pelos Olhos Delas" com a história de vida das três cientistas. Também seria interessante propor um trabalho interdisciplinar com o professor de Matemática, para tratar da importância de Katherine Johnson para a Nasa.

Se julgar conveniente, informe aos estudantes que a fala de Martin Luther King Jr. é a seguinte: "A liberdade jamais é dada pelo opressor, ela tem de ser conquistada pelo oprimido". King venceu o Nobel da Paz em 1964 (e a Lei dos Direitos de Voto foi aprovada em 1965).

Notícia: definição e usos (páginas 259 a 262)

Se achar necessário, retome com os estudantes a discussão feita na Seção especial sobre a linha editorial dos veículos de comunicação e outros aspectos a esse respeito ali tratados. Se julgar oportuno, sugira que pesquisem, na internet, o conceito **valor-notícia** para saberem mais sobre os critérios que influenciam a seleção e o destaque dos fatos que podem virar notícia.

Tome nota (página 259)

Deve-se observar que, por sua constituição, a notícia é um gênero discursivo que apresenta características híbridas: estrutura-se a partir do relato de fatos, mas tem como finalidade informar sobre as circunstâncias relacionadas a esses fatos. Nesse sentido, apresenta características associadas a dois tipos composicionais: a **narração** e a **exposição**.

Mundo do trabalho (página 261)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 6, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 7
Habilidades da área: EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP22
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP22 é trabalhada na atividade proposta nesse boxe, pois os estudantes atualizam o mapa de profissões que estão construindo colaborativamente.

Estrutura (página 262)

Nessa parte, é reproduzida uma segunda notícia da chegada do homem à Lua, para que os estudantes possam comparar a economia da linguagem e os recursos estilísticos utilizados pelo autor do texto publicado na revista com as características observadas no texto de abertura do capítulo e exploradas na seção **Análise**.

Diálogos literários: as boas notícias (página 263)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP15, EM13LP45
Habilidades comentadas: A habilidade EM13LP01 é trabalhada na leitura e interpretação da crônica "Os jornais" pelos estudantes, com a análise de sua temática e das críticas apresentadas pelo autor sobre a cobertura jornalística. Já as habilidades EM13LGG104, EM13LP15 e EM13LP45 são mobilizadas com a criação e produção de um título e de um lide para uma notícia positiva que deve ser de interesse público.

Peça à turma que se organize em trios, se possível. Espera-se que os estudantes percebam que acontecimentos, para se tornarem fatos que mereçam ser noticiados, precisam ter relevância social. Assim, o caso de que trata a notícia inventada pelo amigo do narrador não seria publicado, pois não interessa à maioria da população. Entretanto, há notícias boas que são de interesse da população, e essas, sim, vão para os jornais. Discuta com os estudantes os critérios de avaliação da atividade e crie um momento para que eles troquem os textos produzidos com outro trio a sua escolha. Oriente-os a ler os textos uns dos outros e a fazer apontamentos sobre o título e o lide produzidos, sugerindo alterações, se for o caso. Essa é uma boa forma de estimulá-los a colocar em prática a habilidade de avaliar criticamente o texto produzido pelos colegas, considerando o uso adequado dos aspectos estruturais do gênero estudado no capítulo.

Pesquisar para entender melhor (página 266)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP39, EM13LP40
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP33 é abordada na criação do roteiro de perguntas da entrevista para a coleta de dados sobre a circulação de *fake news*.

Para que os estudantes possam ter alguma noção sobre a presença de notícias falsas em seu círculo mais próximo (colegas, amigos, conhecidos, familiares), sugerimos que realizem uma pesquisa de notícias falsas e verdadeiras e submetam esse conjunto de dados à avaliação das pessoas escolhidas. Oriente-os no momento de fazer a seleção das notícias. É importante que haja notícias verdadeiras e falsas a respeito de um mesmo assunto, para que a decisão sobre qual delas é verídica ou não fique a cargo do entrevistado, ou seja, é necessário garantir que não haja uma discrepância muito grande entre as notícias, de tal forma que as falsas sobressaiam e a pesquisa fique comprometida. Reforce com os estudantes que a apresentação de notícias falsas nessa proposta tem como finalidade a pesquisa. Eles precisam ficar atentos para não disseminarem desinformação ou conteúdos falsos. Além disso, devem sempre usar as ferramentas de checagem de informação antes de compartilharem qualquer conteúdo.

É possível propor um trabalho interdisciplinar com o professor de Matemática. Como as entrevistas devem obter informações sobre quais notícias os entrevistados compartilhariam, caso tenham escolhido fazer isso com as *fake news*, seria possível avaliar o alcance de disseminação a depender da quantidade de notícias e de grupos ou redes sociais em que seriam compartilhadas. Essa estimativa envolveria, por exemplo, cálculos estatísticos e de probabilidade.

Pode ser interessante trabalhar com a proposta em conjunto com a que é apresentada na seção **Educação midiática** da Seção especial desta unidade. Os estudantes podem utilizar as notícias selecionadas para o jogo de identificação de *fake news* para este trabalho e vice-versa.

Proposta de produção: notícia (páginas 266 e 267)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5
Competências específicas: 1, 2, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP45
Habilidades comentadas: A habilidade EM13LP02 é trabalhada ao longo de todo o processo de redação da notícia. Já a habilidade EM13LGG103 é abordada na fase de pesquisa e coleta de dados. Os estudantes são incentivados a investigar eventos relevantes que ocorram na escola, no bairro ou na cidade, tendo um entendimento mais profundo de temas de interesse social.

No momento de avaliar os textos, é preciso garantir que os estudantes apresentaram, nos períodos iniciais, as informações necessárias para constituir o lide. Além disso, verifique se o texto foi redigido de modo claro e objetivo. Com relação ao contexto de produção e de interlocução, analise se os estudantes levaram em conta o fato de que estão escrevendo para leitores do *blog* ou da rede social da escola e como lidaram com isso em termos das opções linguísticas, por exemplo.

Outro aspecto afetado pelo contexto discursivo criado é a seleção de informações: além dos dados essenciais necessários para a notícia, que outros fatos eles julgaram pertinente incluir no texto para capturar a atenção de seu público preferencial?

Capítulo 17 Entrevista

Leitura (páginas 268 e 269)

Tema contemporâneo transversal

Multiculturalismo – Diversidade cultural

A leitura da entrevista sobre preconceito linguístico permite explorar o tema contemporâneo transversal Multiculturalismo – Diversidade cultural, uma vez que promove a reflexão sobre os usos da língua em diferentes contextos.

Análise (página 270)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4
Competências específicas: 1, 2, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG401
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP05, EM13LP09, EM13LP10
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP10 é trabalhada com a discussão proposta na entrevista e nas atividades referentes a ela sobre norma, variação e preconceito linguístico.

Embora as respostas às atividades dessa seção possam ser registradas por escrito, sugerimos que todas sejam respondidas **oralmente** para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Respostas e comentários

1. a) Caso ache necessário, informe aos estudantes que a exposição temporária "Menas – O Certo do Errado, O Errado do Certo" esteve aberta para visitação no período de 15/03/2010 a 18/07/2010, no Museu da Língua Portuguesa.

2. b) Seria interessante retomar com os estudantes os conceitos estudados por eles nos capítulos da unidade 2 deste volume, que abordam formação da Língua Portuguesa, variação e norma e as diferentes dimensões da variação linguística.

4. Espera-se que os estudantes respondam que Eduardo Calbucci diz que essa é uma questão complicada e que afirma, de forma bem simplificada, que o padrão dito culto "já foi definido pela obra dos grandes escritores ou pela erudição de alguns gramáticos". É importante também que eles percebam que o professor destaca que hoje em dia as pesquisas sobre os usos da língua permitem identificar "quais são as construções mais usadas em contextos formais de comunicação" e que por isso a "norma culta não é mais o que queremos que ela seja, mas o que ela efetivamente é", sugerindo que a norma culta não corresponde ao que prescrevem as gramáticas, mas ao uso que é feito da língua por seus falantes em determinados contextos.

5. Resposta pessoal. As respostas podem ser variadas, mas estimule os estudantes a refletirem sobre como os usos da língua pelos falantes, conforme indica o próprio entrevistado, não correspondem ao que determinam as regras prescritas pelas gramáticas. Os falantes, que são os usuários da língua, são responsáveis por sua riqueza e suas mudanças. Os "donos" da língua são os falantes, não os gramáticos. Como afirma Eduardo Calbucci, as pessoas talvez "queiram que a língua seja mais lógica do que ela é de fato". Destaque, se for necessário, que considerar "errado" o modo como os falantes usam a língua não é uma atitude científica. Também é importante enfatizar para os estudantes o que diz Eduardo Calbucci sobre o fato de nenhum falante da língua usar os registros cultos o tempo todo.

6. a) O professor responde que espera que o preconceito linguístico deixe de existir, mas ressalta que se trata de um processo demorado, que está relacionado à diminuição de outros preconceitos (sociais, raciais, geográficos, de gênero etc.), a alguns dos quais o preconceito linguístico está associado.

6. b) Resposta pessoal. Embora as respostas possam ser variadas, é importante que os estudantes percebam que, assim como outros tipos de preconceito, o linguístico deriva da avaliação que as pessoas fazem dos indivíduos que usam uma determinada variedade e que, por isso, deve ser combatido. Estimule-os a refletir sobre como esse julgamento está associado à avaliação negativa que se faz de alguns aspectos que caracterizam o falante de determinada variedade socialmente estigmatizada (região, classe social, maior ou menor contato com a educação formal etc.). Esses aspectos levam algumas pessoas a considerarem o uso que esse falante faz da língua como "incorreto". Em resumo, essa avaliação não é propriamente sobre a língua, mas sobre quem usa determinada variedade.

7. a) O professor responde que a maior parte dos jovens sabe diferenciar o contexto em que a linguagem é utilizada, isto é, que crianças e adolescentes sabem que a linguagem da internet só deve ser usada em contextos específicos de comunicação. Ressalta ainda que não tem percebido maior dificuldade dos estudantes em escrever em contextos formais por causa do "internetês".

7. b) Resposta pessoal. As respostas podem ser diversas e é importante que os estudantes tenham espaço para se manifestar livremente. É provável que a maior parte deles pense como o entrevistado a esse respeito.

8. É importante que os estudantes respondam que Eduardo Calbucci destaca que ser poliglota na própria língua significa adequar o uso da variedade ao contexto comunicativo. Espera-se que entendam que essa resposta reforça a ideia de que não existem variedades "melhores ou piores" na língua. Por isso, o preconceito linguístico deve ser combatido.

Roda de conversa: o conhecimento dos falantes sobre sua língua (página 271)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 8, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG402
Habilidades comentadas: As habilidades EM13LGG202 e EM13LGG401 são mobilizadas a partir das discussões propostas aos estudantes sobre variação linguística e contextos de uso da língua.

Nosso objetivo, com essa proposta, é criar um contexto para que os estudantes conversem sobre as implicações da visão de Língua Portuguesa apresentada na entrevista e sobre o conceito de preconceito linguístico e suas causas. Eles devem ser estimulados a falar livremente sobre situações em que se sentiram constrangidos, por exemplo, ao perceberem que não usavam as estruturas linguísticas esperadas para um determinado contexto.

Também é importante que se deem conta de quanto observam e analisam os usos que seus interlocutores fazem da língua e

que compreendam que a escola é o local de contato com a norma-padrão, embora isso não signifique que seu uso seja exigido em todos os contextos. As diferentes variedades do português não devem ser discriminadas, pois seu uso é perfeitamente aceitável em situações informais. Por fim, esperamos que reconheçam o importante papel da língua materna na constituição da nossa identidade.

No momento de realização da atividade, garanta que os estudantes respeitem as posições e opiniões dos colegas. Essa é uma condição imprescindível para que o diálogo transcorra em um clima de paz e compreensão mútua.

Pesquisar para entender melhor (página 274)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG4703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP22, EM13LP29, EM13LP33, EM13LP34
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP22 é explorada devido à orientação de que os estudantes atualizem o mapa de profissões que estão construindo colaborativamente com as informações sobre como se preparar para uma entrevista de vaga de emprego ou estágio.

O objetivo dessa proposta é auxiliar os estudantes a se prepararem da melhor maneira quando se candidatarem a uma vaga de emprego ou desejarem conseguir um estágio na área em que escolherem atuar. Como uma das etapas de muitos processos seletivos para diferentes vagas no mercado de trabalho é passar por uma entrevista, gênero bastante frequente no mundo do trabalho e cuja finalidade é avaliar se o candidato tem o perfil adequado à vaga à qual está concorrendo, sugerimos que eles pesquisem na internet e em jornais e revistas informações e dicas sobre como se portar nessa situação. Oriente os estudantes a buscarem fontes confiáveis de pesquisa. Os *sites* de algumas universidades e de empresas de Recursos Humanos costumam trazer esse tipo de informação. Outra possibilidade é fazer uma busca por reportagens sobre esse assunto em grandes veículos de comunicação. Feita a pesquisa, reforce com eles a importância de organizarem os dados e informações coletados para que possam ser incluídos no banco de dados digital sobre profissões que estão criando colaborativamente. Essas informações podem ser disponibilizadas em outra parte desse banco de dados, como dicas complementares, de modo a ampliar os aspectos relacionados à inserção futura dos estudantes no mercado de trabalho.

Proposta de produção: entrevista (páginas 278 e 279)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP33, EM13LP45
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP15 é trabalhada ao longo das diferentes etapas do processo de elaboração e realização das entrevistas.

Ao propor o tema das entrevistas nessa seção, procurou-se encontrar uma questão que exigisse pesquisa prévia por parte dos estudantes. Isso porque é necessário que eles se deem conta de que, na elaboração do roteiro de perguntas a serem feitas, a preparação de quem vai desempenhar o papel de repórter é tão importante quanto o conhecimento do entrevistado sobre o tema a respeito do qual vão conversar.

Quando for avaliar as entrevistas editadas, o primeiro aspecto a observar é justamente este: os grupos trouxeram, para as perguntas, informações que revelam a realização de uma pesquisa prévia sobre o impacto do uso de celular na sala de aula?

Além disso, é necessário analisar como cada grupo garantiu (ou não) a articulação linguística e de conteúdo entre as várias perguntas feitas. Avalie também se o texto introdutório cumpre as duas funções estabelecidas na tarefa: apresentação do entrevistado e do tema da entrevista.

Por fim, veja se o título e o subtítulo criados cumprem a função de despertar o interesse dos leitores para o assunto da entrevista e de oferecer informações básicas sobre o posicionamento do entrevistado com relação ao tema em questão.

Capítulo 18 Artigo de opinião

Questões 1 e 2 (página 280)

Respostas e comentários

Seria interessante informar aos estudantes que, antes do lançamento da obra, Pessôa fez uma *live*, no canal da editora, com chamada em rede social, mostrando todo o processo tecnológico com que produziu as inúmeras ilustrações que estão no livro. Diante dessa celeuma, a instituição informou que o uso de ferramentas de inteligência artificial (IA) generativa na produção de obras seria discutido para as próximas edições do Prêmio.

1. Quaisquer que sejam as respostas, é importante que os estudantes percebam que a ferramenta de inteligência artificial trabalha em conjunto com o ser humano, a partir de instruções e solicitações do usuário, que devem ser bastante precisas. Portanto, há sempre a combinação do trabalho entre máquina e homem. Qualquer dos caminhos escolhidos pelos estudantes sobre a polêmica levará a uma discussão bastante atual e sobre a qual não existe, por ora, consenso. Ainda há muito o que ser discutido e regulamentado em diversas instâncias da sociedade sobre essa temática.
2. Como na questão anterior, trata-se de uma situação muito recente e sobre a qual cabe ainda muita análise e discussão para se chegar a um consenso na sociedade e a algum tipo de regulamentação para o uso da IA generativa em contextos de criação artístico-literária. Sugira aos estudantes que pesquisem também outras situações em que a IA é ou pode ser usada no mercado editorial para ampliar a discussão sobre esse tema.

Leitura (página 281)

Tema contemporâneo transversal

Ciência e tecnologia – Ciência e tecnologia
A leitura do texto permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal Ciência e tecnologia, promovendo uma reflexão a respeito da inovação por meio do uso de inteligência artificial.

Para a leitura do texto, sugerimos que converse com os estudantes para que eles compartilhem dúvidas e informações sobre aplicativos de IA e seus usos. Também seria interessante que eles buscassem saber mais sobre Sundar Pichai, citado no texto de Pedro Doria. Se for possível, peça a eles que se

organizem em grupos e definam, por sorteio ou preferência, quem vai buscar informações sobre esses assuntos para compartilhá-las com os colegas em uma roda de conversa. Essa é uma boa forma de os estudantes atuarem ativamente e de forma significativa na ampliação de seus repertórios culturais. Como esse assunto é bastante complexo e envolve diferentes áreas do conhecimento, seria interessante propor uma discussão interdisciplinar com os professores de História, Sociologia e Tecnologia para refletir sobre as questões sociais, éticas e tecnológicas envolvidas no uso de IAs generativas.

Análise (página 282)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 7
Competências específicas: 1, 2, 3
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05
Habilidades comentadas: A habilidade EM13LP05 é mobilizada por meio da identificação da diferença entre fatos e opiniões, que requer dos estudantes a diferenciação entre dados objetivos e interpretações subjetivas, promovendo uma leitura crítica e reflexiva. Já a habilidade EM13LP02 é mobilizada com as atividades que levam os estudantes a entenderem como construir um texto argumentativo eficaz, considerando a estrutura e os elementos que compõem um artigo de opinião.

Sugerimos que todas as questões desta seção sejam respondidas **oralmente** para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Respostas e comentários

6.

FATOS	OPINIÕES
"Este que começa é o ano 2 da Era da Inteligência Artificial." [...] "O risco, porém, à medida que a tecnologia avança, é não percebermos."	"Será, mais ou menos até o fim da década, uma montanha-russa. [...] Às vezes é assim com tecnologia: a cada ano os computadores vão ficando um pouquinho mais rápidos, as câmeras dos celulares um tantinho mais nítidas, e perdemos a noção dos saltos. Perder essa noção, com IA, é realmente um risco."
"Sundar Pichai, [...], costuma comparar IA com eletricidade. Porque IA não é como computador ou celular, aquelas coisas que ligamos à rede elétrica."	"Inteligência artificial é, e será cada vez mais, a infraestrutura do mundo." "Claro, neste ano e no próximo veremos mais avanços em vídeos. Os primeiros curtas criados com IA causarão espécie por uns meses, então se tornarão paisagem. Em algum momento, todos os filmes a que assistiremos terão dublagem perfeita, com a própria voz dos atores."
"[…] Não são esses exemplos aleatórios. Já existem empresas dedicadas a criar IAs que fazem projetos farmacêuticos ou de engenharia aeronáutica".	"Aí veremos surgir, em 2025 ou um pouco mais adiante, os resultados dos primeiros modelos de IA voltados não para imagens ou palavras, mas para a química, a física. Pediremos não que criem fotografias perfeitas ou resumos corretos, mas que projetem aviões ou remédios."
	"Mas, aos poucos, e isso bem longe dos olhos de todo mundo, sem causar espécie, enterrados nas páginas de dentro dos jornais, IAs lentamente serão integradas aos processos internos das empresas, aos equipamentos urbanos, à burocracia dos Estados. Tomarão decisões."
	"Porque no início será assim: IAs nos livrarão das pequenas decisões cotidianas. Aquilo que é óbvio, aquilo que gasta energia mental, mas qualquer um faz, tudo o que nos sufoca, gastando tempo precioso em que poderíamos estar sendo criativos."
	"Elas serão responsáveis pelo funcionamento de tudo até o momento em que não saberemos mais viver sem elas [...]."
"[...] Cada pequena decisão tem efeitos diversos. Para um sistema desses permitir a vigilância total de cada cidadão, é simples."	"Ocorre que nada disso é inocente."
"[...] E são algoritmos triviais [os das redes sociais] perante a IA que temos hoje."	"[...] O algoritmo incentiva nosso pior comportamento."

10. Caso os estudantes tenham alguma dificuldade para reconhecer a presença das IAs no seu dia a dia, lembre-os de que ela está muito mais perto do que imaginam. Além de aplicativos de celulares e *games*, a IA está presente em dispositivos conectados à internet – como as assistentes virtuais que, solicitadas pelo usuário, acendem a luz da casa, tocam a *playlist* desejada, informam a previsão do tempo etc. Assim como é por meio das IAs que os sistemas de busca e de pesquisas em *sites* funcionam, com seus algoritmos de recomendação – que potencializam nosso padrão de consumo quando acessamos um *e-commerce*, e os de relevância, que nos apresentam cada vez mais perfis semelhantes em nossas redes sociais. IAs também estão por trás dos *chatbots* – os robôs que conversam com o usuário em *chats* de *site* de comércio eletrônico ou de serviços em *sites* institucionais, informando ou sanando dúvidas.

11. Espera-se que os estudantes percebam que Doria usa a expressão "nada disso", referindo-se ao cenário de facilidades proporcionado pelas IAs, no sexto parágrafo, e à sua predominância no "funcionamento do tudo", no sétimo parágrafo – ideias muito sedutoras. No oitavo parágrafo, ele contra-argumenta, explicitando que essas benesses não são "inocentes" e corremos o risco de ficar sob o poder de vigilância do Estado ou de grandes empresas, que terão acesso a todos os nossos dados pessoais.

Pesquisar para entender melhor (página 283)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP28, EM13LP32

Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP28 e EM13LP32 são mobilizadas por meio da pesquisa sobre as opiniões de figuras relevantes no campo da inteligência artificial, como Nick Bostrom e Sundar Pichai, o que pressupõe o uso de diversas fontes de informação para construir conhecimento.

Em jornais e revistas digitais, é possível encontrar informações sobre inteligência artificial e o posicionamento de algumas pessoas mencionadas na atividade de pesquisa proposta. Além das pessoas citadas, os estudantes podem encontrar, em suas buscas, outros pesquisadores e cientistas que abordem o tema.

Uma vez concluída a pesquisa, ajude-os a estabelecer critérios para avaliar a confiabilidade das informações e a decidirem com qual posicionamento concordam e por quê. É importante que eles comparem a formação das pessoas que se manifestam sobre os riscos representados pelo desenvolvimento da IA. Em outras palavras, eles precisam compreender que cientistas com diferentes formações e atuações, provavelmente, terão diferentes opiniões sobre essa questão. Como decidir qual posição merece mais crédito? Um parâmetro possível diz respeito ao grau de especulação associado à posição defendida. Deve-se acreditar preferencialmente em quem abraça um discurso alarmista relacionado a um futuro hipotético e distante ou em quem busca, nos dados da realidade, os argumentos que sustentam sua opinião, como fazem alguns especialistas nessa questão?

Tema contemporâneo transversal

Ciência e tecnologia – Ciência e tecnologia
A pesquisa sugerida no boxe ajudará os estudantes a ampliarem suas percepções a respeito da inteligência artificial, pelo contato com diversas fontes e opiniões a respeito do tema. Assim, contribui-se para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal Ciência e tecnologia.

Produção oral: apresentação (página 284)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 6, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG402
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP16, EM13LP29, EM13LP34
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP12 é trabalhada pelo fato de os estudantes terem que identificar e anotar os dez princípios da Declaração de Montreal, selecionando informações e dados em fontes confiáveis para utilizá-los de forma adequada e com as devidas referências.

Oriente os estudantes sobre procedimentos a serem adotados durante o acesso à coluna radiofônica *Ciência e Cientistas*. Eles precisam tomar nota das informações pertinentes e também dos dez princípios para uso ético da inteligência artificial. Além disso, devem identificar os comentários do físico Paulo Nussenzveig sobre cada um dos princípios, sem confundi-los com o enunciado do próprio princípio.

Com relação à apresentação oral, sugere-se que o grupo escolha um porta-voz, que deverá apresentar, de modo claro, com um bom tom de voz, não só o significado do princípio analisado pelo grupo, mas também o resultado das discussões sobre suas implicações éticas.

Tema contemporâneo transversal

Ciência e tecnologia – Ciência e tecnologia
A atividade proposta de produção de apresentação oral permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal Ciência e tecnologia, promovendo uma reflexão a respeito dos princípios éticos que norteiam a ciência e a tecnologia no que diz respeito ao uso da inteligência artificial.

Artigo de opinião: definição e usos (página 284)

O termo "blogue" já foi dicionarizado como um aportuguesamento da palavra em inglês. Porém, como o uso mais frequente continua a ser o da versão inglesa da palavra, optamos por mantê-la na designação desse tipo de página pessoal. Se você julgar pertinente, comente isso com os estudantes.

Questões 1 e 2 (página 287)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4
Competências específicas: 1, 3
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG302
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP20

Proposta de produção: artigo de opinião (páginas 288 a 290)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 7
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG402, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP40, EM13LP45
Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP40 e EM13LP45 estão no centro da discussão proposta para a atividade de produção, já que os estudantes devem redigir um artigo de opinião sobre a disseminação de notícias falsas em redes sociais.

Tema contemporâneo transversal

Ciência e tecnologia – Ciência e tecnologia
Devido às habilidades e aos procedimentos que a produção proposta mobiliza, contribui-se para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal Ciência e tecnologia.

Como o capítulo, além de tratar do artigo de opinião, aborda também o gênero *vlog* de opinião, optamos por apresentar duas propostas de produção para que os estudantes tenham a oportunidade de elaborar textos sobre o mesmo tema nos dois gêneros, atentando para as especificidades estruturais de cada um deles.

Universo digital: criação de *vlog* de opinião (página 290)

BNCC em foco

Competências gerais: 4, 5, 8, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP27, EM13LP35, EM13LP40, EM13LP45
Habilidades comentadas: A proposta favorece a mobilização, dentre outras, das habilidades EM13LP27 e EM13LP35, pois a turma deverá criar um *vlog* de opinião voltado para os pais ou responsáveis dos estudantes da escola, no qual será defendida a necessidade da imunização preventiva. Dessa forma, além de produzirem um gênero argumentativo digital em que farão uso de diferentes ferramentas para discutir a questão tematizada, os estudantes estarão se engajando na busca de solução para um sério problema de saúde pública.

Tema contemporâneo transversal

Ciência e tecnologia – Ciência e tecnologia
A criação do *vlog* de opinião permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal Ciência e tecnologia.

Seria muito importante que os estudantes pesquisassem informações sobre o tema no *site* do Ministério da Saúde. Além disso, também podem ler, no portal do médico Drauzio Varella, o texto "Por que antivacinas optam por não imunizar seus filhos", em que são apresentados os argumentos utilizados pelas pessoas contrárias à vacinação e discutidos os motivos pelos quais tais argumentos não são válidos. Outro texto bastante informativo, que traz os dois lados da polêmica, é o artigo "Pais deixam de vacinar seus filhos", da revista *Crescer*.

No momento de criação do vídeo argumentativo, sugerimos que os estudantes sejam orientados sobre alguns pontos importantes para a elaboração dos roteiros, como os apresentados a seguir.

1. Definir qual será o tempo total dos *posts* do *vlog*.
2. Determinar como será feita a contextualização inicial. Por exemplo, alusão às notícias falsas que circulam e são indiscriminadamente reproduzidas em grupos de aplicativos de mensagens.
3. Mencionar o impacto causado pelas pessoas que se recusam a vacinar seus filhos.
4. Apresentar os argumentos utilizados para defender essa posição.
5. Produzir contra-argumentos para demonstrar a posição defendida no vídeo, com base em dados reais por meio de *slides* ilustrativos, utilizando fotografias, gráficos e outros recursos visuais relevantes.
6. Apresentar conclusão e reforçar a necessidade de vacinar as crianças.

Deve-se também orientar os estudantes sobre a importância de uma dicção clara durante a apresentação da argumentação oral. Quem for gravar o vídeo deve olhar diretamente para a câmera e manter uma postura ereta. Pode-se sugerir que os estudantes busquem aplicativos semelhantes aos teleprompters utilizados na apresentação de telejornais, que projetam textos (ou lembretes de pontos específicos a serem abordados) na tela do celular. Um recurso não digital para esse fim seria criar pequenos cartazes com os pontos principais da argumentação e que seriam mostrados aos estudantes, durante a gravação do vídeo.

Proposta integradora: Temos muito a dizer! (páginas 291 a 296)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP24, EM13LP45
Habilidades comentadas: No centro da proposta, encontram-se as habilidades EM13LP20, EM13LP21, EM13LP24, e EM13LP45, uma vez que os estudantes vão se dedicar a um projeto de criação de uma revista coletiva, terão a oportunidade de compartilhar gostos e interesses, trocar experiências, avaliar formas não institucionais de participação social e decidir de que modo a revista criada oferecerá oportunidade para esse tipo de atuação, além de vivenciar diferentes papéis associados à criação jornalística, como proposto na habilidade EM13LP45.

Nessa atividade, os estudantes serão desafiados a contribuir com a criação de um objeto cultural que envolve o uso de diferentes linguagens e que prevê o domínio de conhecimentos específicos relacionados ao *design* gráfico, ao uso de recursos digitais de diagramação e compartilhamento de arquivos, além de trabalharem em equipe, desenvolvendo uma maior autonomia e capacidade de interagir de modo produtivo com os colegas.

Etapa 1 (páginas 291 a 293)

A proposta de criação de uma revista permanente tem o objetivo de promover o alinhamento entre as aprendizagens escolares e os projetos de vida dos estudantes. Nesse sentido, o desafio prático de criação e gestão anual de uma revista escolar, com um Grupo Editorial formado exclusivamente por estudantes voluntários dos três anos do Ensino Médio, permite o desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades relacionadas ao mundo do trabalho. Sugerimos que você atue como mediador dos processos e das relações entre os estudantes, levando em consideração os objetivos finais do cronograma sugerido.

Propomos que o Grupo Editorial tenha a oportunidade de realizar, a cada ano, os mesmos procedimentos de criação e definição da temática, bem como a escolha dos gêneros discursivos que vão integrar a edição a ser preparada. As atividades relacionadas a essa proposta podem ser concentradas em um semestre ou transcorrer durante o ano letivo, a depender da organização das etapas de trabalho em sua escola. No primeiro caso, sugerimos que produções anteriores sejam aproveitadas para a montagem de uma coletânea de textos dos estudantes. No segundo caso, que permite maior tempo de realização, o Grupo Editorial pode atuar na definição de todas

as etapas do processo, inclusive contando com a produção de textos inéditos de outros estudantes que desejem colaborar com a revista.

Embora seja proposto o formato digital, esta atividade também pode ser adaptada para a produção manual, caso não haja disponibilidade de recursos tecnológicos em sua escola. Todas as etapas de criação podem ser realizadas nas duas modalidades.

No momento da **Roda de conversa**, comente com os estudantes as diferenças entre revistas jornalísticas que são destinadas a um público mais amplo e uma revista voltada para a comunidade escolar, considerando o público-alvo, meio de circulação e gêneros discursivos. Apesar das diferenças, essas revistas são produzidas seguindo linhas editoriais definidas coletivamente por um grupo. Na revista permanente, os estudantes vão experimentar as funções e as tarefas de um grupo editorial e devem estabelecer princípios gerais que sejam adotados por todos os colaboradores/autores de textos.

Etapa 2 (páginas 293 a 295)

O objetivo da etapa é desenvolver o senso de liderança e de colaboração entre os estudantes. Sugere-se que você atue apenas como mediador desse processo, auxiliando os integrantes do grupo nas tomadas de decisão e, caso necessário, na mediação de conflitos. Para assegurar o cumprimento dos objetivos pretendidos, ofereça exemplos de revistas de diferentes perfis temáticos e público leitor. Caso seja viável, é possível comparar as edições em versões impressas e digitais, chamando a atenção dos estudantes para a necessidade de ajustes de *layout* e destaques de conteúdo.

No momento da **Troca de informações**, é importante que os estudantes conduzam as discussões para que se apropriem da proposta que estão construindo coletivamente. Procure auxiliá-los na organização dos passos e oriente-os sobre como podem conduzir as discussões com o grupo.

Durante a **Produção da revista**, o processo de revisão e editoração é uma oportunidade para conversar com os estudantes sobre o respeito a direitos autorais. Procure estabelecer limites para alterações diretas, explore ferramentas de revisão em recursos digitais e destaque a importância da análise e aprovação por parte dos autores dos textos. Antes da publicação, é importante que esse trabalho seja realizado para assegurar que não haja distorções ou conteúdos que possam gerar descontentamentos ou erros conceituais.

Com relação à **Elaboração do projeto visual**, na diagramação da página-teste, sugerimos o uso de programas de edição de conteúdo. Ao final dessa atividade, os trabalhos podem ser armazenados em nuvem, de modo que todos os integrantes do Grupo Editorial analisem as opções disponíveis.

Etapa 3 (páginas 295 e 296)

Sugerimos um trabalho interdisciplinar com Arte para a realização das etapas de editoração. Essa proposta pode ganhar uma dimensão mais abrangente, se for possível promover uma campanha de conscientização no âmbito da escola sobre a possibilidade de reaproveitamento de caixas de papelão geralmente descartadas por supermercados e lojas atacadistas.

Com relação ao tópico **Avaliação**, sugerimos a formativa e a processual de cada integrante do Grupo Editorial. Para que isso aconteça, o cronograma de trabalho pode contemplar encontros dedicados à autoavaliação participativa e a entrevistas individuais. Nas rodas de autoavaliação, o grupo deve revisar os passos percorridos até o momento para avaliar as escolhas e redefinir processos. As entrevistas individuais são um recurso para que o professor atue no direcionamento individual dos estudantes, de modo a resolver dúvidas e fortalecer as habilidades que podem contribuir com o trabalho coletivo.

Na hora da prova: Enem e vestibulares (páginas 297 a 301)

Nessa seção, há uma coletânea de questões de exames oficiais utilizados como meio de ingresso no Ensino Superior, com destaque para as aplicadas no Enem. As atividades foram selecionadas considerando os conteúdos abordados no volume. Por isso, podem ser usadas em processos de avaliação de desempenho dos estudantes ao longo do ano letivo. A seção também pode possibilitar aulas voltadas à preparação para exames de múltipla escolha e à discussão de estratégias para esse tipo de prova.

ISBN 978-85-16-14104-2

