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 PONTARA • ELISA DE ARRUDA PENTEADO
VALDEMIR BOTTAS

MODERNA PLUS

PORTUGUÊS

contexto, interlocução e sentido

MANUAL DO PROFESSOR

VOLUME II

ENSINO MÉDIO
2º ANO

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 II

ENSINO MÉDIO – 2º 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, Clara Diament, Patrícia Scaravelli Sbrissa
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.

2º ano : ensino médio : volume II.
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 978-85-16-14107-3 (aluno)
ISBN 978-85-16-14108-0 (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.

24-227003 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 cinco unidades, divididas em 18 capítulos. Além disso, apresenta 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 do conhecimento: aprender, ensinar

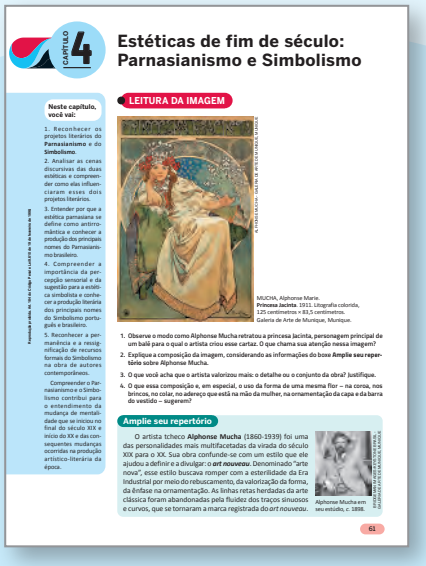
Ao longo de nossa vida, temos contato com textos de gêneros variados. Alguns são de leitura mais simples, com informações explícitas e facilmente localizáveis, mas há os que exigem de nós a mobilização de outras habilidades. É preciso fazer inferências, identificar pressupostos e implícitos e reconhecer relações intertextuais. Sem realizar esses procedimentos, a compreensão do sentido desses textos pode ficar prejudicada.

Também na produção de textos de diferentes gêneros e com finalidades distintas, somos convocados a mobilizar nossos conhecimentos sobre a configuração temática e estrutural de cada um deles. Isso é essencial para que possamos escrevê-los com segurança e autonomia. O uso intencional de recursos linguísticos e estilísticos que os caracterizam também contribui para o resultado que desejamos atingir ao produzi-los.

Na seção especial e nos capítulos desta unidade, você vai descobrir como ler as linhas e as entrelinhas de textos de gêneros diversos, conhecer a estrutura e as características do verbete enciclopédico e da reportagem de divulgação científica e compreender a importância de reconhecer e utilizar, de modo adequado, os recursos linguísticos responsáveis pela construção da temporalidade em diferentes gêneros orais e escritos.

As enciclopédias sempre tiveram como objetivo a divulgação científica e a democratização do conhecimento. Antes do advento da internet, elas circulavam no formato de livros impressos. Fotografia de 2015.

207


CAPÍTULO 4

Estéticas de fim de século: Parnasianismo e Simbolismo

Neste capítulo, você vai:

1. Reconhecer os projetos literários do **Parnasianismo** e do **Simbolismo**.
2. Analisar as cenas discursivas das duas estéticas e compreender como elas influenciaram esses dois projetos literários.
3. Entender por que a estética parnasiana se define como antirromântica e conhecer a produção dos principais nomes do Parnasianismo brasileiro.
4. Compreender a importância da percepção sensorial e da sugestão para a estética simbolista e conhecer a produção literária dos principais nomes do Simbolismo português e brasileiro.
5. Reconhecer a permanência e a ressignificação de recursos formais do Simbolismo na obra de autores contemporâneos.

Compreender o Parnasianismo e o Simbolismo contribui para o entendimento da mudança de mentalidade que se iniciou no final do século XIX e início do XX e das consequentes mudanças ocorridas na produção artístico-literária da época.

LEITURA DA IMAGEM

MUCHA, Alphonse Marie. **Princesa Jacinta**. 1911. Litografia colorida, 125 centímetros × 83,5 centímetros. Galeria de Arte de Munique, Munique.

1. Observe o modo como Alphonse Mucha retratou a princesa Jacinta, personagem principal de um balé para o qual o artista criou esse cartaz. O que chama sua atenção nessa imagem?
2. Explique a composição da imagem, considerando as informações do boxe **Amplie seu repertório** sobre Alphonse Mucha.
3. O que você acha que o artista valorizou mais: o detalhe ou o conjunto da obra? Justifique.
4. O que essa composição e, em especial, o uso da forma de uma mesma flor – na coroa, nos brincos, no colar, no adereço que está na mão da mulher, na ornamentação da capa e da barra do vestido – sugerem?

Amplie seu repertório

O artista tcheco **Alphonse Mucha** (1860-1939) foi uma das personalidades mais multifacetadas da virada do século XIX para o XX. Sua obra confunde-se com um estilo que ele ajudou a definir e a divulgar: o ***art nouveau***. Denominado "arte nova", esse estilo buscava romper com a esterilidade da Era Industrial por meio do rebuscamento, da valorização da forma, da ênfase na ornamentação. As linhas retas herdadas da arte clássica foram abandonadas pela fluidez dos traços sinuosos e curvos, que se tornaram a marca registrada do *art nouveau*.

Alphonse Mucha em seu ateliês, c. 1898.

61

Neste capítulo, você vai

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

Leitura da imagem

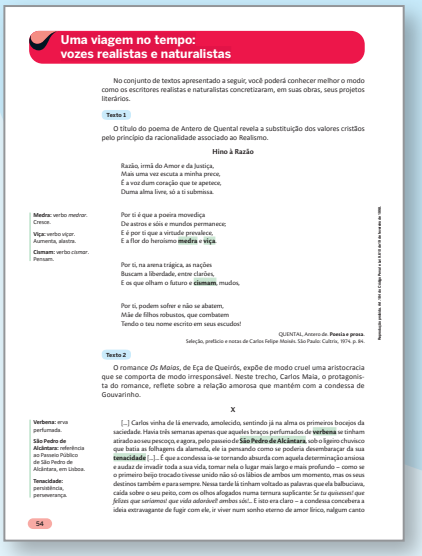
Promove a leitura de imagens destacando os aspectos mais relevantes da produção artística de uma estética específica ou enfatizando aspectos que contribuem para a compreensão de conceitos em torno dos quais se organiza o capítulo.

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 realistas e naturalistas

No conjunto de textos apresentado a seguir, você poderá conhecer melhor o modo como os escritores realistas e naturalistas concretizaram, em suas obras, seus projetos literários.

Texto 1

O título do poema de Antero de Quental revela a substituição dos valores cristãos pelo princípio da racionalidade associado ao Realismo.

Hino à Razão

Razão, irmã do Amor e da Justiça,
Mais uma vez escuta a minha prece,
É a voz dum coração que te aperece,
Duma alma livre, só a ti submissa.

Medra: verbo *medrar*. Crescer.
Viça: verbo *viçar*. Aumenta, alastra.
Cismam: verbo *cismar*. Pensam.

Por ti é que a poeira movediça
De astros e sóis e mundos permanece;
E é por ti que a virtude prevalece,
E a flor do heroísmo **medra** e **viça**.

Por ti, na arena trágica, as nações
Buscam a liberdade, entre clarões,
E os que olham o futuro e **cismam**, mudos,

Por ti, podem sofrer e não se abatem,
Mãe de filhos robustos, que combatem
Tendo o teu nome escrito em seus escudos!

QUENTAL, Antero de. **Poesia e prosa**. Seleção, prefácio e notas de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Cultrix, 1974. p. 84.

Texto 2

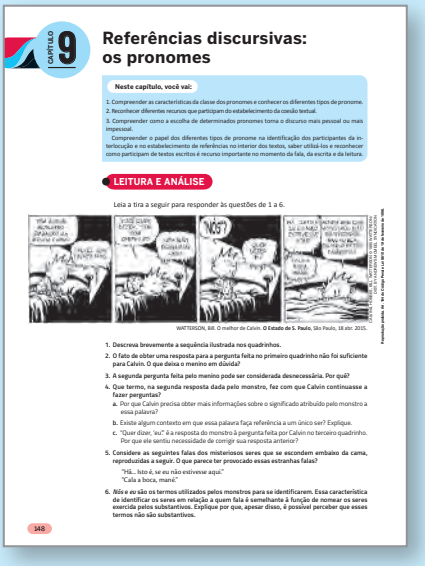
O romance *Os Maias*, de Eça de Queirós, expõe de modo cruel uma aristocracia que se comporta de modo irresponsável. Neste trecho, Carlos Maia, o protagonista do romance, reflete sobre a relação amorosa que mantém com a condessa de Gouvarinho.

x

Verbena: erva perfumada.
São Pedro de Alcântara: referência ao Passeio Público de São Pedro de Alcântara, em Lisboa.
Tenacidade: persistência, perseverança.

[...] Carlos vinha de lá enervado, amolecido, sentindo já na alma os primeiros bocejos da saciedade. Havia três semanas apenas que aqueles braços perfumados de **verbena** se tinham atirado ao seu pescoço, e agora, pelo passeio de **São Pedro de Alcântara**, sob o ligeiro chuvisco que batia as folhagens da alameda, ele ia pensando como se poderia desembaraçar da sua **tenacidade** [...]. E que a condessa ia-se tornando absurda com aquela determinação ansiosa e audaz de invadir toda a sua vida, tomar nela o lugar mais largo e mais profundo – como se o primeiro beijo trocado tivesse unido não só os lábios de ambos um momento, mas os seus destinos também e para sempre. Nessa tarde lá tinham voltado as palavras que ela balbuciava, caída sobre o seu peito, com os olhos afogados numa ternura suplicante: *Se tu quisesses! que felizes que seríamos! que vida adorável! ambos sós!...* E isto era claro – a condessa concebera a ideia extravagante de fugir com ele, ir viver num sonho eterno de amor lírico, nalgum canto

54


CAPÍTULO 9

Referências discursivas: os pronomes

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender as características da classe dos pronomes e conhecer os diferentes tipos de pronome.
2. Reconhecer diferentes recursos que participam do estabelecimento da coesão textual.
3. Compreender como a escolha de determinados pronomes torna o discurso mais pessoal ou mais impessoal.

Compreender o papel dos diferentes tipos de pronome na identificação dos participantes da interlocução e no estabelecimento de referências no interior dos textos, saber utilizá-los e reconhecer como participam de textos escritos é recurso importante no momento da fala, da escrita e da leitura.

LEITURA E ANÁLISE

Leia a tira a seguir para responder às questões de 1 a 6.

WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 18 abr. 2015.

1. Descreva brevemente a sequência ilustrada nos quadrinhos.
2. O fato de obter uma resposta para a pergunta feita no primeiro quadrinho não foi suficiente para Calvin. O que deixa o menino em dúvida?
3. A segunda pergunta feita pelo menino pode ser considerada desnecessária. Por quê?
4. Que termo, na segunda resposta dada pelo monstro, fez com que Calvin continuasse a fazer perguntas?
   a. Por que Calvin precisa obter mais informações sobre o significado atribuído pelo monstro a essa palavra?
   b. Existe algum contexto em que essa palavra faça referência a um único ser? Explique.
   c. "Quer dizer, 'eu'." A resposta do monstro à pergunta feita por Calvin no terceiro quadrinho. Por que ele sentiu necessidade de corrigir sua resposta anterior?
5. Considere as seguintes falas dos misteriosos seres que se escondem embaixo da cama, reproduzidas a seguir. O que parece ter provocado essas estranhas falas?
   "Hã... Isto é, se eu não estivesse aqui."
   "Cala a boca, maria."
6. *Nós* e *eu* são os termos utilizados pelos monstros para se identificarem. Essa característica de identificar os seres em relação a quem fala é semelhante à função de nomear os seres exercida pelos substantivos. Explique por que, apesar disso, é possível perceber que esses termos não são substantivos.

148

Leitura

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

Análise

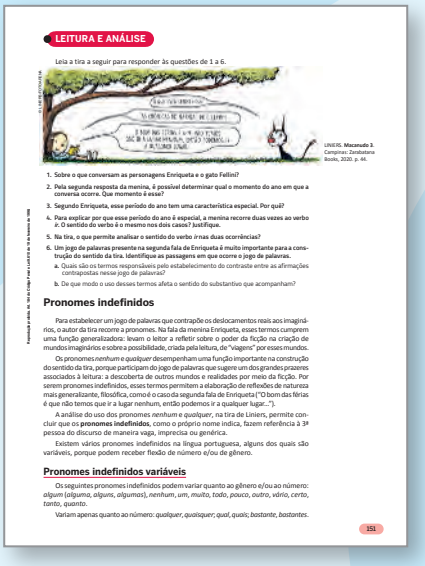
Questões direcionam o olhar para os aspectos estruturais e discursivos mais relevantes do texto reproduzido na abertura, representativos de um gênero discursivo a ser estudado.

Leitura e análise

Apresenta proposta de leitura e análise de diferentes gêneros discursivos (tira, cartum, anúncio etc.). Com base nessas 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.


LEITURA E ANÁLISE

Leia a tira a seguir para responder às questões de 1 a 6.

LINIERS. **Macanudo 3**. Campinas: Zarabatana Books, 2020. p. 46.

1. **Sobre o que conversam as personagens Enriqueta e o gato Felini?**
2. **Pela segunda resposta da menina, é possível determinar qual o momento do ano em que a conversa ocorre. Que momento é esse?**
3. **Segundo Enriqueta, esse período do ano tem uma característica especial. Por quê?**
4. **Para explicar por que esse período do ano é especial, a menina recorre duas vezes ao verbo *ir*. O sentido do verbo é o mesmo nos dois casos? Justifique.**
5. **Na tira, o que permite analisar o sentido do verbo *ir* nas duas ocorrências?**
6. **Um jogo de palavras presente na segunda fala de Enriqueta é muito importante para a construção do sentido da tira. Identifique as passagens em que ocorre o jogo de palavras.**
   a. Quais são os termos responsáveis pelo estabelecimento do contraste entre as afirmações contrapostas nesse jogo de palavras?
   b. De que modo o uso desses termos afeta o sentido do substantivo que acompanham?

Pronomes indefinidos

Para estabelecer um jogo de palavras que contrapõe os deslocamentos reais aos imaginários, o autor da tira recorre a pronomes. Na fala da menina Enriqueta, esses termos cumprem uma função generalizadora: levam o leitor a refletir sobre o poder da ficção na criação de mundos imaginários e sobre a possibilidade, criada pela leitura, de "viagens" por esses mundos.

Os pronomes *nenhum* e *qualquer* desempenham uma função importante na construção do sentido da tira, porque participam do jogo de palavras que sugere um dos grandes prazeres associados à leitura: a descoberta de outros mundos e realidades por meio da ficção. Por serem pronomes indefinidos, esses termos permitem a elaboração de reflexões de natureza mais generalizante, filosófica, como é o caso da segunda fala de Enriqueta ("O bom das férias é que não temos que ir a lugar nenhum, então podemos ir a qualquer lugar...").

A análise do uso dos pronomes *nenhum* e *qualquer*, na tira de Liniers, permite concluir que os **pronomes indefinidos**, como o próprio nome indica, fazem referência à 3ª pessoa do discurso de maneira vaga, imprecisa ou genérica.

Existem vários pronomes indefinidos na língua portuguesa, alguns dos quais são variáveis, porque podem receber flexão de número e/ou de gênero.

Pronomes indefinidos variáveis

Os seguintes pronomes indefinidos podem variar quanto ao gênero e/ou ao número: *algum* (*alguma*, *alguns*, *algumas*), *nenhum*, *um*, *muito*, *todo*, *pouco*, *outro*, *vário*, *certo*, *tanto*, *quanto*.

Variam apenas quanto ao número: *qualquer*, *qualquer*; *qual*, *quais*; *bastante*, *bastantes*.

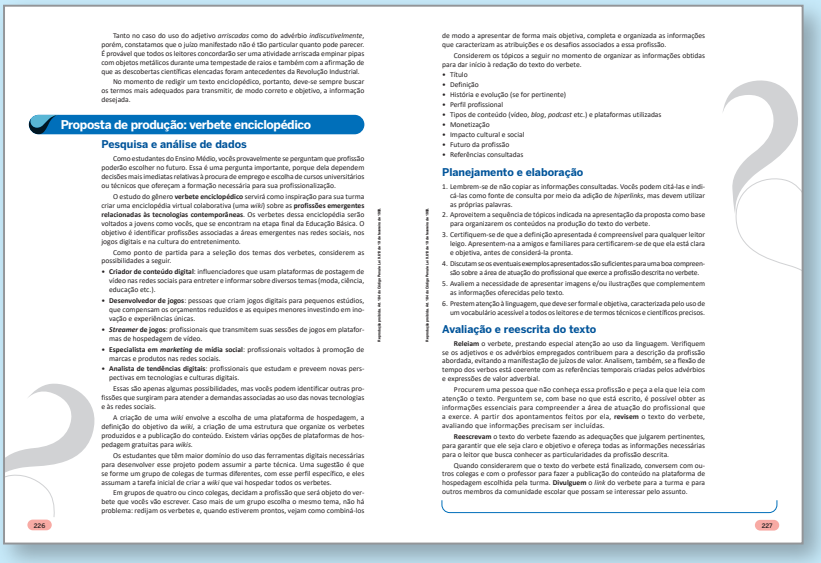
151

Texto para análise

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

Proposta de produção

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


Tanto no caso do uso do adjetivo *arriscados* como do advérbio *indiscutivelmente*, porém, constatamos que o juízo manifestado não é tão particular quanto pode parecer. É provável que todos os leitores concordarão ser uma atividade arriscada empinar pipas com objetos metálicos durante uma tempestade de raios e também com a afirmação de que as descobertas científicas elencadas foram antecedentes da Revolução Industrial.

No momento de redigir um texto enciclopédico, portanto, deve-se sempre buscar os termos mais adequados para transmitir, de modo correto e objetivo, a informação desejada.

Proposta de produção: verbete enciclopédico

Pesquisa e análise de dados

Como estudantes do Ensino Médio, vocês provavelmente se perguntam que profissão poderão escolher no futuro. Essa é uma pergunta importante, porque dela dependem decisões mais imediatas relativas à procura de emprego e escolha de cursos universitários ou técnicos que ofereçam a formação necessária para sua profissionalização.

O estudo do gênero **verbete enciclopédico** servirá como inspiração para sua turma criar uma enciclopédia virtual colaborativa (uma *wiki*) sobre as **profissões emergentes relacionadas às tecnologias contemporâneas**. Os verbetes dessa enciclopédia serão voltados a jovens como vocês, que se encontram na etapa final da Educação Básica. O objetivo é identificar profissões associadas a áreas emergentes nas redes sociais, nos jogos digitais e na cultura do entretenimento.

Como ponto de partida para a seleção dos temas dos verbetes, considerem as possibilidades a seguir.

- **Criador de conteúdo digital**: influenciadores que usam plataformas de postagem de vídeo nas redes sociais para entreter e informar sobre diversos temas (moda, ciência, educação etc.).
- **Desenvolvedor de jogos**: pessoas que criam jogos digitais para pequenos estúdios, que compensam os orçamentos reduzidos e as equipes menores investindo em inovação e experiências únicas.
- ***Streamer* de jogos**: profissionais que transmitem suas sessões de jogos em plataformas de hospedagem de vídeo.
- **Especialista em *marketing* de mídia social**: profissionais voltados à promoção de marcas e produtos nas redes sociais.
- **Analista de tendências digitais**: profissionais que estudam e preveem novas perspectivas em tecnologias e culturas digitais.

Essas são apenas algumas possibilidades, mas vocês podem identificar outras profissões que surgiram para atender a demandas associadas ao uso das novas tecnologias e às redes sociais.

A criação de uma *wiki* envolve a escolha de uma plataforma de hospedagem, a definição do objetivo da *wiki*, a criação de uma estrutura que organize os verbetes produzidos e a publicação do conteúdo. Existem várias opções de plataformas de hospedagem gratuitas para *wikis*.

Os estudantes que têm maior domínio do uso das ferramentas digitais necessárias para desenvolver esse projeto podem assumir a parte técnica. Uma sugestão é que se forme um grupo de colegas de turmas diferentes, com esse perfil específico, e eles assumam a tarefa inicial de criar a *wiki* que vai hospedar todos os verbetes.

Em grupos de quatro ou cinco colegas, decidam a profissão que será objeto do verbete que vocês vão escrever. Caso mais de um grupo escolha o mesmo tema, não há problema: redijam os verbetes e, quando estiverem prontos, vejam como combiná-los de modo a apresentar de forma mais objetiva, completa e organizada as informações que caracterizam as atribuições e os desafios associados a essa profissão.

Considerem os tópicos a seguir no momento de organizar as informações obtidas para dar início à redação do texto do verbete.

- Título
- Definição
- História e evolução (se for pertinente)
- Perfil profissional
- Tipos de conteúdo (vídeo, *blog*, *podcast* etc.) e plataformas utilizadas
- Monetização
- Impacto cultural e social
- Futuro da profissão
- Referências consultadas

Planejamento e elaboração

1. Lembrem-se de não copiar as informações consultadas. Vocês podem citá-las e indicá-las como fonte de consulta por meio da adição de *hiperlinks*, mas devem utilizar as próprias palavras.
2. Aproveitem a sequência de tópicos indicada na apresentação da proposta como base para organizarem os conteúdos na produção do texto do verbete.
3. Certifiquem-se de que a definição apresentada é compreensível para qualquer leitor leigo. Apresentem-na a amigos e familiares para certificarem-se de que ela está clara e objetiva, antes de considerá-la pronta.
4. Discutam se os eventuais exemplos apresentados são suficientes para uma boa compreensão sobre a área de atuação do profissional que exerce a profissão descrita no verbete.
5. Avaliem a necessidade de apresentar imagens e/ou ilustrações que complementem as informações oferecidas pelo texto.
6. Prestem atenção à linguagem, que deve ser formal e objetiva, caracterizada pelo uso de um vocabulário acessível a todos os leitores e de termos técnicos e científicos precisos.

Avaliação e reescrita do texto

Releiam o verbete, prestando especial atenção ao uso da linguagem. Verifiquem se os adjetivos e os advérbios empregados contribuem para a descrição da profissão abordada, evitando a manifestação de juízos de valor. Analisem, também, se a flexão de tempo dos verbos está coerente com as referências temporais criadas pelos advérbios e expressões de valor adverbial.

Procurem uma pessoa que não conheça essa profissão e peça a ela que leia com atenção o texto. Perguntem se, com base no que está escrito, é possível obter as informações essenciais para compreender a área de atuação do profissional que a exerce. A partir dos apontamentos feitos por ela, **revisem** o texto do verbete, avaliando que informações precisam ser incluídas.

Reescrevam o texto do verbete fazendo as adequações que julgarem pertinentes, para garantir que ele seja claro e objetivo e ofereça todas as informações necessárias para o leitor que busca conhecer as particularidades da profissão descrita.

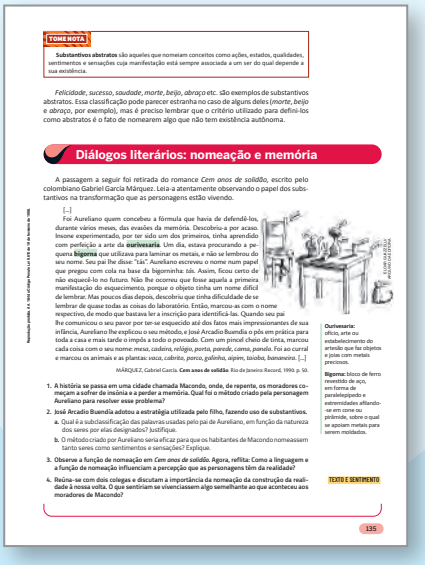
Quando considerarem que o texto do verbete está finalizado, conversem com outros colegas e com o professor para fazer a publicação do conteúdo na plataforma de hospedagem escolhida pela turma. **Divulguem** o *link* do verbete para a turma e para outros membros da comunidade escolar que possam se interessar pelo assunto.

226

227

Diálogos...

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 os aspectos da estrutura da língua e da estrutura de diferentes gêneros discursivos.


TOME NOTA

Substantivos abstratos são aqueles que nomeiam conceitos como ações, estados, qualidades, sentimentos e sensações cuja manifestação está sempre associada a um ser do qual depende a sua existência.

Felicidade, *sucesso*, *saudade*, *morte*, *beijo*, *abraço* etc. são exemplos de substantivos abstratos. Essa classificação pode parecer estranha no caso de alguns deles (*morte*, *beijo* e *abraço*, por exemplo), mas é preciso lembrar que o critério utilizado para defini-los como abstratos é o fato de nomearem algo que não tem existência autônoma.

Diálogos literários: nomeação e memória

A passagem a seguir foi retirada do romance *Cem anos de solidão*, escrito pelo colombiano Gabriel García Márquez. Leia-a atentamente observando o papel dos substantivos na transformação que as personagens estão vivendo.

[...]

Foi Aureliano quem concebeu a fórmula que havia de defendê-los, durante vários meses, das evasões da memória. Descobriu-a por acaso. Insone experimentando, por ter sido um dos primeiros, tinha aprendido com perfeição a arte da **ourivesaria**. Um dia, estava procurando a pequena **bigorna** que utilizava para laminar os metais, e não se lembrou do seu nome. Seu pai lhe disse: "Tás". Aureliano escreveu o nome num papel que pregou com cola na haste da bigorninha: tás. Assim, ficou certo de não esquecê-lo no futuro. Não lhe ocorreu que fosse aquela a primeira manifestação do esquecimento, porque o objeto tinha um nome difícil de lembrar. Mas poucos dias depois, descobriu que tinha dificuldade de se lembrar de quase todas as coisas do laboratório. Então, marcou-as com o nome respectivo, de modo que bastava ler a inscrição para identificá-las. Quando seu pai lhe comunicou o seu pavor por ter-se esquecido até dos fatos mais impressionantes da sua infância, Aureliano lhe explicou o seu método, e José Arcadio Buendía o pôs em prática para toda a casa e mais tarde o impôs a todo o povoado. Com um pincel cheio de tinta, marcou cada coisa com o seu nome: *mesa*, *cadeira*, *relógio*, *porta*, *parede*, *cama*, *panela*. Foi ao curral e marcou os animais e as plantas: *vaca*, *cabrito*, *porco*, *galinha*, *aipim*, *taioba*, *bananeira*. [...]

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Record, 1990. p. 50.

Ourivesaria: ofício, arte ou estabelecimento do artesão que fae objetos e joias com metais preciosos.

Bigorna: bloco de ferro revestido de aço, em forma de paralelepípedo e extremidades afiladas-se em cone ou pirâmide, sobre o qual se apoiam metais para serem moldados.

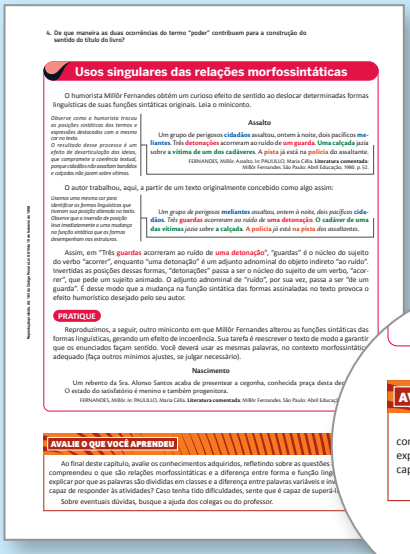
1. **A história se passa em uma cidade chamada Macondo, onde, de repente, os moradores começam a sofrer de insônia e a perder a memória. Qual foi o método criado pela personagem Aureliano para resolver esse problema?**
2. **José Arcadio Buendía adotou a estratégia utilizada pelo filho, fazendo uso de substantivos.**
   a. Qual é a substancificação das palavras usadas pelo pai de Aureliano, em função da natureza dos seres por elas designados? Justifique.
   b. O método criado por Aureliano seria eficaz para que os habitantes de Macondo nomeassem tanto seres como sentimentos e sensações? Explique.
3. **Observe a função de nomeação em *Cem anos de solidão*. Agora, reflita: Como a linguagem e a função de nomeação influenciam a percepção que as personagens têm da realidade?**
4. **Reúna-se com dois colegas e discutam a importância da nomeação da construção da realidade à nossa volta. O que sentiriam se vivenciassem algo semelhante ao que aconteceu aos moradores de Macondo?**

TEXTO E SENTIMENTO

135

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 uma proposta de produção de texto para colocar em prática o que se observou na análise do texto apresentado.


4. **De que maneira as duas ocorrências do termo "poder" contribuem para a construção do sentido do título do livro?**

Usos singulares das relações morfossintáticas

O humorista Millôr Fernandes obtém um curioso efeito de sentido ao deslocar determinadas formas linguísticas de suas funções sintáticas originais. Leia o miniconto.

Observe como o humorista trocou as posições sintáticas dos termos e expressões destacados com a mesma cor no texto.
O resultado desse processo é um efeito de desarticulação dos sentidos, que compromete a coerência textual, porque obstáculos assolam bandidos e calçada não jazem sobre vítimas.

Assalto

Um grupo de perigosos **cidadãos** assaltou, ontem à noite, dois pacíficos **meliantes**. Três **detonações** acorreram ao ruído de **um guarda**. **Uma calçada** jazia sobre **a vítima de um dos cadáveres**. **A pista** já está na **polícia** do assaltante.

FERNANDES, Millôr. Assalto. In: PAULILLO, Maria Célia. **Literatura comentada**. Millôr Fernandes. São Paulo: Abril Educação, 1980. p. 52.

O autor trabalhou, aqui, a partir de um texto originalmente concebido como algo assim:

Usamos uma mesma cor para identificar as formas linguísticas que tiveram sua posição alterada no texto. Observe que a inversão de posição ocasionou uma mudança na função sintática que as formas desempenham nas estruturas.

Um grupo de perigosos **meliantes** *assaltou, ontem à noite, dois pacíficos* **cidadãos**. *Três* **guardas** *acorreram ao ruído de* **uma detonação**. **O cadáver de uma das vítimas** *jazia sobre a calçada.* **A polícia** *já está na* **pista** *dos assaltantes.*

Assim, em "Três **guardas** acorreram ao ruído de **uma detonação**", "guardas" é o núcleo do sujeito do verbo "acorrer", enquanto "uma detonação" é um adjunto adnominal do objeto indireto "ao ruído". Invertidas as posições dessas formas, "detonações" passa a ser o núcleo do sujeito de um verbo, "acorrer", que pede um sujeito animado. O adjunto adnominal de "ruído", por sua vez, passa a ser "de um guarda". É desse modo que a mudança na função sintática das formas assinaladas no texto provoca o efeito humorístico desejado pelo seu autor.

PRATIQUE

Reproduzimos, a seguir, outro miniconto em que Millôr Fernandes alterou as funções sintáticas das formas linguísticas, gerando um efeito de incoerência. Sua tarefa é reescrever o texto de modo a garantir que os enunciados façam sentido. Você deverá usar as mesmas palavras, no contexto morfossintático adequado (faça outros mínimos ajustes, se julgar necessário).

Nascimento

Um rebento da Sra. Afonso Santos acaba de presentear a cegonha, conhecida praça desta de
O estado do satisfatório é menino e também progenitora.

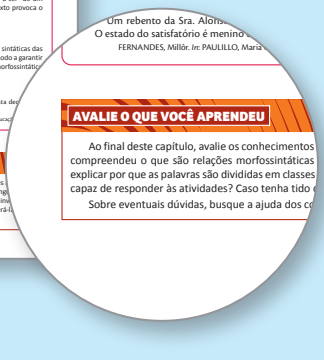
FERNANDES, Millôr. In: PAULILLO, Maria Célia. **Literatura comentada**. Millôr Fernandes. São Paulo: Abril Educaç

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Ao final deste capítulo, avalie os conhecimentos adquiridos, refletindo sobre as questões
compreendeu o que são relações morfossintáticas e a diferença entre forma e função ling
explicar por que as palavras são divididas em classes e a diferença entre palavras variáveis e inv
capaz de responder às atividades? Caso tenha tido dificuldades, sente que é capaz de superá-l
Sobre eventuais dúvidas, busque a ajuda dos colegas ou do professor.

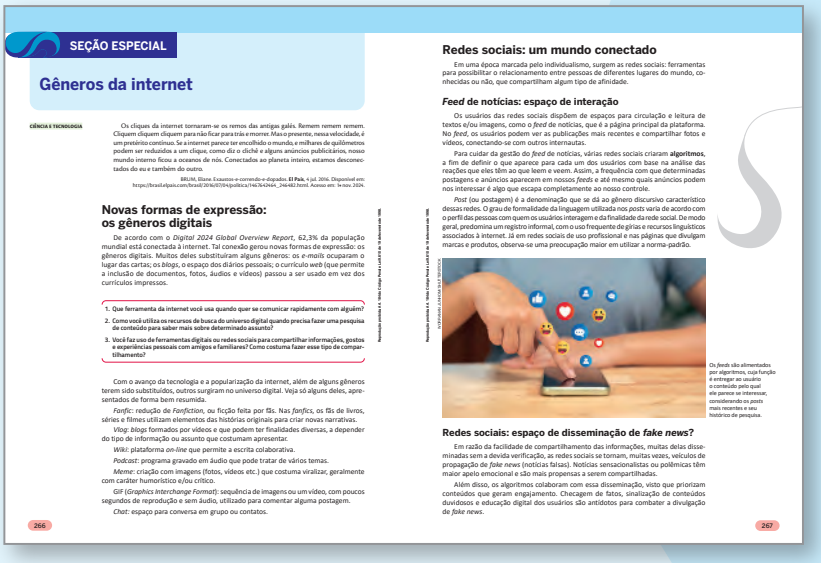
Avalie o que você aprendeu

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


Um rebento da Sra. Afon
O estado do satisfatório é menino
FERNANDES, Millôr. In: PAULILLO, Maria

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Ao final deste capítulo, avalie os conhecimentos
compreendeu o que são relações morfossintáticas
explicar por que as palavras são divididas em classes
capaz de responder às atividades? Caso tenha tido
Sobre eventuais dúvidas, busque a ajuda dos c


SEÇÃO ESPECIAL

Gêneros da internet

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os cliques da internet tornaram-se os remos das antigas galés. Remem remem remem. Cliquem cliquem cliquem para não ficar para trás e morrer. Mas o presente, nessa velocidade, é um pretérito contínuo. Se a internet parece ter encolhido o mundo, e milhares de quilômetros podem ser reduzidos a um clique, como diz o clichê e alguns anúncios publicitários, nosso mundo interno ficou a oceanos de nós. Conectados ao planeta inteiro, estamos desconectados do eu e também do outro.

BRUM, Eliane. Exaustos e correndo-e-dopados. **El País**, 4 jul. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467634644_246482.html. Acesso em: 14 nov. 2024.

Novas formas de expressão: os gêneros digitais

De acordo com o *Digital 2024 Global Overview Report*, 62,3% da população mundial está conectada à internet. Tal conexão gerou novas formas de expressão: os gêneros digitais. Muitos deles substituíram alguns gêneros: os *e-mails* ocuparam o lugar das cartas; os *blogs*, o espaço dos diários pessoais; o currículo *web* (que permite a inclusão de documentos, fotos, áudios e vídeos) passou a ser usado em vez dos currículos impressos.

1. Que ferramenta da internet você usa quando quer se comunicar rapidamente com alguém?
2. Como você utiliza os recursos de busca do universo digital quando precisa fazer uma pesquisa de conteúdo para saber mais sobre determinado assunto?
3. Você faz uso de ferramentas digitais ou redes sociais para compartilhar informações, gostos e experiências pessoais com amigos e familiares? Como costuma fazer esse tipo de compartilhamento?

Com o avanço da tecnologia e a popularização da internet, além de alguns gêneros terem sido substituídos, outros surgiram no universo digital. Veja só alguns deles, apresentados de forma bem resumida.

Fanfic: redução de *Fanfiction*, ou ficção feita por fãs. Nas *fanfics*, os fãs de livros, séries e filmes utilizam elementos das histórias originais para criar novas narrativas.

Vlog: *blogs* formados por vídeos e que podem ter finalidades diversas, a depender do tipo de informação ou assunto que costumam apresentar.

Wiki: plataforma *on-line* que permite a escrita colaborativa.

Podcast: programa gravado em áudio que pode tratar de vários temas.

Meme: criação com imagens (fotos, vídeos etc.) que costuma viralizar, geralmente com caráter humorístico e/ou crítico.

Gif (*Graphics Interchange Format*): sequência de imagens ou um vídeo, com poucos segundos de reprodução e sem áudio, utilizado para comentar alguma postagem.

Chat: espaço para conversa em grupo ou contatos.

266

Redes sociais: um mundo conectado

Em uma época marcada pelo individualismo, surgem as redes sociais: ferramentas para possibilitar o relacionamento entre pessoas de diferentes lugares do mundo, conhecidas ou não, que compartilham algum tipo de afinidade.

Feed de notícias: espaço de interação

Os usuários das redes sociais dispõem de espaços para circulação e leitura de textos e/ou imagens, como o *feed* de notícias, que é a página principal da plataforma. No *feed*, os usuários podem ver as publicações mais recentes e compartilhar fotos e vídeos, conectando-se com outros internautas.

Para cuidar da gestão do *feed* de notícias, várias redes sociais criaram **algoritmos**, a fim de definir o que aparece para cada um dos usuários com base na análise das reações que eles têm ao que leem e veem. Assim, a frequência com que determinadas postagens e anúncios aparecem em nossos *feeds* e até mesmo quais anúncios podem nos interessar é algo que escapa completamente ao nosso controle.

Post (ou postagem) é a denominação que se dá ao gênero discursivo característico dessas redes. O grau de formalidade da linguagem utilizada nos *posts* varia de acordo com o perfil das pessoas com quem os usuários interagem e da finalidade da rede social. De modo geral, predomina um registro informal, com o uso frequente de gírias e recursos linguísticos associados à internet. Já em redes sociais de uso profissional e nas páginas que divulgam marcas e produtos, observa-se uma preocupação maior em utilizar a norma-padrão.

Os *feeds* são alimentados por algoritmos, cuja função é entregar ao usuário o conteúdo pelo qual ele parece se interessar, considerando os *posts* mais recentes e seu histórico de pesquisa.

Redes sociais: espaço de disseminação de *fake news*?

Em razão da facilidade de compartilhamento das informações, muitas delas disseminadas sem a devida verificação, as redes sociais se tornam, muitas vezes, veículos de propagação de *fake news* (notícias falsas). Notícias sensacionalistas ou polêmicas têm maior apelo emocional e são mais propensas a serem compartilhadas.

Além disso, os algoritmos colaboram com essa disseminação, visto que priorizam conteúdos que geram engajamento. Checagem de fatos, sinalização de conteúdos duvidosos e educação digital dos usuários são antídotos para combater a divulgação de *fake news*.

267

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.

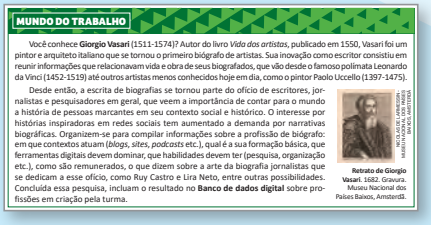
Amplie seu repertório

Martin Luther King Jr. (1929-1968) nasceu em Atlanta, em uma época marcada por profunda discriminação racial. Pastor protestante e grande orador, liderou os movimentos negros, organizando boicotes e marchas para reivindicar o direito ao voto, o fim da segregação e da violência, o que despertou a ira de segmentos segregacionistas, concentrados nos estados do Sul dos Estados Unidos. Ao receber o Nobel da Paz, em 1964, afirmou: "Acredito ainda que triunfaremos". Em 4 de abril de 1968, foi assassinado em uma varanda do hotel em que se hospedava em Memphis, Tennessee. É considerado um mártir pela luta dos direitos dos negros.

Martin Luther King Jr. na Marcha por Trabalho e Liberdade, em Washington, D.C., Estados Unidos, 1963.

Mundo do trabalho

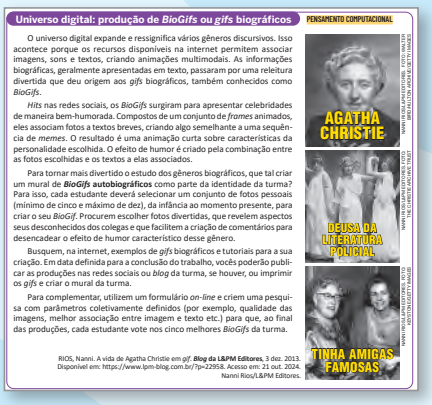
Destaca diferentes profissões de uma área específica de atuação, geralmente relacionada a um tema discutido no capítulo. Além disso, promove a pesquisa para a obtenção de informações sobre aspectos do mundo do trabalho, dados sobre formação, área de atuação, entre outras possibilidades.


MUNDO DO TRABALHO

Você conhece **Giorgio Vasari** (1511-1574)? Autor do livro *Vida dos artistas*, publicado em 1550, Vasari foi um pintor e arquiteto italiano que se tornou o primeiro biógrafo de artistas. Sua inovação como escritor consistiu em reunir informações que relacionavam vida e obra de seus biografados, que vão desde o famoso polímata Leonardo da Vinci (1452-1519) até outros artistas menos conhecidos hoje em dia, como o pintor Paolo Uccello (1397-1475).

Desde então, a escrita de biografias se tornou parte do ofício de escritores, jornalistas e pesquisadores em geral, que veem a importância de contar para o mundo a história de pessoas marcantes em seu contexto social e histórico. O interesse por histórias inspiradoras em redes sociais tem aumentado a demanda por narrativas biográficas. Organizem-se para compilar informações sobre a profissão de biógrafo: em que contextos atuam (*blogs*, *sites*, *podcasts* etc.), qual é a sua formação básica, que ferramentas digitais devem dominar, que habilidades devem ter (pesquisa, organização etc.), como são remunerados, o que dizem sobre a arte da biografia jornalistas que se dedicam a esse ofício, como Ruy Castro e Lira Neto, entre outras possibilidades. Concluída essa pesquisa, incluam o resultado no **Banco de dados digital** sobre profissões em criação pela turma.

Retrato de Giorgio Vasari. 1682. Gravura. Museu Nacional dos Países Baixos, Amsterdã.


Universo digital: produção de *BioGifs* ou *gifs* biográficos

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

O universo digital expande e ressignifica vários gêneros discursivos. Isso acontece porque os recursos disponíveis na internet permitem associar imagens, sons e textos, criando animações multimodais. As informações biográficas, geralmente apresentadas em texto, passaram por uma releitura divertida que deu origem aos *gifs* biográficos, também conhecidos como *BioGifs*.

Hits nas redes sociais, os *BioGifs* surgiram para apresentar celebridades de maneira bem-humorada. Compostos de um conjunto de *frames* animados, eles associam fotos a textos breves, criando algo semelhante a uma sequência de *memes*. O resultado é uma animação curta sobre características da personalidade escolhida. O efeito de humor é criado pela combinação entre as fotos escolhidas e os textos a elas associados.

Para tornar mais divertido o estudo dos gêneros biográficos, que tal criar um mural de ***BioGifs* autobiográficos** como parte da identidade da turma? Para isso, cada estudante deverá selecionar um conjunto de fotos pessoais (mínimo de cinco e máximo de dez), da infância ao momento presente, para criar o seu *BioGif*. Procurem escolher fotos divertidas, que revelem aspectos seus desconhecidos dos colegas e que facilitem a criação de comentários para desencadear o efeito de humor característico desse gênero.

Busquem, na internet, exemplos de *gifs* biográficos e tutoriais para a sua criação. Em data definida para a conclusão do trabalho, vocês poderão publicar as produções nas redes sociais ou *blog* da turma, se houver, ou imprimir os *gifs* e criar o mural da turma.

Para complementar, utilizem um formulário *on-line* e criem uma pesquisa com parâmetros coletivamente definidos (por exemplo, qualidade das imagens, melhor associação entre imagem e texto etc.) para que, ao final das produções, cada estudante vote nos cinco melhores *BioGifs* da turma.

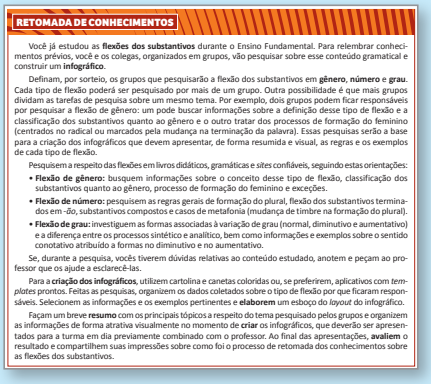
RIOS, Nanni. A vida de Agatha Christie em *gif*. ***Blog* da L&PM Editores**, 3 dez. 2013. Disponível em: https://www.lpm-blog.com.br/?p=22958. Acesso em: 21 out. 2024. Nanni Rios/L&PM Editores.

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

Você já estudou as **flexões dos substantivos** durante o Ensino Fundamental. Para relembrar conhecimentos prévios, você e os colegas, organizados em grupos, vão pesquisar sobre esse conteúdo gramatical e construir um **infográfico**.

Definam, por sorteio, os grupos que pesquisarão a flexão dos substantivos em **gênero**, **número** e **grau**. Cada tipo de flexão poderá ser pesquisado por mais de um grupo. Outra possibilidade é que mais grupos dividam as tarefas de pesquisa sobre um mesmo tema. Por exemplo, dois grupos podem ficar responsáveis por pesquisar a flexão de gênero: um pode buscar informações sobre a definição desse tipo de flexão e a classificação dos substantivos quanto ao gênero e o outro tratar dos processos de formação do feminino (centrados no radical ou marcados pela mudança na terminação da palavra). Essas pesquisas serão a base para a criação dos infográficos que devem apresentar, de forma resumida e visual, as regras e os exemplos de cada tipo de flexão.

Pesquisem a respeito das flexões em livros didáticos, gramáticas e *sites* confiáveis, seguindo estas orientações:

- **Flexão de gênero:** busquem informações sobre o conceito desse tipo de flexão, classificação dos substantivos quanto ao gênero, processo de formação do feminino e exceções.
- **Flexão de número:** pesquisem as regras gerais de formação do plural, flexão dos substantivos terminados em *-ão*, substantivos compostos e casos de metafonia (mudança de timbre na formação do plural).
- **Flexão de grau:** investiguem as formas associadas à variação de grau (normal, diminutivo e aumentativo) e a diferença entre os processos sintético e analítico, bem como informações e exemplos sobre o sentido conotativo atribuído a formas no diminutivo e no aumentativo.

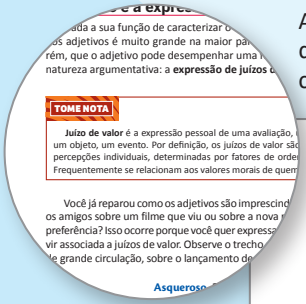
Se, durante a pesquisa, vocês tiverem dúvidas relativas ao conteúdo estudado, anotem e peçam ao professor que os ajude a esclarecê-las.

Para a **criação dos infográficos**, utilizem cartolina e canetas coloridas ou, se preferirem, aplicativos com *templates* prontos. Feitas as pesquisas, organizem os dados coletados sobre o tipo de flexão por que ficaram responsáveis. Selecionem as informações e os exemplos pertinentes e **elaborem** um esboço do *layout* do infográfico.

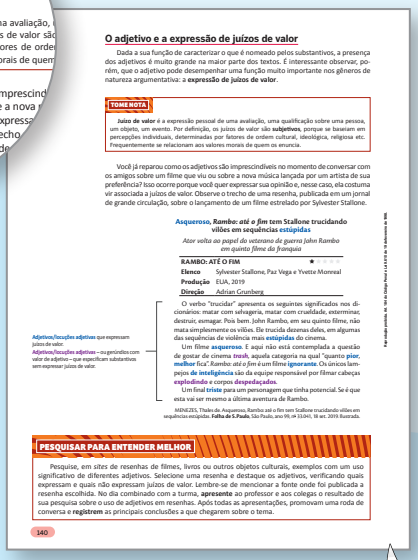
Façam um breve **resumo** com os principais tópicos a respeito do tema pesquisado pelos grupos e organizem as informações de forma atrativa visualmente no momento de **criar** os infográficos, que deverão ser apresentados para a turma em dia previamente combinado com o professor. Ao final das apresentações, **avaliem** o resultado e compartilhem suas impressões sobre como foi o processo de retomada dos conhecimentos sobre as flexões dos substantivos.

Tome nota

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


TOME NOTA

Juízo de valor é a expressão pessoal de uma avaliação, um objeto, um evento. Por definição, os juízos de valor são


O adjetivo e a expressão de juízos de valor

Dada a sua função de caracterizar o que é nomeado pelos substantivos, a presença dos adjetivos é muito grande na maior parte dos textos. É interessante observar, porém, que o adjetivo pode desempenhar uma função muito importante nos gêneros de natureza argumentativa: a **expressão de juízos de valor**.

TOME NOTA

Juízo de valor é a expressão pessoal de uma avaliação, uma qualificação sobre uma pessoa, um objeto, um evento. Por definição, os juízos de valor são **subjetivos**, porque se baseiam em percepções individuais, determinadas por fatores de ordem cultural, ideológica, religiosa etc. Frequentemente se relacionam aos valores morais de quem os enuncia.

Você já reparou como os adjetivos são imprescindíveis no momento de conversar com os amigos sobre um filme que viu ou sobre a nova música lançada por um artista de sua preferência? Isso ocorre porque você quer expressar sua opinião e, nesse caso, ela costuma vir associada a juízos de valor. Observe o trecho de uma resenha, publicada em um jornal de grande circulação, sobre o lançamento de um filme estrelado por Sylvester Stallone.

Asqueroso, *Rambo: até o fim* tem Stallone trucidando vilões em sequências estúpidas

Ator volta ao papel do veterano de guerra John Rambo em quinto filme da franquia

RAMBO: ATÉ O FIM ★☆☆☆☆
Elenco Sylvester Stallone, Paz Vega e Yvette Monreal
Produção EUA, 2019
Direção Adrian Grunberg

O verbo "trucidar" apresenta os seguintes significados nos dicionários: matar com selvageria, matar com crueldade, exterminar, destruir, esmagar. Pois bem: John Rambo, em seu quinto filme, não mata simplesmente os vilões. Ele trucida dezenas deles, em algumas das sequências de violência mais **estúpidas** do cinema.

Um filme **asqueroso**. E aqui não está contemplada a questão de gostar de cinema **trash**, aquela categoria na qual "quanto **pior**, **melhor** fica". *Rambo: até o fim* é um filme **ignorante**. Os únicos lampejos de **inteligência** são da equipe responsável por filmar cabeças **explodindo** e corpos **despedaçados**.

Um final **triste** para um personagem que tinha potencial. Se é que esta vai ser mesmo a última aventura de Rambo.

MENEZES, Thales de. Asqueroso, Rambo até o fim tem Stallone trucidando vilões em sequências estúpidas. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 98, nº 33243, 18 set. 2019. Ilustrada.

Adjetivos/locuções adjetivas que expressam juízos de valor.
Adjetivos/locuções adjetivas – ou gerúndios com valor de adjetivo – que especificam substantivos sem expressar juízos de valor.

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Pesquise, em *sites* de resenhas de filmes, livros ou outros objetos culturais, exemplos com um uso significativo de diferentes adjetivos. Selecione uma resenha e destaque os adjetivos, verificando quais expressam e quais não expressam juízos de valor. Lembre-se de mencionar a fonte onde foi publicada a resenha escolhida. No dia combinado com a turma, **apresente** ao professor e aos colegas o resultado de sua pesquisa sobre o uso de adjetivos em resenhas. Após todas as apresentações, promovam uma roda de conversa e **registrem** as principais conclusões a que chegarem sobre o tema.

140

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.

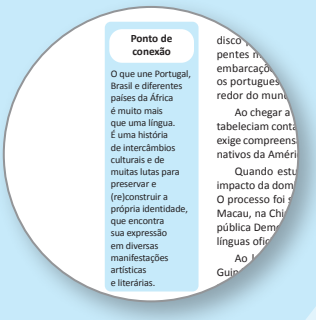
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Proposta integradora

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

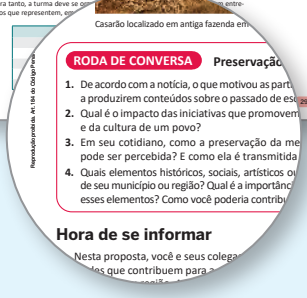
Ponto de conexão

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



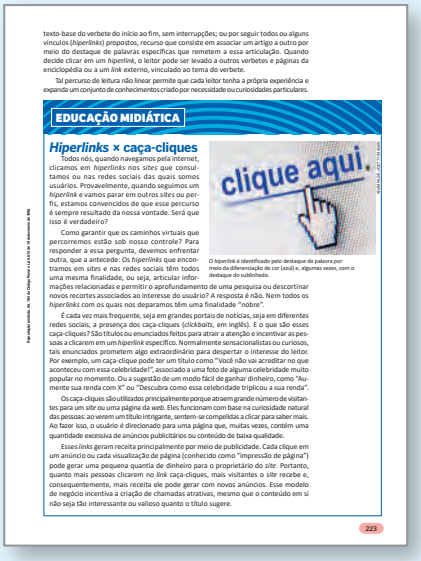
Roda de conversa

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.



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

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

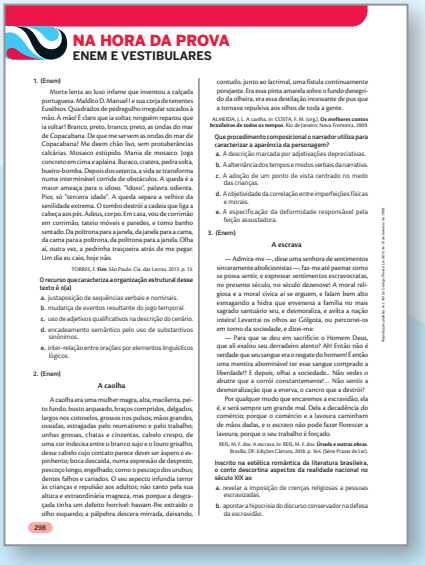
PENSAMENTO COMPUTACIONAL

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.



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 Esfera artística: a literatura e os vários olhares para a realidade 13

CAPÍTULO 1 – Romantismo no Brasil: poesia 14

Leitura da imagem – *Paisagem na mata virgem do Brasil, com figuras*, de Johann Moritz Rugendas 14

Da pintura para a literatura – "Canção do exílio", de Gonçalves Dias 15

O Romantismo: valorização do indivíduo e a força dos sentimentos 16

Uma viagem no tempo: vozes da poesia romântica brasileira 21

Texto para análise 24

Diálogos contemporâneos com temas da segunda geração romântica 27

Proposta de produção: *playlist* comentada 29

CAPÍTULO 2 – Romantismo no Brasil: prosa 30

Leitura da imagem – *Rua Direita*, de Félix-Émile Taunay 30

Da pintura para a literatura – "Origem, nascimento e batizado", de Manuel Antônio de Almeida 31

A prosa romântica brasileira 32

Proposta de produção: perfil de personagem em rede social 35

Uma viagem no tempo: vozes da prosa romântica brasileira 36

Texto para análise 39

Diálogos contemporâneos com a prosa romântica brasileira 41

Produção oral: apresentação com apoio de *slides* 42

CAPÍTULO 3 – Realismo e Naturalismo 43

Leitura da imagem – *O filho de um pescador*, de Walter Langley 43

Da pintura para a literatura – *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert 44

A Revolução Industrial muda a face da Europa 45

Naturalismo: novas perspectivas para a origem humana 49

Produção oral: exposição de uma obra 53

Uma viagem no tempo: vozes realistas e naturalistas 54

Texto para análise 56

Diálogos contemporâneos com temas realistas e naturalistas 59

Proposta de produção: antologias digitais 60

CAPÍTULO 4 – Estéticas de fim de século: Parnasianismo e Simbolismo 61

Leitura da imagem – *Princesa Jacinta*, de Alphonse Marie Mucha 61

Da litografia para a literatura – "A arte", de Theóphile Gautier 62

O Parnasianismo: a "disciplina do bom gosto" 63

O Simbolismo: o desconhecido supera o real 65

Proposta de produção: organização de exposição 68

Uma viagem no tempo: vozes parnasianas e simbolistas 70

Texto para análise 72

Diálogos contemporâneos com temas e recursos do Simbolismo 74

Proposta de produção: recriação de poema em áudio 75

UNIDADE 2 Esfera artística: a literatura e a construção da identidade 76

CAPÍTULO 5 – Os negros e a literatura: vozes silenciadas e reconquistadas 77

Leitura da imagem – *Um jantar brasileiro*, de Jean-Baptiste Debret; *Sentem-se para jantar*, de Gê Viana 77

Da pintura e da fotocolagem para a literatura – "Noticiário", de Miriam Alves 79

Primeiro contato: portugueses e africanos 80

Brasil Império: vozes contra a escravidão 81

Diálogos literários: dois retratos do navio negreiro 85

Brasil republicano: novas perspectivas 86

Século XX: organização e ativismo 87

Século XXI: novíssimas vozes negras 92

Proposta de produção: lambes poéticos digitais 93

Texto para análise 93

Proposta de produção: *e-zine* 96

CAPÍTULO 6 – Dominação cultural: Portugal e suas colônias 97

Leitura da imagem – *Lá vem a Nau Catrineta que traz muito o que contar*, de José de Almada Negreiros 97

Da pintura para a literatura – *Deriva*, de Sophia de Mello Breyner Andresen 98

O olhar multifacetado da literatura 100

Muitos povos, uma só língua 102

Influências estéticas: uma face da dominação cultural 103

Romantismo: a consciência nacional 107

Realismo: o foco nas análises sociais 108

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

Modernismo: rupturas e releituras ... 113
Neorrealismo: revelação do Brasil ... 114
A África que se inspirou no Brasil ... 118
Texto para análise ... 120
Proposta de produção: criação de *podcast* literário ... 122

UNIDADE 3 Estudos sobre a estrutura da língua portuguesa ... 124

CAPÍTULO 7 – Relações morfossintáticas ... 125
Leitura e análise – *Hagar*, de Chris Browne ... 125
Forma e função ... 125
O estudo das classes de palavras ... 127
Texto para análise ... 128
Usos singulares das relações morfossintáticas ... 129

CAPÍTULO 8 – Nomeação e avaliação: os substantivos e os adjetivos ... 130
Leitura e análise – *Lili, a ex*, de Caco Galhardo ... 130
Substantivo: definição e classificação ... 130
Diálogos literários: nomeação e memória ... 135
Texto para análise ... 136
Leitura e análise – *Um Brasil*, de Benett ... 138
Adjetivos e a construção de juízos de valor ... 138
Texto para análise ... 141
Proposta de produção: resenha crítica ... 146
Usos do adjetivo ... 146

CAPÍTULO 9 – Referências discursivas: os pronomes ... 148
Leitura e análise – *O melhor de Calvin*, de Bill Watterson ... 148
Pronome: definição e classificação ... 149
Leitura e análise – *Macanudo 3*, de Liniers ... 151
Texto para análise ... 153
Usos dos pronomes ... 156

CAPÍTULO 10 – Descrição de processos: os verbos ... 159
Leitura e análise – *Zoé & Zezé*, de Jerry Scott e Rick Kirkman ... 159
Verbos: definição e estrutura ... 160
Modo indicativo ... 161
Modo subjuntivo ... 164
Modo imperativo ... 166
Os verbos e a descrição de processos em textos de divulgação científica ... 167
Texto para análise ... 168
Proposta de produção: infográfico ... 169

CAPÍTULO 11 – Determinação, quantificação, ordenação: os artigos e os numerais ... 171
Leitura e análise – *Armandinho*, de Alexandre Beck ... 171
Artigo definido e indefinido ... 171
Texto para análise ... 174
Leitura e análise – *Macanudo 3*, de Liniers ... 175
Numeral ... 176
Texto para análise ... 177
Usos dos artigos definidos e indefinidos ... 178

CAPÍTULO 12 – Explicitação de circunstâncias: os advérbios ... 181
Leitura e análise – *Níquel Náusea*, de Fernando Gonsales ... 181
Advérbios: definição e classificação ... 181
Texto para análise ... 188
Usos dos advérbios e palavras denotativas ... 191

CAPÍTULO 13 – A construção da articulação textual: as preposições e as conjunções ... 194
Leitura e análise – *Dinheiro*, de Mike Twohy ... 194
Preposição: definição e classificação ... 195
Diálogos literários: conectando sentidos poéticos ... 197
Texto para análise ... 198
Proposta de produção: verbete poético ... 199
Leitura e análise – *Gaturro Grandão*, de Nik ... 200
Conjunção: definição e classificação ... 201
Texto para análise ... 203
Usos da preposição na construção das unidades de sentido ... 204

UNIDADE 4 Esfera do conhecimento: aprender, ensinar ... 207

SEÇÃO ESPECIAL – Como ler nas entrelinhas ... 208

CAPÍTULO 14 – Verbete enciclopédico ... 215
Leitura – *Crise climática*, de Wikipédia ... 215
Análise ... 220
Produção oral: resumo comentado ... 221
Verbete enciclopédico: definição e usos ... 221
Educação midiática: ***Hiperlinks* × caça-cliques** ... 223
Proposta de produção: verbete enciclopédico ... 226

CAPÍTULO 15 – Marcadores temporais ... 229
Leitura e análise – *Povos Indígenas no Brasil*, de Instituto Socioambiental ... 229
A marcação do tempo nos textos ... 232

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

Texto para análise ... 247
Proposta de produção: verbete de enciclopédia ... 250

CAPÍTULO 16 - Reportagem de divulgação científica ... 253
Leitura – *Insetos à deriva*, de Franciele Petry Schramm ... 253
Análise ... 255
Reportagem de divulgação científica: definição e usos ... 255
Proposta de produção: reportagem de divulgação científica ... 262

UNIDADE 5 Esfera pessoal, esfera política: a vida em sociedade ... 265

SEÇÃO ESPECIAL – Gêneros da internet ... 266
Proposta de produção: petição *on-line* ... 269

CAPÍTULO 17 – Biografia ... 270
Leitura - *Caetano: uma biografia*, de Carlos Eduardo Drummond e Marcio Nolasco ... 270
Análise ... 271
Leitura - *Caetano: uma biografia*, de Carlos Eduardo Drummond e Marcio Nolasco ... 271
Análise ... 273
Produção oral: *playlist* comentada ... 274
Biografia: definição e usos ... 275
Proposta de produção: perfil biográfico ... 279

CAPÍTULO 18 – Discurso político ... 281
Leitura - *Eu tenho um sonho*, de Martin Luther King Jr. ... 281
Análise ... 283
Discurso político: definição e usos ... 285
Produção oral: fórum de discussão ... 288
Proposta de produção: reportagem multimidiática ... 290

PROPOSTA INTEGRADORA: Todos temos voz ... 292

NA HORA DA PROVA: Enem e vestibulares ... 298

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS ... 302

OBJETOS DIGITAIS

Carrossel de imagens: Pinturas representativas do Romantismo ... 16
Mapa clicável: Brasil – terras indígenas ... 17
Infográfico clicável: O Romantismo e a literatura no Brasil do séc. XIX ... 32
Mapa clicável: Percentual de leitores, por região do Brasil ... 33
Podcast: Breve história do romance ... 34
Carrossel de imagens: Pinturas representativas do Realismo ... 46
Infográfico clicável: Machado de Assis em seu contexto ... 47
Vídeo: Estética realista no cinema ... 48
Carrossel de imagens: Pinturas representativas do Simbolismo ... 66
Vídeo: Autoras negras brasileiras e seus romances ... 85
Infográfico clicável: Como construir infográficos ... 170
Vídeo: A primeira enciclopédia ... 221
Podcast: Curadoria da informação ... 222
Podcast: O que é *podcast?* ... 259
Infográfico clicável: Museu da Pessoa ... 275
Vídeo: Biografia ... 276
Podcast: Reportagem hipermídia ... 290

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

UNIDADE 1

Esfera artística: a literatura e os vários olhares para a realidade

O século XIX teve grandes acontecimentos e muitas mudanças. E a literatura retratou, nos textos e nas obras em diferentes linguagens produzidas nesse período, as transformações ocorridas no mundo e no Brasil. Nesta unidade, você terá contato com as diferentes estéticas literárias que orientaram a produção desse século.

Para começar, estudaremos o Romantismo. Marcado pela valorização do indivíduo, pela expressão da subjetividade e pelo nacionalismo, foi a tendência estética que dominou a produção artística de boa parte do século XIX na Europa e no Brasil. Aqui, a estética romântica orientará a criação das obras nacionais, que ganharão cores locais, e contarão com uma vasta produção das várias gerações românticas.

Na segunda metade do século XIX, o avanço das ciências e os efeitos da Revolução Industrial produziram grandes mudanças na sociedade e transformaram o modo como a arte e, em particular, a literatura representaram o mundo. Os sentimentos deram lugar a um olhar mais objetivo para a sociedade. É sob essa lente que o Realismo analisou de perto atitudes, comportamentos, instituições. Essa objetividade foi acentuada no Naturalismo, que buscou deixar mais claro ainda aquilo que se pretende denunciar e criticar.

Por fim, a objetividade que marcou o olhar para a arte no final do século XIX se manifestou na poesia das estéticas desse período: Parnasianismo e Simbolismo. Ambas investiram, de formas diferentes, na supervalorização da forma, buscando colocar em evidência o que consideravam belo e provocar os sentidos do leitor.

EDUARDO-LEON GARRIDO - FOTO: CHRISTIE'S IMAGES/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

GARRIDO, Eduardo León. ***A good book*** [Um bom livro]. [*s. d.*]. Óleo sobre painel, 20,5 centímetros × 25 centímetros. Coleção particular.

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

CAPÍTULO 1

Romantismo no Brasil: poesia

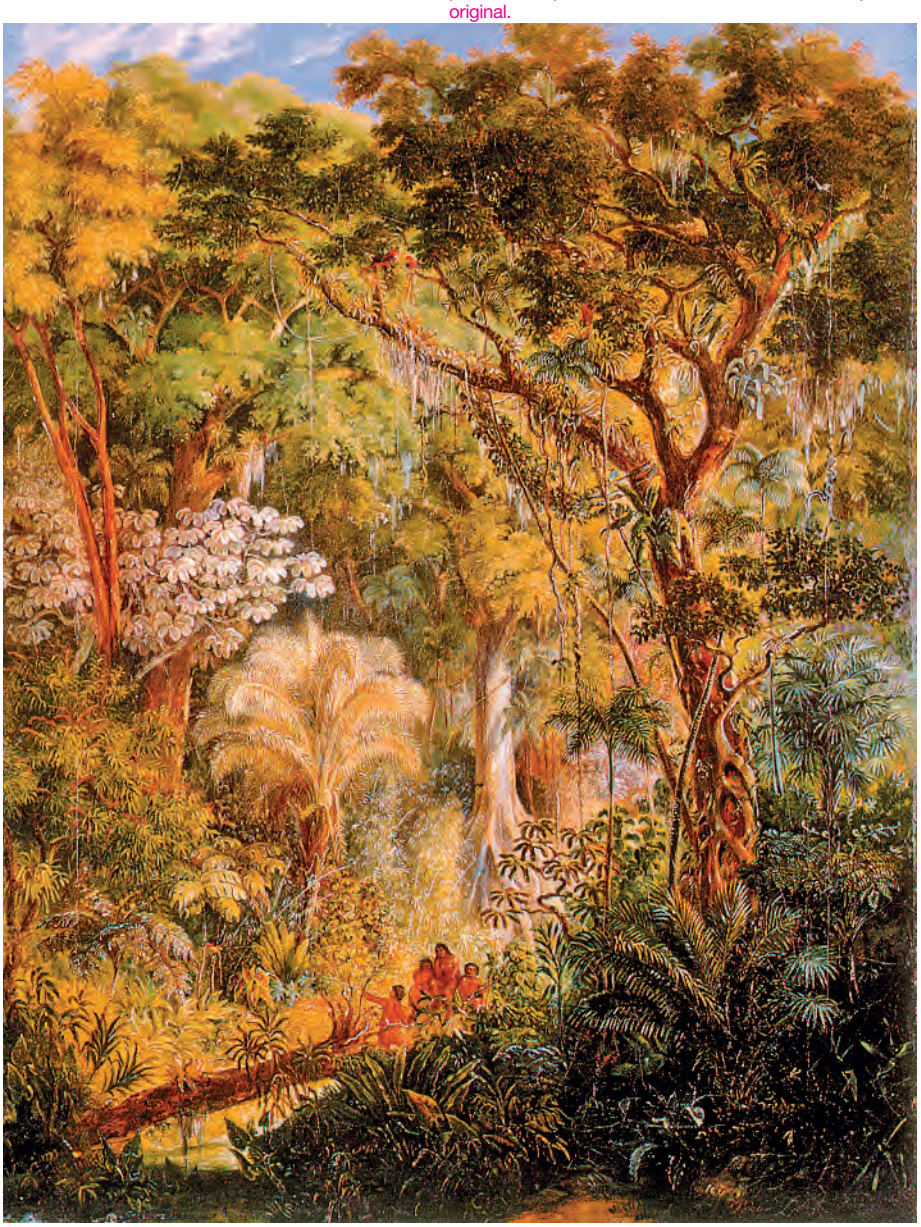
Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

Neste capítulo, você vai:

1. Definir o **Romantismo** e reconhecer suas principais características.
2. Compreender o contexto histórico e a cena discursiva que influenciam o início do Romantismo no Brasil.
3. Conhecer os aspectos definidores da poesia das três gerações românticas brasileiras.
4. Entender como a nacionalidade e os símbolos literários da nossa identidade cultural constituem a base do projeto literário da primeira geração romântica.
5. Compreender por que a temática do amor e da morte define o projeto literário da segunda geração, chamada ultrarromântica.
6. Definir o Condoreirismo e compreender como a poesia social se transformou no elemento constitutivo do projeto literário da terceira geração.

Reconhecer valores e visões de mundo que podem ser identificados nos textos de poetas românticos brasileiros permite compreender como a literatura respondeu às diferentes cenas discursivas ao longo do tempo.

LEITURA DA IMAGEM



JOHANN MORITZ RUGENDAS - FUNDAÇÃO PRUSSIANA DE PALÁCIOS E JARDINS, BERLIM

RUGENDAS, Johann Moritz. **Paisagem na mata virgem do Brasil, com figuras**. 1830. Óleo sobre tela, 62,5 centímetros × 49,5 centímetros. Fundação Prussiana de Palácios e Jardins, Berlim.

1. Descreva a cena apresentada na imagem.
2. Que adjetivos você escolheria para caracterizar a natureza retratada por Rugendas? Justifique.
3. O quadro se chama *Paisagem na mata virgem do Brasil, com figuras*. O adjetivo *virgem* significa, nesse contexto, que a floresta não foi transformada pelos seres humanos. Na cena, porém, vemos quatro pessoas em meio à mata. Qual parece ser a relação entre essas pessoas e a natureza?
4. O adjetivo *virgem* traduz bem o que o artista pretendeu representar com o seu quadro? Por quê?

1. Na parte inferior da tela, no centro, vê-se, em meio a uma floresta, próximo a um riacho, um indígena que aponta sua flecha para o alto (provavelmente procura acertar uma ave). Perto dele, vemos outros três indígenas. A diversidade e a exuberância das árvores sugerem a pequenez humana diante das forças naturais. Praticamente mimetizados em meio à floresta, os indígenas são retratados como parte de um sistema bem maior do que eles.

2. Espera-se que os estudantes observem que a natureza foi retratada para destacar seu aspecto exuberante, majestoso. A grandiosidade das árvores é destacada pela comparação com os indígenas que aparecem na cena. A presença da água, representada pelo rio que corre no canto inferior esquerdo, a luz natural que banha boa parte da floresta, as árvores gigantescas compõem um quadro paradisíaco, de natureza intocada pela mão humana.

3. A relação parece ser de perfeita integração. Os indígenas são retratados como parte da natureza. Não aparecem como elementos estranhos, que vão destruí-la ou transformá-la. A intenção do artista parece ser representá-los como os seres humanos puros, em estado original.

4. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à questão. É importante que eles percebam que a ideia é retratar, para o público, a imagem da natureza exuberante das matas brasileiras. Nesse sentido, o adjetivo *virgem* traduz bem a representação criada por Rugendas, porque os indígenas são vistos como seres integrados à natureza.

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

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a exporem suas hipóteses sobre a forma de retratar o Brasil num poema do período do Romantismo.
2. Resposta pessoal. É possível que alguns estudantes mencionem aspectos temáticos, como a presença da natureza e de indígenas.

Amplie seu repertório

Johann Moritz Rugendas (1802-1858) nasceu em Augsburgo (Alemanha). Começou, ainda cedo, a desenhar e fazer gravuras com o pai, também artista. Estudou na Academia de Artes de Munique e, inspirado pelos relatos de viagens dos naturalistas Spix e Martius, veio para o Brasil na expedição científica do barão de Langsdorff. De 1822 a 1825, retratou, em desenhos a grafite e bico de pena, os povos que encontrou e seus costumes característicos. A exuberância da natureza americana, em suas gravuras e pinturas, traduz o fascínio europeu pelo Novo Mundo. Observador atento dos comportamentos humanos, sua obra compõe uma verdadeira crônica de um Brasil que começava a trilhar um caminho independente.

ANSELM RIEDEL - COLEÇÕES DE ARTE MUNICIPAIS, AUGSBURGO

RIEDEL, Anselm. **Retrato de Rugendas**. 1830.
Óleo sobre tela, 58,5 centímetros × 48 centímetros. Coleções de Arte Municipais, Augsburgo.

3. A fala do eu lírico é a de alguém que está exilado, portanto vivendo fora da sua terra natal.
4. Na primeira estrofe, os advérbios "aqui" e "lá" ("As aves, que aqui gorjeiam, / Não gorjeiam como lá.") são as primeiras marcas que confirmam o contexto de enunciação. Além disso, o advérbio "cá" será utilizado em sentido idêntico ao de "aqui" ("Minha terra tem primores, / Que tais não encontro eu cá"). "Lá", no poema, refere-se ao Brasil, terra natal da qual o eu lírico está afastado. "Aqui" e "cá" referem-se ao país em que ele se encontra, Portugal, mais especificamente à cidade de Coimbra, como indica a anotação feita ao fim do poema.

DA PINTURA PARA A LITERATURA

1. **Muitos autores românticos fizeram, em seus textos, retratos do Brasil. Como você acha que o Brasil será retratado no poema a seguir?**
2. **Que semelhanças você imagina que poderá encontrar entre a pintura de Rugendas e o poema que vai ler?**

Leia um conhecido poema de Gonçalves Dias e responda às questões de 3 a 8.

Canção do exílio

Kennst du das Land, wo die Citronen blühen,
Im dunkeln die Gold-Orangen glühen,
Kennst du es wohl? – Dahin, dahin!
Möcht ich... ziehn.
Goethe

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossas vidas mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem **primores**,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Coimbra – Julho de 1843.

GONÇALVES DIAS, Antônio. **Poesia e prosa completas**. Organização de Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998. p. 105-106.

Primores: plural de *primor*. Qualidade, beleza, excelência. No poema, o termo é usado para fazer referência às coisas belas encontradas somente no Brasil.

5. O poema apresenta uma imagem idealizada do Brasil, caracterizado como uma terra paradisíaca, de qualidades incomparáveis e insuperáveis por qualquer outro país.
6. O eu lírico realiza, inicialmente, comparações entre o que pode ser encontrado no Brasil e em Portugal. Assim, o sabiá brasileiro canta mais do que as aves portuguesas; os "primores" brasileiros não podem ser encontrados em Portugal. Em seguida, a comparação se generaliza: o eu lírico passa a fazer a afirmação da superioridade absoluta das coisas brasileiras na segunda estrofe ("Nosso céu tem mais estrelas"). Há a possibilidade de duas interpretações: nosso céu é mais estrelado do que o português ou nosso céu é o mais estrelado de todos os céus. Nos dois casos, a comparação é feita para enaltecer o Brasil, caracterizando-o como um país de beleza extraordinária.

3. **Qual é o contexto a partir do qual o eu lírico fala sobre a sua pátria?**
4. **Quais são as marcas textuais que confirmam esse contexto? A que elas se referem?**
5. **Qual é a imagem de Brasil presente no texto?**
6. **Como essa imagem é construída pelo eu lírico?**

Se tiver oportunidade, traga para a sala de aula a discussão proposta na seção "Um mesmo tema: diferentes olhares, diferentes linguagens", do capítulo 7 do volume 1, que trata da literatura como expressão de uma época. Nela, é abordado o poema de Gonçalves Dias e a tradição de cantar a pátria inaugurada por ele, que ainda ecoa em textos de autores contemporâneos.

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

7. Releia estes versos.

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.
[...]

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossas vidas mais amores.

a. Explique a alternância, no poema, entre o uso de pronomes possessivos na 1ª pessoa do singular (*minha*) e do plural (*nosso, nossas e nossos*).

b. Qual é a importância do uso dos pronomes na 1ª pessoa do plural (*nosso, nossas e nossos*) na segunda estrofe?

c. Explique por que, nas outras estrofes, o pronome possessivo volta a ser flexionado no singular.

8. Agora que você leu e analisou o poema, retome suas hipóteses sobre as semelhanças entre o retrato da natureza brasileira feito no poema de Gonçalves Dias e no quadro de Johann Moritz Rugendas. Elas se confirmaram ou não? Justifique.

7. a) O poema se inicia como um lamento particular de um brasileiro que se encontra exilado em Portugal e sente saudades da pátria. Por esse motivo, as primeiras referências feitas ao país são específicas e particulares ("minha terra"), indicando que ele fala da terra onde nasceu. Na segunda estrofe, o eu lírico passa a apresentar características do país, portanto algo que não deveria estar associado somente aos seus sentimentos individuais, mas pode ser percebido por todos: as estrelas do céu, as flores e os bosques.
7. b) É importante que a caracterização seja feita em nome de todos, porque assim reforça a imagem de uma pátria compartilhada por todos os seus habitantes. Isso faz com que as belezas apresentadas ganhem maior credibilidade. É como se o eu lírico deixasse implícito um argumento para seus leitores: não sou "eu" quem vê o país assim, o Brasil é assim para todos os brasileiros.
7. c) O poema apresenta um lamento individual, o canto do expatriado. Por isso, depois de exaltar as belezas do país, o eu lírico retoma a expressão dos seus sentimentos individuais para finalizar o texto com um apelo a Deus: não permitir que ele morra sem voltar à sua pátria amada.
8. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a compartilharem suas hipóteses e ajude-os, se necessário, a retomá-las, percebendo que tanto a pintura quanto o poema criam uma representação idealizada da natureza brasileira. No quadro, isso se manifesta na representação grandiosa e na diversidade da floresta. No poema, as comparações estabelecidas entre os elementos nacionais e os de outros países levam à constatação de que tudo o que é brasileiro é mais viçoso, mais belo, mais perfeito. Na base dessas comparações, também está a natureza pátria.

Amplie seu repertório

Antônio Gonçalves Dias (1823-1864) foi o grande nome da primeira geração romântica brasileira. Filho de um comerciante português e de uma descendente de negros e indígenas, o poeta orgulhava-se de descender das três raças que formaram o povo brasileiro. Seus versos sobre a saudade dos exilados na famosa "Canção do exílio" inauguraram uma tradição na literatura e inspiraram inúmeros escritores brasileiros, como Casimiro de Abreu e Murilo Mendes.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Retrato de Gonçalves Dias. Gravura feita por autor desconhecido. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

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

O Romantismo: a valorização do indivíduo e a força dos sentimentos

As chamadas revoluções burguesas do século XVIII (Independência dos Estados Unidos, Revolução Francesa e Revolução Industrial) determinaram a queda do Antigo Regime, consolidando o capitalismo como novo sistema econômico. Nesse contexto, os heróis do passado cedem lugar ao indivíduo comum.

OBJETO DIGITAL **Carrossel de imagens: Pinturas representativas do Romantismo**

CLAUDE-JOSEPH VERNET - GALERIA NACIONAL, LONDRES

VERNET, Claude Joseph. **Naufrágio em mar tempestuoso**. 1773. Óleo sobre tela, 114,5 centímetros × 163,5 centímetros. Galeria Nacional, Londres.

A valorização do caráter individual, a divulgação dos valores burgueses (trabalho, esforço e sacrifício) e o amor à pátria serão os princípios norteadores do projeto literário romântico, que tem como objetivo criar uma identidade estética para o burguês.

O Romantismo representa, portanto, uma ruptura com os padrões clássicos de beleza. A expressão da imaginação, das emoções e da criatividade individual é o grande valor dessa estética.

1. **O que você acha que o senso comum costuma entender por "romantismo"?**
2. **Essa visão do termo se alia aos preceitos da estética literária romântica?**

1. Resposta pessoal. Valendo-se do senso comum, é possível que os estudantes mencionem a associação do termo "romantismo" com temas amorosos.
2. Espera-se que os estudantes compreendam que, apesar de dar vazão à expressão das emoções, a estética romântica baseia-se na valorização do indivíduo, nos valores burgueses e no amor à pátria, conforme explicitado neste tópico.

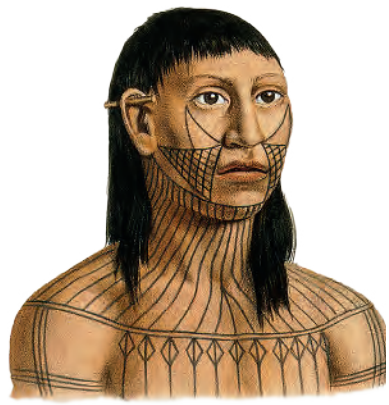
Romantismo no Brasil: a primeira geração e o discurso da nacionalidade

A chegada da Corte portuguesa ao Brasil em 1808 já havia marcado o início de um período de transformações na cidade do Rio de Janeiro, então capital da colônia, e na vida cultural do país. Agora, com a Proclamação da Independência política brasileira, em 1822, era preciso conquistar a independência cultural do país em relação às culturas europeias.

Para consolidar a ideia de uma nação brasileira, os intelectuais desse período procuraram criar referências concretas, escolhendo o **indígena** e a **natureza exuberante** como símbolos para marcar a **identidade nacional**.

A publicação de *Suspiros poéticos e saudades*, de Gonçalves de Magalhães, em 1836, foi considerada o marco inicial do Romantismo brasileiro.

OBJETO DIGITAL **Mapa clicável: Brasil – terras indígenas**



JOHANN BAPTIST VON SPIX/ CARL FRIEDRICH PHILIPP VON MARTIUS - COLEÇÃO PARTICULAR

SPIX, Johann Baptist von; MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. **Indígenas amazônicos**. Século XIX. Gravura colorida. Detalhe de indígena Munduruku. Coleção particular.

O projeto literário da poesia da primeira geração

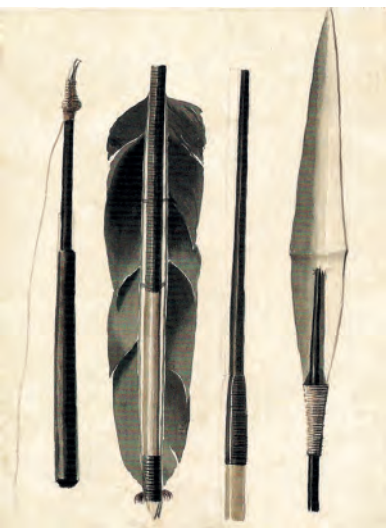
O projeto literário que orienta os primeiros românticos brasileiros foi declarado por Gonçalves de Magalhães nas páginas da revista *Nitheroy*: criar textos que divulgassem os símbolos da nacionalidade brasileira, resgatados de um passado histórico que antecedia a chegada dos portugueses à América.

A produção da primeira geração romântica foi muito influenciada pela propaganda nacionalista que tomava conta do país.

Formalmente, os versos indianistas são marcados pelo rigor da métrica e pela escolha das rimas. Um recurso formal usado nesse gênero de poesia para aproximar o leitor dos costumes indígenas é fazer com que o ritmo do poema se assemelhe ao toque ritual dos tambores, usados nas cerimônias desses povos. Outro recurso de linguagem usado pelos poetas é uma delicada caracterização da natureza brasileira, espaço no qual se desenvolvem os acontecimentos narrados nos poemas indianistas.

O grande nome da primeira geração romântica brasileira foi Antônio Gonçalves Dias. Em sua poesia, abordou os grandes temas românticos: natureza, pátria e religião.

Os versos indianistas são a parte mais importante da obra de Gonçalves Dias. Neles, é construída uma imagem heroica e nobre do indígena brasileiro. Destacam-se os poemas "Os timbiras", "Canto do piaga", "Deprecação" e "I-Juca Pirama".



FÉLIX-ÉMILE TAUNAY - ARQUIVO DA ACADEMIA DE CIÊNCIAS DA RÚSSIA, SÃO PETERSBURGO

TAUNAY, Aimé-Adrien. **Flechas dos Bororo**. 1827. Aquarela, 28,5 centímetros × 21,4 centímetros. Academia de Ciências da Rússia, São Petersburgo.

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

Segunda geração romântica: o olhar arrebatado para a vida

A segunda geração romântica é marcada por uma postura de exagero sentimental que a torna inconfundível. Inspirados por escritores ingleses como Byron e Shelley, os representantes dessa geração liam uma poesia que exaltava os sentimentos arrebatados ao mesmo tempo que apresentava o poeta isolado da sociedade, incompreendido por defender valores morais e éticos contrários aos interesses econômicos da burguesia.

Filhos do século XIX, esses jovens se mostram mais voltados para o próprio coração do que para os grandes temas que definiram a poesia da primeira geração (a divulgação dos símbolos da identidade nacional e a criação de um conceito de pátria).

Por esse motivo, incorporam a imagem de um herói romântico que defende valores incorruptíveis como a honestidade, o amor e o direito à liberdade. Em nome desses valores, estão dispostos a sacrificar a própria vida.

TOME NOTA

A postura exagerada, associada ao arrebatamento sentimental, característica dos autores da segunda geração romântica, fez com que ficassem conhecidos como **ultrarromânticos**.

O projeto literário dos ultrarromânticos: a segunda geração

A idealização absoluta e o interesse por duas ideias essencialmente românticas – **amor** e **morte** – definem o projeto literário da segunda geração.

Essa geração de poetas atormentados, que frequentemente morriam ainda jovens, foi marcada pela expressão exacerbada de um subjetivismo pessimista, pelo desejo de evasão da realidade, pela atração pelo mistério e ainda pela consciência da inadaptação do artista à sociedade em que vive. A solidão, o culto a uma natureza mórbida e soturna e, acima de tudo, a idealização da mulher virginal e etérea são as formas poéticas encontradas para traduzir em imagens os sentimentos arrebatados que vivenciam.

Uma outra faceta do projeto literário ultrarromântico será exemplificada por Casimiro de Abreu. Em oposição à expressão pessimista do sentimento amoroso, típica, por exemplo, de Álvares de Azevedo, que fala da solidão e da morte, Casimiro de Abreu fala de sonhos de amor e suspiros de saudade, associados a belas imagens de chácaras e jardins por onde passeiam moças virgens e puras.

O tratamento dado ao amor, porém, é o mesmo nos dois autores. Ambos apresentam o sentimento amoroso idealizado de tal forma que não encontra espaço no mundo real, por isso é sempre projetado em sonhos e marcado por suspiros e lamentos.

Terceira geração: a poesia social

Afundado em uma de suas maiores crises econômicas, o Brasil era, desde 1840, governado pelo imperador D. Pedro II, que assumiu o trono aos 14 anos. Na década de 1850, o contexto econômico brasileiro começou a se modificar, embalado pela prosperidade da cultura cafeeira. A mancha da escravidão, porém, maculava o solo brasileiro. Nos engenhos, as senzalas úmidas e frias eram testemunhas da desgraça de um povo.

Indignados com o horror da escravidão e conscientes da sociedade em que viviam, os poetas da terceira geração romântica brasileira, como Castro Alves, Luiz Gama e Sousândrade, usaram suas vozes para denunciar as injustiças sociais.

O condor, ave da cordilheira dos Andes, foi escolhido como símbolo da liberdade. Por isso, os poetas que tratavam de temas relacionados a questões sociais passaram a ser conhecidos como condoreiros, e a vertente social da poesia romântica recebeu a designação de Condoreirismo.

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

O projeto literário da poesia da terceira geração

A poesia, até então expressão subjetiva de um sentimentalismo exacerbado, torna-se, com Castro Alves e os condoreiros, o instrumento de uma causa social: a libertação dos escravizados. Por esse motivo, o projeto literário da terceira geração romântica brasileira será denunciar, por meio da poesia, as injustiças sociais.

Diferentemente dos jovens ultrarromânticos, que se isolavam da sociedade e procuravam dar vazão à força dos sentimentos, os condoreiros participavam dos debates sociais, promovendo uma literatura mais engajada, mais consciente do contexto brasileiro da época.

Para atingir um público maior, os condoreiros vão aos teatros, às sacadas dos jornais e às praças públicas declamar seus versos. É o **poeta-orador**.

Composta para ser declamada, a poesia condoreira faz uso intenso de vocativos e exclamações. A pontuação é um dos recursos mais explorados por esses poetas, uma vez que procuram dar aos textos um tom característico da oratória.

Outro aspecto importante é o uso de imagens exageradas, hiperbólicas, que provocam impacto no leitor e despertam emoções mais fortes.

3. **Em sua opinião, é importante que a literatura seja engajada e aborde as questões sociais de seu tempo? Comente.**
4. **Você tem ou já teve contato com textos contemporâneos que abordam questões sociais? Se sim, compartilhe com seus colegas suas impressões sobre a leitura desses textos.**

3. Resposta pessoal. É importante que os estudantes reflitam sobre a importância da literatura para desvelar e discutir o contexto social de sua época.
4. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a relatarem suas experiências, que podem ter sido vividas no contexto escolar ou da comunidade onde vivem.

Amplie seu repertório

De olho no filme

Baseado no livro de memórias escrito pelo protagonista, *12 anos de escravidão* narra o desespero vivido por Solomon Northup durante o período em questão. Em 1841, Solomon, um escravizado liberto, vivia com sua esposa e filhos no norte dos Estados Unidos e era um músico respeitado. Enganado por homens inescrupulosos, é levado para o sul e vendido como escravizado. Ao longo de 12 anos, passa por dois senhores e precisa lutar para sobreviver em um mundo em que humilhações físicas e emocionais marcam o cotidiano dos escravizados, considerados mercadorias das quais seus donos podiam dispor como bem quisessem.

© FOX SEARCHLIGHT PICTURES/EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

Reprodução de cena do filme **12 anos de escravidão**, direção de Steve McQueen (II), lançado em 2013.

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

A cena discursiva da produção romântica

Primeira metade do século XIX

Romantismo

Portugal

Autores:

- Almeida Garrett
- Alexandre Herculano
- Camilo Castelo Branco
- Júlio Dinis

Brasil

Autores:

- Gonçalves Dias
- Álvares de Azevedo
- Casimiro de Abreu
- Castro Alves
- Joaquim Manuel de Macedo
- José de Alencar
- Manuel Antônio de Almeida
- Visconde de Taunay
- Martins Pena

Alguns desses autores serão estudados no capítulo 2 deste volume, que trata da prosa romântica brasileira.

CONTEXTO HISTÓRICO

1789 – Revolução Francesa: fim da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea.

1799 – Napoleão Bonaparte assume o poder na França.

1801 – Thomas Jefferson é eleito o primeiro presidente dos EUA.

1806 – Napoleão decreta o Bloqueio Continental.

1808 – Família real portuguesa foge para o Brasil. Abertura dos portos ao comércio internacional.

1815 – Napoleão é derrotado em Waterloo.

1820 – Revolução liberal do Porto.

1822 – Brasil declara independência de Portugal.

1840 – D. Pedro II assume o trono no Brasil.

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

1760 – Início da Revolução Industrial na Inglaterra, alterando o modo de produção manual para o fabril.

1764 – Invenção da máquina de fiar.

1769 – James Watts patenteia o motor a vapor.

1799 – Alessandro Volta cria a primeira bateria elétrica.

1812 – O inventor francês Joseph Niépce produz, com uma câmera, a primeira fotografia numa placa de estanho depois de cerca de oito horas de exposição à luz solar. O processo foi denominado "heliografia".

1831 – Michael Faraday descobre os princípios de um motor elétrico.

1833 – Hércules Florence realiza, em Campinas (SP), o mais antigo registro fotográfico conhecido da América por meio de um papel sensibilizado com cloreto de prata. É considerado por alguns um dos inventores do termo "fotografia".

PROJETO LITERÁRIO E CARACTERÍSTICAS

Criação de uma arte que refletisse valores burgueses: trabalho, sacrifício, esforço individual. Nacionalismo (soberania do povo, valorização dos símbolos pátrios). Idealização dos sentimentos. Fuga do presente e da realidade.

FORMAS LITERÁRIAS

Maior liberdade formal na poesia. Romance, conto, tragédias e comédias teatrais.

CIRCULAÇÃO

A fundação da Imprensa Régia facilitou o processo de impressão e circulação de periódicos no Brasil. Revistas literárias (*Nitheroy*, *Minerva Brasiliense*) divulgam textos românticos. Romances são publicados, em capítulos, nos folhetins.

PÚBLICO

O Romantismo foi responsável pela definição de um perfil mais claro para os leitores brasileiros: os romances conquistaram o interesse das mulheres e ampliaram a circulação dos folhetins, nos quais eram publicados. Trata-se de uma elite burguesa que passa a ler com mais frequência.

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

Uma viagem no tempo: vozes da poesia romântica brasileira

No conjunto de textos apresentado a seguir, você terá a oportunidade de conhecer melhor o modo como os poetas românticos das três gerações concretizaram, em suas obras, seus projetos literários.

Texto 1

Na abertura do capítulo, você analisou o poema em que Gonçalves Dias cantou a saudade dos exilados. Agora, leia um poema indianista desse importante nome da primeira geração romântica, no qual o indígena é um guerreiro.

O canto do guerreiro

[...]

II
Valente na guerra
Quem há, como eu sou?
Quem vibra o tacape
Com mais valentia?
Quem golpes daria
Fatais, como eu dou?
— Guerreiros, ouvi-me;
— Quem há, como eu sou?

III
Quem guia nos ares
A frecha implumada,
Ferindo uma presa,
Com tanta certeza,
Na altura arrojada
Onde eu a mandar?
— Guerreiros, ouvi-me,
— Ouvi meu cantar.

GONÇALVES DIAS, Antônio. O canto do guerreiro. *In*: GONÇALVES DIAS, Antônio. **Poesia e prosa completas**. Organização de Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998. p. 106.

Texto 2

Leia agora um dos poemas líricos de Gonçalves Dias, no qual a natureza surge como o espaço que abriga e acolhe o sujeito que sofre.

Leito de folhas verdes

Por que tardas, Jatir, que tanto a custo
À voz do meu amor moves teus passos?
Da noite a viração, movendo as folhas,
Já nos cimos do bosque rumoreja.

Eu sob a copa da mangueira altiva
Nosso leito gentil cobri zelosa
Com mimoso **tapiz** de folhas brandas,
Onde o frouxo luar brinca entre flores.

Do tamarindo a flor abriu-se, há pouco,
Já solta o **bogari** mais doce aroma!
Como prece de amor, como estas preces,
No silêncio da noite o bosque exala.

[...]

A flor que desabrocha ao romper d'alva
Um só giro do sol, não mais, vegeta:
Eu sou aquela flor que espero ainda
Doce raio do sol que me dê vida.

Tapiz: tapete; por analogia, terreno coberto de flores ou folhas.

Bogari: espécie de flor branca e perfumada.

FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

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

Sejam vales ou montes, lago ou terra,
Onde quer que tu vás, ou dia ou noite,
Vai seguindo após ti meu pensamento;
Outro amor nunca tive: és meu, sou tua!

Meus olhos outros olhos nunca viram,
Não sentiram meus lábios outros lábios,
Nem outras mãos, Jatir, que não as tuas
A **arazoia** na cinta me apertaram.

[...]

Não me escutas, Jatir! nem tardo acodes
À voz do meu amor, que em vão te chama!
Tupã! lá rompe o sol! do leito inútil
A brisa da manhã sacuda as folhas!

Arazoia: saiote de penas usado pelas mulheres indígenas.

GONÇALVES DIAS, Antônio. Leito de folhas verdes. *In*: GONÇALVES DIAS, Antônio. **Poesia e prosa completas**. Organização de Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998. p. 377-378.

Texto 3

Neste poema, Álvares de Azevedo trata de questões que moveram a segunda geração romântica: o amor e a morte.

Adeus, meus sonhos

Adeus, meus sonhos, eu pranteio e morro!
Não levo da existência uma saudade!
E tanta vida que meu peito enchia
Morreu na minha triste mocidade!

Misérrimo! **votei** meus pobres dias
À sina doida de um amor sem fruto,
E minh'alma na treva agora dorme
Como um olhar que a morte envolve em luto.

Que me resta, meu Deus? morra comigo
A estrela de meus **cândidos** amores,
Já que não levo no meu peito morto
Um punhado sequer de murchas flores!

Misérrimo: muito infeliz.

Votei: verbo *votar*. Dedicar.

Cândidos: plural de *cândido*. Inocente, puro.

ÁLVARES DE AZEVEDO, Manoel Antônio. Adeus, meus sonhos. *In*: ÁLVARES DE AZEVEDO, Manoel Antônio. **Obra completa**. Organização de Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000. p. 208.

Texto 4

Nestes versos, Casimiro de Abreu aborda a infância como um cenário paradisíaco em uma outra faceta da segunda geração romântica.

Meus oito anos

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes **fagueiras**
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
Do despontar da existência!
— Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é — lago sereno,
O céu — um manto azulado,
O mundo — um sonho dourado,
A vida — um hino d'amor!

Fagueiras: feminino e plural de *fagueiro*. Ameno, suave, agradável.

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

Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo **folgar**!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!
[...]

Folgar: brincar.

ABREU, Casimiro de. **As primaveras**. Organização e prefácio de Vagner Camilo. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 38-39.

Texto 5

Neste poema, Castro Alves descreve o sofrimento dos escravizados.

O navio negreiro

[...]
Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus...
Ó mar! por que não apagas
Co'a esponja de tuas **vagas**
De teu manto este borrão?...
Astros! noite! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão!...
[...]
Ontem a **Serra Leoa**,
A guerra, a caça ao leão,
O sono dormido à toa
Sob as tendas d'amplidão...
Hoje... o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo ao mar...
[...]

Vagas: plural de *vaga*. Onda do mar.

Serra Leoa: país da costa oeste da África.

CASTRO ALVES, Antônio Frederico de. O navio negreiro. *In*: CASTRO ALVES, Antônio Frederico de. **Obra completa**. Organização de Eugênio Gomes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 281-282.

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

RODA DE CONVERSA Vozes da poesia romântica brasileira

Reúna-se com os colegas e discutam as questões a seguir a respeito da leitura dos textos apresentados.

1. Houve alguma dificuldade na leitura dos poemas? Por quê?
2. Que estratégias de leitura vocês poderiam utilizar para facilitar o entendimento dos poemas? Como elas ajudariam?
3. Que características das três gerações românticas você identificou nos textos?
4. Que sentimentos os poemas lidos evocam?
5. Os poemas os fazem lembrar de outros textos, músicas ou filmes contemporâneos? Se sim, quais são as semelhanças e diferenças?

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

TEXTO PARA ANÁLISE

1. Leia o título do texto a seguir. Sobre qual tema você acha que será a canção?
2. A que você acha que se refere a palavra "Natalícia"?

Leia o trecho transcrito e responda às questões de 3 a 7.

Canção do tamoio (Natalícia)

I
Não chores, meu filho;
Não chores, que a vida
É luta **renhida**:
Viver é lutar.
A vida é combate,
Que os fracos abate,
Que os fortes, os bravos,
Só pode exaltar.

II
Um dia vivemos!
O homem que é forte
Não teme da morte;
Só teme fugir;
No arco que **entesa**
Tem certa uma presa,
Quer seja **tapuia**,
Condor ou **tapir**.

III
O forte, o cobarde
Seus feitos inveja
De o ver na **peleja**
Garboso e feroz;
E os tímidos velhos
Nos graves **concelhos**,
Curvadas as frontes,
Escutam-lhe a voz!

IV
Domina, se vive;
Se morre, descansa
Dos seus na lembrança,
Na voz do porvir.
Não cures da vida!
Sê bravo, sê forte!
Não fujas da morte,
Que a morte há-de vir!

V
E pois que és meu filho,
Meus brios reveste;
Tamoio nasceste,
Valente serás.
Sê duro guerreiro,
Robusto, **fragueiro**,
Brasão dos tamoios
Na guerra e na paz.
[...]

GOLÇALVES DIAS, Antônio. Canção do tamoio (Natalícia). *In*: FACIOLI, Valentim; OLIVIERI, Antonio Carlos. **Poesia brasileira**: Romantismo. São Paulo: Ática, 2004. p. 34-35.

FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

3. No poema, o eu lírico se dirige a um interlocutor específico. Quem é esse interlocutor? Justifique com elementos do trecho.
4. O que o eu lírico diz a ele e com que intenção?
5. Agora que você leu o poema, retome suas hipóteses sobre o título e sobre o significado da palavra "Natalícia". Suas impressões se confirmaram ou não? Explique.

Renhida: feminino de *renhido*. Difícil, árduo.

Entesa: verbo *entesar*. Retesar.

Tapuia: indígena do povo Tapuia.

Tapir: mamífero conhecido também como anta.

Peleja: luta.

Concelhos: plural de *concelho*. Assembleia, reunião.

Fragueiro: impetuoso.

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

1. Resposta pessoal. Considerando o título, é provável que os estudantes façam a hipótese de que a canção tratará dos princípios que regem a vida de um indígena tamoio.

2. É possível que os estudantes relacionem a palavra a "Natal", indicando que se refere a essa época do ano ou a um nascimento.

3. No poema, é apresentado um indígena tamoio que se dirige ao filho, conforme se comprova pelo uso do vocativo *meu filho*, já no primeiro verso do poema.

4. O indígena, com sua fala, explica ao filho o código de honra que deverá reger sua vida na comunidade a que pertence. Segundo o poema, o filho não deve chorar, pois a vida é um eterno combate. Como indígena tamoio, o garoto deverá ser um bravo guerreiro que não temerá a morte e trará orgulho para o pai e para a comunidade em que nasceu.

5. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a retomarem suas hipóteses iniciais sobre o significado do título e da palavra "natalícia" e ampliarem suas impressões sobre o sentido do texto após a leitura. É importante que eles percebam que o título do poema ("Canção do tamoio") se refere aos princípios e ao código de honra que devem nortear a vida de um indígena tamoio; a palavra *Natalícia* alude ao nascimento. No poema, o pai explica ao filho os comportamentos que deverão reger sua vida. Assim, fica subentendido que o poema é uma espécie de canção da tribo, em que a geração mais velha (representada pela figura do pai) passa para a mais nova (na figura do filho recém-nascido) os ensinamentos que deverão guiar as atitudes e a postura do jovem indígena na tribo, de forma a honrar seus pais e seu povo.

6. Ao se dirigir ao filho, o pai apresenta os elementos que constroem a imagem do indígena: um bravo guerreiro que não teme a morte e cujos feitos corajosos causam a inveja dos covardes. O indígena é apresentado, portanto, como uma figura heroica e destemida, que viverá com valentia, dignidade e honra e trará orgulho para a comunidade a que pertence.

6. Ao se dirigir ao seu interlocutor, o eu lírico apresenta uma imagem de indígena. Que imagem é essa?

7. Por que essa imagem é importante para o Romantismo brasileiro?

7. A caracterização do heroísmo indígena é essencial para a geração que procurava afirmar a identidade cultural de uma nação recém-constituída. A coragem do indígena, construído como herói nacional, simbolizaria a bravura do povo brasileiro.

Leia o poema a seguir, do poeta Álvares de Azevedo, um dos nomes representativos da segunda geração romântica brasileira, e responda às questões de 8 a 11.

Lembrança de morrer

Quando em meu peito rebentar-se a fibra,
Que o espírito enlaça à dor vivente,
Não derramem por mim nem uma lágrima
Em pálpebra demente.

[...]

Como o desterro de minh'alma errante,
Onde fogo insensato a consumia:
Só levo uma saudade — é desses tempos
Que amorosa ilusão embelecia.

[...]

Se uma lágrima as pálpebras me inunda,
Se um suspiro nos seios treme ainda,
É pela virgem que sonhei... que nunca
Aos lábios me encostou a face linda!
Só tu à mocidade sonhadora
Do pálido poeta deste flores...
Se viveu, foi por ti! e de esperança
De na vida gozar de teus amores.

Beijarei a verdade santa e nua,
Verei cristalizar-se o sonho amigo...
Ó minha virgem dos errantes sonhos,
Filha do céu, eu vou amar contigo!

Descansem o meu leito solitário
Na floresta dos homens esquecida,
À sombra de uma cruz, e escrevam nela:
— Foi poeta — sonhou — e amou
[na vida.

— Sombras do vale, noites da montanha,
Que minha alma cantou e amava tanto,
Protegei o meu corpo abandonado,
E no silêncio derramai-lhe canto!

Mas quando **preludia** ave d'aurora
E quando à meia-noite o céu repousa,
Arvoredos do bosque, abri os ramos...
Deixai a lua prantear-me a **lousa**!

ÁLVARES DE AZEVEDO, Manoel Antônio. Lembrança de morrer. *In*: BANDEIRA, Manuel (org.). **Antologia dos poetas brasileiros**: fase romântica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 175-177.

Preludia: verbo *preludiar*. Anunciar, prenunciar.

Lousa: lápide de uma sepultura.

8. Na primeira estrofe, o eu lírico utiliza uma imagem para se referir à vida e outra para se referir à morte.

a. Identifique essas imagens.

b. Que expressão dessa estrofe sugere que o eu lírico considera a vida um lugar de sofrimento? Explique por quê.

8. a) A vida é a "fibra que o espírito enlaça à dor vivente"; a morte será o momento em que essa fibra "rebentar-se" no peito.

8. b) A expressão é *dor vivente*, que associa a vida a um lugar de dor, ao qual o espírito está ligado pela fibra.

9. Releia estes versos.

Só levo uma saudade — é desses tempos
Que amorosa ilusão embelecia.

a. A que se refere o eu lírico nesses versos?

b. Com base nos elementos do poema, como você explicaria a um colega a visão de amor nele presente?

9. a) Espera-se que os estudantes percebam que o eu lírico se refere à única saudade que leva da vida: a da ilusão amorosa que embelezava sua existência.

9. b) É importante que os estudantes percebam que o amor presente no poema é idealizado, fruto da ilusão, do sonho, mas que garante ao poeta o desejo de continuar vivendo. É o que fica evidenciado na terceira estrofe, quando afirma que o que poderia fazê-lo chorar ou suspirar ainda é a "virgem" com que sonhou. A mesma visão de amor está sugerida na estrofe seguinte, com a afirmação de que a mocidade do eu lírico foi mais feliz pela existência desse amor ilusório ("Só tu à mocidade sonhadora / Do pálido poeta deste flores...") e que a sua vida ganhou sentido porque acalentava a esperança de gozar amores da virgem com que sonhou ("Se viveu... foi por ti! e de esperança / De na vida gozar de teus amores").

10. No poema, o eu lírico faz referência à mulher amada.

a. Qual é a imagem de mulher presente no poema?

b. Ela tem existência real ou não? Justifique.

10. a) A imagem da mulher no poema está associada à pureza e à possibilidade de dar esperança à vida do eu lírico. Virginal, idealizada, ela representa o motivo para a existência dele.

10. b) Espera-se que os estudantes concluam que essa mulher não tem existência real; ela aparece nos sonhos do eu lírico, completamente idealizada, a quem ele se refere como sua "virgem dos errantes sonhos" e cuja face ele nunca beijou ("que nunca / Aos lábios me encostou a face linda!").

11. Releia as três últimas estrofes do poema.

a. Na antepenúltima estrofe, o eu lírico diz com que epitáfio gostaria de ser enterrado. Faça uma hipótese para explicar por que esse epitáfio pode ser entendido como um lema ultrarromântico.

b. Nas duas últimas estrofes, qual é a relação de proximidade e integração entre o eu lírico e a natureza?

11. a) Espera-se que os estudantes percebam que o epitáfio ("— Foi poeta — sonhou — e amou na vida.") pode ser entendido como um lema ultrarromântico porque contém os elementos essenciais dessa tendência: o poeta da segunda geração valoriza essencialmente o sonho e o amor (e os dois elementos associados: o amor que existe apenas no sonho) em sua poesia.

11. b) A natureza será o último refúgio desse poeta: ele pede que os elementos que circundam seu túmulo o protejam, derramem seu canto e abram espaço para que a lua ilumine sua sepultura.

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

Neste poema de Castro Alves, o eu lírico — a África personificada — questiona o destino de seus filhos. Leia-o e responda às questões de 12 a 18.

Vozes d'África

[...]

Não basta inda de dor, ó Deus terrível?!
É, pois, teu peito eterno, **inexaurível**
De vingança e rancor?...
E que é que fiz, Senhor? que **torvo** crime
Eu cometi jamais que assim me oprime
Teu **gládio** vingador?!

[...]

Cristo! embalde morreste sobre um monte
Teu sangue não lavou de minha fronte
A mancha original.
Ainda hoje são, por **fado** adverso,
Meus filhos — **alimária** do universo,
Eu — pasto universal...

Hoje em meu sangue a América se nutre
— Condor que transformara-se em abutre,
Ave da escravidão,
Ela juntou-se às mais... irmã traidora
Qual de **José** os **vis** irmãos outrora
Venderam seu irmão.

Basta, Senhor! De teu potente braço
Role através dos astros e do espaço
Perdão p'ra os crimes meus!
Há dois mil anos eu soluço um grito...
Escuta o brado meu lá no infinito,
Meu Deus! Senhor, meu Deus!!...

CASTRO ALVES, Antônio Frederico de. Vozes d'África. *In*: CASTRO ALVES, Antônio Frederico de. **Obra completa**. Organização de Eugênio Gomes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 292-293.

Inexaurível: inesgotável.

Torvo: medonho, terrível.

Gládio: tipo de arma branca, espada.

Fado: sina, destino.

Alimária: besta, animal irracional.

José: personagem bíblico que é vendido pelos próprios irmãos para ser escravizado.

Vis: plural de *vil*. Desprezível.

12. O interlocutor é uma divindade, Deus.

13. O adjetivo *terrível*. O uso desse adjetivo revela a intenção do eu lírico, a própria África, de questionar Deus por infligir tanto sofrimento aos filhos desse continente. Em seu apelo, ele pergunta à divindade se o seu rancor e a sua vingança não terão fim e que crime tão terrível, jamais cometido, geraria tanto castigo dos céus.

14. Para referir-se aos castigos impostos, a África diz que seus filhos foram transformados em "alimária do universo" e ela se tornou "pasto universal". As duas imagens devem ser interpretadas como denúncia ao tráfico de escravizados africanos. Segundo o que se depreende do poema, os filhos da África eram transformados em animais por seus captores, e o continente passou a ser o "pasto" onde os traficantes negreiros iam buscar as pessoas que serviriam de mão de obra escravizada.

15. A apresentação do continente africano como mãe fazendo um apelo desesperado a Deus para que não castigue seus filhos é muito forte. Ao somar a isso as imagens de seres humanos vistos como seres capturados no "pasto", intensifica-se o drama do apelo, para mostrar aos leitores quão abominável é o tráfico negreiro. Mesmo que os leitores da época vissem a escravidão como um dado de sua realidade, certamente poderiam sensibilizar-se por essas imagens.

16. Um condor que se transforma em abutre ("— Condor que transformara-se em abutre, / Ave da escravidão,").

16. a) Para os poetas da terceira geração romântica, o condor é a ave que simboliza a liberdade. O abutre, por sua vez, refere-se, no poema, ao sistema escravagista que sustentava o Brasil. A imagem construída vale-se dessa transformação da América: um continente que lutou por sua liberdade e, no entanto, compactuava com a exploração dos negros. Por isso, a imagem de um condor que se tornou abutre, uma "ave da escravidão".

16. b) O eu lírico, ao referir-se à América como a "irmã traidora", alude ao fato de ambos os continentes, vítimas da exploração de seus colonizadores, serem irmãos de infortúnio. Portanto, a postura esperada do continente americano seria o repúdio à escravidão. Como isso não ocorria, já que a América também importava escravizados negros ("juntou-se às mais..."), ela é comparada aos irmãos de José, que o venderam como escravizado.

17. O eu lírico implora o perdão de Deus para seus supostos crimes. Ao longo do poema, a condição de sofrimento que marca o continente africano é apresentada como algo terrível, insuportável, que só poderia ser resultado de uma punição divina. Então, o eu lírico implora a Deus que o ouça e ponha fim a esse sofrimento.

18. Na última estrofe, o eu lírico revela uma certa revolta em relação a Deus: como um ser magnânimo e superior poderia permitir tanto sofrimento sem intervir? O imperativo surge como um comando dado a Deus: *chega!* Não é possível permitir que a escravidão continue a existir e que os filhos da África sejam tratados como animais ou mercadorias.

12. Quem é o interlocutor a quem o eu lírico se dirige na primeira estrofe?

13. Qual é o termo utilizado por ele para referir-se a esse interlocutor e como seu uso pode ser interpretado, considerando o tom da estrofe?

14. Na segunda estrofe, são identificados os castigos impostos aos filhos da África. Que imagens são utilizadas para fazer referência a esses castigos? Como essas imagens devem ser interpretadas, considerando o contexto de denúncia em que o poema foi produzido?

15. O projeto literário da poesia condoreira era denunciar as injustiças sociais. Podemos afirmar que a apresentação das duas imagens identificadas na questão anterior, além da transformação da própria África em mãe desesperada que faz um apelo a Deus, tem o objetivo de aumentar o impacto da cena sobre os leitores. Explique por quê.

16. A penúltima estrofe faz referência à América por meio de uma metáfora. Identifique-a.

a. A que corresponde essa metáfora? Com base em que ela foi construída?

b. Considerando que América e África foram continentes explorados por seus colonizadores, explique o significado dos três últimos versos da estrofe.

17. Nos últimos versos, o eu lírico finaliza o seu apelo. O que ele pede a Deus? Explique.

18. O uso do imperativo ("Basta, Senhor!") dá um tom mais inflamado a esse apelo e sugere uma certa revolta do eu lírico com a atitude de Deus diante da condição do povo africano. Explique.

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

Diálogos contemporâneos com temas da segunda geração romântica

A morte permeia a literatura e a arte de todos os tempos. A tradição de cantar a morte como o caminho que livra o indivíduo do sofrimento tem início no Ultrarromantismo. Byron foi o primeiro a tratar a morte como um desejo do eu lírico, que anseia por livrar-se de uma existência vazia e dolorida. Os versos do poeta inglês tiveram grande influência sobre a obra de vários poetas brasileiros da segunda geração romântica, sobretudo de Álvares de Azevedo.

No mundo contemporâneo, esse tema continua a ecoar em textos de diferentes gêneros e são diversos os tratamentos dados a ele: a morte pode ser vista como razão para divagações sobre o luto pela perda de alguém, como motivo de festividades ou como o destino inevitável de quem vive em áreas marcadas pela violência.

Para conhecer um pouco mais sobre como a morte e seus efeitos sobre o indivíduo são tratados por artistas modernos e contemporâneos de diferentes origens, leia os textos a seguir.

O poeta português Adolfo Casais Monteiro canta os efeitos da morte de sua amada

A tua morte em mim

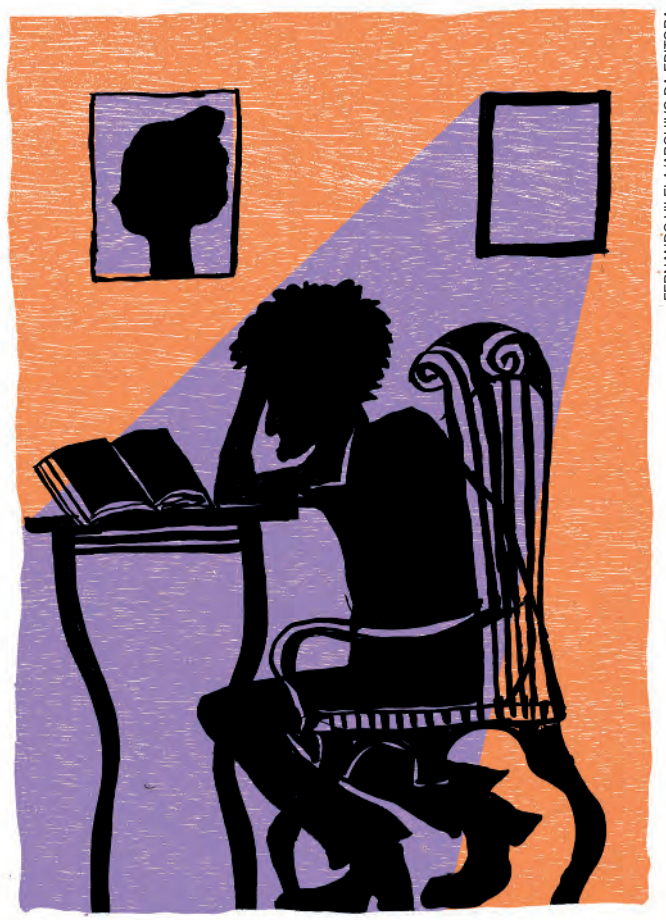
(À memória de Raquel Moacir)

A tua morte é sempre nova em mim.
Não amadurece. Não tem fim.
Se ergo os olhos dum livro, de repente
tu morreste.
Acordo, e tu morreste.
Sempre, cada dia, cada instante,
a tua morte é nova em mim,
sempre impossível.

E assim, até à noite final
irás morrendo a cada instante
da vida que ficou fingindo vida.
Redescubro a tua morte como outros
descobrem o amor,
porque em cada lugar, cada momento,
tu estás viva.

Viverei até à hora derradeira a tua morte.
Aos goles, lentos goles. Como se fosse
cada vez um veneno novo.
Não é tanto a saudade que dói, mas o remorso.
O remorso de todo o perdido em nossa vida,
coisas de antes e depois, coisas de nunca,
palavras mudas para sempre, um gesto
que sem remédio jamais teve destino,
o olhar que procura e nunca tem resposta.

O único presente verdadeiro é teres partido.



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

MONTEIRO, Adolfo Casais. A tua morte em mim. *In*: NEJAR, Carlos (org.). **Poesia portuguesa contemporânea**. São Paulo: Massao Ohno/Roswitha Kempf Editores, 1982. p. 62.

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

A morte festiva na poesia angolana de Ernesto Lara Filho

Quando eu morrer

(para o Aniceto Vieira Dias e "Liceu" de "N'Gola Ritmos")

Quando eu morrer
eu quero que o **N'Gola Ritmos**
vá tocar no meu enterro.

Como **Sidney Bechet**
como **Armstrong**
eu gostarei de saber

que vocês
tocaram no meu enterro.

Lá no céu também há "angelitos negros"
e eu gostarei de saber
que vocês
me tocaram no enterro.

Se não puder ser
deixem lá
tocarão noutro lado qualquer
com lágrimas nos olhos
[...]

Ah! Quando eu morrer
já sabem
quero que o meu caixão
vá no **maxibombo** da linha
[do Cemitério
quero que toquem
a **Cidralha**
ou convidem a **marcha dos Invejados**.

É assim que eu quero ir
acompanhado da vossa alegria

[...]

Ah! Quando eu morrer
eu quero o N'Gola Ritmos
tocando no meu enterro.

N'Gola Ritmos: grupo musical angolano que teve grande influência na promoção do nacionalismo do país na década de 1950. Aniceto Vieira Dias e Liceu, citados na dedicatória do poema, eram integrantes do grupo.

Sidney Bechet: compositor, saxofonista e clarinetista estadunidense de *jazz*.

Armstrong: referência ao cantor e trompetista estadunidense Louis Armstrong, que foi um grande nome do *jazz*.

Maxibombo: transporte público, ônibus.

Cidralha: canção carnavalesca.

Marcha dos Invejados: grupo carnavalesco de Luanda.

LARA FILHO, Ernesto. Quando eu morrer. *In*: APA, Lívia; BARBEITOS, Arlindo; DÁSKALOS, Maria Alexandre (org.). **Poesia africana de língua portuguesa**: antologia. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003. p. 70-72.

Dinha e a morte como destino inevitável na guerra urbana

De aqui de dentro da guerra

[...]

III
De aqui, de dentro da guerra
qualquer tropeço é motivo.
A morte te olha nos olhos
te chama, te atrai, te cobiça.

[...]

De aqui, de dentro da guerra,
eu grito para ser ouvida.

De aqui, de dentro da guerra,
Eu me armo e policio.

De aqui, de dentro da guerra,
É que eu projeto os meus sonhos.

Pra não virar a cabeça
pra não virar a palavra
pra não virar estatística.

FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

DINHA. De aqui de dentro da guerra. *In:* HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **As 29 poetas hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 228-229.

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

Proposta de produção: *playlist* comentada

Além de figurar em textos literários, como os apresentados na seção anterior, a morte e seus efeitos sobre o indivíduo são tematizados também em canções de gêneros musicais diversos, como o *rock*/*pop rock*, a MPB, o *rap*, o samba, o sertanejo, entre outros.

Para compreender melhor como os sentimentos ultrarromânticos e como o exagero que caracteriza a segunda geração influenciam, ainda hoje, alguns compositores, grupos musicais e seus fãs, vocês criarão uma ***playlist* comentada** com canções de diferentes gêneros musicais que abordem o tema da morte, destacando o tratamento dado a ele e de que maneira a música selecionada se relaciona à segunda geração romântica.

Para cumprir essa tarefa, vocês deverão seguir estas etapas.

1. Reúnam-se em grupos de quatro pessoas. Para iniciar o **planejamento**, definam, por sorteio ou por escolha, o gênero das músicas que cada grupo deverá pesquisar: *rock*/*pop rock*, MPB, *rap*, samba ou sertanejo.
2. Pesquisem canções do gênero musical que ficou a cargo do grupo. Caso tenham dificuldade com essa pesquisa, busquem informações com familiares, professores e amigos que vocês sabem que têm um bom repertório musical. Essa troca pode ser muito frutífera. Pesquisem também *playlists* musicais de diferentes estilos e propósitos para ampliar o que sabem sobre o gênero.
3. Na **elaboração**, criem a *playlist* selecionando quatros canções de bandas ou artistas contemporâneos que abordem a morte e apresentem elementos (letra, melodia, tratamento dado ao tema) que possam ser relacionados ao olhar ultrarromântico para essa questão.
4. No momento de escrever o **roteiro** para a apresentação da *playlist*, lembrem-se de incluir um texto introdutório, explicando o tema abordado nas canções da *playlist* e sua relação com a segunda geração romântica, de definir a ordem das músicas, que deverão ser intercaladas por comentários que analisem a abordagem adotada, de explicitar como os elementos sonoros dialogam com o tema, de tratar do efeito provocado nos ouvintes etc. Também é interessante incluir um breve perfil biográfico das bandas ou artistas cujas canções vocês escolheram. Façam, por fim, uma **revisão** do material produzido.
5. Apresentem as canções para os seus colegas, em dia previamente combinado com o professor e a turma, destacando, oralmente, os aspectos que levaram às escolhas feitas pelo grupo. Se for necessário administrar o tempo, escolham duas das quatro músicas para apresentar e informem quais outras fazem parte da *playlist* e por quê.
6. Se possível, divulguem essa *playlist* em suas redes sociais e nos canais digitais da escola, caso a instituição autorize, para que outros membros da comunidade possam conhecer as canções selecionadas.

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 perceber a diferença entre as três gerações românticas? Identificou valores e visões de mundo nos textos de poetas românticos brasileiros?

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 2

1. A imagem apresenta um cenário urbano. Especificamente, uma movimentada rua de uma cidade.
2. a) Espera-se que os estudantes respondam negativamente à questão. É importante que eles percebam que há alguns homens vestidos de modo elegante, com casacas coloridas, chapéus e bengalas. Provavelmente, membros da aristocracia. Outros aparecem fardados, dando a entender que são soldados a serviço do governo da época. Há, ainda, um grande número de pessoas negras, a maioria homens e de torso nu, carregando caixas e tonéis. São os escravizados.

Romantismo no Brasil: prosa

2. b) A presença de muitas pessoas de diferentes classes sociais sugere uma vida urbana agitada. Pode-se imaginar que a rua retratada era local de transações comerciais, já que as pessoas escravizadas aparecem transportando mercadorias.
3. A presença dos escravizados, o traje das pessoas, a iluminação das ruas feita por lampiões e o chão de calçamento irregular sugerem que essa é uma cena do início do século XIX, no Brasil.
Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

Neste capítulo, você vai:

1. Conhecer a prosa urbana, a indianista e a regionalista dos escritores românticos brasileiros.
2. Entender os aspectos que definem os projetos literários dos romances urbano, indianista e regionalista no período romântico.
3. Conhecer e analisar obras dos principais romancistas românticos brasileiros: Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida e Visconde de Taunay.
4. Reconhecer como o diálogo entre narrador e leitor, inaugurado nos romances românticos, assume diferentes funções na obra de autores de outros períodos.

Conhecer os romances românticos urbanos, indianistas e regionalistas, bem como compreender os aspectos que definem os projetos literários da prosa romântica, é fundamental para entender de que forma os escritores do nosso país, na busca pela construção da identidade nacional, povoaram suas obras com elementos e símbolos que consideravam representativos do Brasil.

LEITURA DA IMAGEM

FÉLIX-ÉMILE TAUNAY - PINACOTECA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

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

TAUNAY, Félix-Émile. **Rua Direita**. 1823. Aquarela sobre papel, 17,37 centímetros × 23,6 centímetros. Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil. Doação da Fundação Estudar, 2007.

1. **Observe a aquarela de Taunay. Que tipo de cenário ela apresenta?**
2. **Há, na cena, um grande número de pessoas.**
   a. Elas pertencem todas à mesma classe social? Justifique.
   b. O que a presença de todas essas pessoas na rua sugere sobre a vida nessa cidade? Explique.
3. **A partir da observação dos elementos do quadro, a que período histórico é possível associar a cena? Por quê?**

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que a pintura mostra cena de rua do Rio de Janeiro, sem asfaltamento, muito movimentada, com homens de fraque, indicando serem pessoas de posse que viviam na Corte, além de pessoas escravizadas em suas funções. Interessante notar ainda que as únicas figuras femininas nessa rua são mulheres escravizadas.

Amplie seu repertório

O francês **Félix-Émile Taunay** (1795-1881) foi pintor, professor, escritor e tradutor. Em 1816, veio para o Rio de Janeiro, onde fez uma série de aquarelas e desenhos que constituíram o primeiro *Panorama do Rio de Janeiro*, em 1821. Sucedeu o pai, o pintor Nicolas-Antoine Taunay, como professor de pintura de paisagem na escola que se tornaria a Academia Imperial de Belas Artes. Participou, com o arquiteto Grandjean de Montigny, dos projetos de saneamento e de urbanização do Rio de Janeiro.

2. É importante que, em suas pesquisas, os estudantes descubram que *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, ao contrário das obras de Macedo e de Alencar, que retratam basicamente a elite burguesa, destaca as camadas mais baixas da população. Caso os estudantes não percebam, ressalte que a idealização presente nos romances dos dois primeiros autores dá lugar, na obra de Almeida, a personagens que precisam enfrentar as dificuldades da vida, recorrendo a pequenos golpes, intrigas e favores para superá-las.

DA PINTURA PARA A LITERATURA

1. **O texto que você vai ler se inicia da seguinte forma: "Era no tempo do rei". Que elementos da pintura analisada por você confirmariam a frase de abertura do trecho?**

2. **Você conhece Manuel Antônio de Almeida, autor de *Memórias de um sargento de milícias*, romance cujo trecho será lido por você? Pesquise em livros ou na internet como se caracteriza a obra dele e em que ela se diferencia da produzida por outros autores do romance urbano, como José de Alencar e Joaquim Manuel de Macedo. Compartilhe com os colegas as informações obtidas.**

3. a) O narrador toma o cuidado de situar a história que vai começar a contar em um momento específico da história do Brasil. Ele está fornecendo ao leitor informações sobre o contexto particular do que está sendo narrado para que se possa compreender melhor o que será contado.

3. b) O "tempo do rei" só pode fazer referência ao momento em que houve rei no Brasil. Esse período tem início com a chegada da família real, em 1808, e termina com a Proclamação da Independência, em 1822. Os estudantes devem concluir, portanto, que o contexto da história está compreendido entre 1808 e 1821.

Leia um trecho de *Memórias de um sargento de milícias* para responder às questões de 3 a 6.

3. c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente sobre o fato de o início do trecho indicar que se trata de um período específico da história do Brasil e em um cenário urbano, considerando o que é retratado no quadro de Taunay. Caso essa expectativa não se concretize, seria interessante retomar as questões sobre a análise da pintura e do início do trecho com eles, destacando os elementos que eles deveriam observar para formular suas hipóteses.

Origem, nascimento e batizado

Era no tempo do rei.

Uma das quatro esquinas que formam as ruas do Ouvidor e da Quitanda, cortando-se mutuamente, chamava-se nesse tempo — *O canto dos* **meirinhos** —; e bem lhe assentava o nome, porque era aí o lugar de encontro favorito de todos os indivíduos dessa classe (que gozava então de não pequena consideração). Os meirinhos de hoje não são mais do que a sombra caricata dos meirinhos do tempo do rei; esses eram gente temível e temida, respeitável e respeitada; formavam um dos extremos da formidável cadeia judiciária que envolvia todo o Rio de Janeiro no tempo em que a **demanda** era entre nós um elemento de vida: o extremo oposto eram os desembargadores. [...]

Mas voltemos à esquina. Quem passasse por aí em qualquer dia útil dessa abençoada época veria sentado em assentos baixos, então usados, de couro, e que se denominavam — cadeiras de campanha — um grupo mais ou menos numeroso dessa nobre gente conversando pacificamente em tudo sobre que era lícito conversar: na vida dos fidalgos, nas notícias do Reino e nas astúcias policiais do **Vidigal**. [...]

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 65-67.

Meirinhos: espécie de oficiais de justiça que atuavam no Brasil no início do século XIX.

Demanda: ação judicial.

Vidigal: referência a Miguel Nunes Vidigal (1745-1843), chefe de polícia no tempo do reinado de D. João VI.

Aquarela de Thomas Ender que retrata um intendente da polícia, no início do século XIX.

THOMAS ENDER - COLEÇÃO PARTICULAR

3. **Os romances de alguns escritores românticos apresentam certas características da vida da elite brasileira urbana no início do século XIX. Retome a expressão "Era no tempo do rei."**
   a. Agora que você leu o trecho, diga qual é a intenção do narrador ao oferecer a seus leitores essa informação?
   b. A que momento da história do Brasil o texto faz referência?
   c. Suas hipóteses iniciais sobre o que seria tratado no texto se confirmaram ou não? Explique.

4. **Para caracterizar a vida no tempo do rei, o narrador escolhe personagens que desempenham uma função específica na sociedade.**
   a. Que função é essa?

4. a) A função é a de oficial de justiça (chamado, à época, de meirinho).

   b. A importância dada a essa função contribui para sugerir que a sociedade brasileira da época começava a ter a organização própria dos grandes centros urbanos. Explique por quê.

4. b) Os meirinhos representam a lei. O narrador informa que eles eram temíveis e temidos, respeitáveis e respeitados, destacando sua importância. O que essa passagem revela é que a vida no Rio de Janeiro começa a ser estruturada em torno do respeito e da execução de leis, características das cidades mais organizadas.

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

5. a) Agitada. Pelas conversas dos meirinhos, é possível perceber uma organização social mais complexa, com a presença da aristocracia (os nobres), discussões políticas (notícias do reino) e representantes da lei (referência ao major Vidigal, chefe de polícia durante o reinado de D. João VI).

5. b) Pela importância dessa classe, pelo fato de cuidarem das ações judiciais (demandas) e de estarem por dentro dos fatos mais importantes do momento, o narrador cria condições para falar da vida do Rio de Janeiro no tempo do rei por meio da ação dessas personagens.

5. **Releia o último parágrafo.**

   a. As conversas dos meirinhos sugerem que a vida na cidade era tranquila ou agitada? Por quê?

   b. O narrador escolheu os meirinhos para começar a contar sua história, que falará sobre o "tempo do rei". De que modo essas personagens podem ajudá-lo a realizar esse objetivo?

6. **O quadro de Taunay poderia ser usado como uma ilustração para o texto que você acabou de ler? Justifique.**

6. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à questão. É importante que eles percebam que, de modo geral, as duas obras mostram uma imagem semelhante do Rio de Janeiro no tempo do rei: as ruas eram locais de encontro, conversas entre gente da elite e do povo, realização de transações comerciais etc.

Amplie seu repertório

Manuel Antônio de Almeida (1831-1861), mesmo tendo vivido uma infância e adolescência pobres, concluiu o curso de Medicina e foi administrador da Tipografia Nacional, em que teve como aprendiz de tipógrafo o jovem Machado de Assis.

Com o pseudônimo de "Um Brasileiro", começou a publicar, em 1852, os capítulos de *Memórias de um sargento de milícias* no suplemento dominical do jornal *Correio Mercantil*, no qual também atuava como crítico literário na seção "Revista bibliográfica". Morreu no naufrágio do vapor *Hermes*, quando viajava do Rio de Janeiro para Campos.

COLEÇÃO PARTICULAR

Manuel Antônio de Almeida. Gravura feita por autor desconhecido. [*s. d.*]

A prosa romântica brasileira

OBJETO DIGITAL
Infográfico clicável: O Romantismo e a literatura no Brasil do séc. XIX

O Romantismo brasileiro conta com uma vasta produção em prosa que aliou os elementos fundamentais da estética na Europa a outros que deram às obras nacionais uma cor local. A produção da prosa romântica explorou diferentes correntes dessa estética: o romance urbano, o romance indianista e o romance regionalista.

Como você verá em detalhes, o romance urbano caracteriza-se pela representação dos costumes da elite brasileira da época. Joaquim Manuel de Macedo e José de Alencar destacam-se como os principais nomes dessa corrente. Alencar é uma presença marcante nas outras duas vertentes do romance romântico, uma vez que também produziu importantes obras indianistas e regionalistas. No caso do romance indianista, destaca-se a valorização do indígena como herói, atuando como personagem que representa o povo americano. Já o romance regionalista procurou revelar um Brasil desconhecido aos leitores, diferente do retrato da elite que marcou o romance urbano.

Página do **Correio Mercantil** de 27 de junho de 1852, onde se publicou um dos capítulos de *Memórias de um sargento de milícias*.

CORREIO MERCANTIL.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

O romance urbano: retrato da vida na corte

A década de 1830 trouxe para os moradores da capital do Império uma nova forma de entretenimento: a leitura de romances estrangeiros, principalmente franceses, traduzidos e publicados em jornais brasileiros na forma de folhetins.

Os romances, marcados por lances melodramáticos e finais felizes, faziam o gosto dos jovens da corte. Escritores brasileiros, entusiasmados pelo sucesso dos folhetins franceses, aventuram-se na criação de romances e, em 1843, surge o primeiro romance brasileiro, *O filho do pescador*, de Teixeira e Sousa. Mas foi com Joaquim Manuel de Macedo e José de Alencar que os folhetins alcançaram grande sucesso. Preservando características estruturais dos folhetins estrangeiros, esses escritores, ao falar de amores idealizados, introduzem elementos nacionais, como a vida na corte e os costumes burgueses. Estava definido, entre nós, o perfil do **romance urbano** ou **de costumes**.

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

TOME NOTA

O **romance urbano** ou **de costumes** tem como característica a preocupação em ilustrar as paixões, os interesses e o comportamento de uma classe social específica em determinada época. A estrutura típica desse romance apresenta um herói e uma heroína, que se apaixonam um pelo outro e precisam superar obstáculos para viverem felizes para sempre.

O projeto literário do romance urbano

OBJETO DIGITAL
Mapa clicável: Percentual de leitores, por região do Brasil

A representação dos costumes da elite brasileira definiu o projeto literário do romance urbano. As dezenas de títulos escritos por Joaquim Manuel de Macedo e José de Alencar adotarão um mesmo pano de fundo – Rio de Janeiro, capital do Império – para as histórias de amor que farão o deleite das moças da corte.

Os romances eram inicialmente publicados em jornais e revistas, dando origem a um público leitor que comprava esses periódicos para acompanhar as histórias. Em razão da alta taxa de analfabetismo no Brasil do século XIX, o público leitor era bastante reduzido. No caso dos folhetins românticos, os leitores eram basicamente membros da elite, profissionais liberais e jovens bem-informados sobre o que ocorria nas cidades europeias.

Nesse período, as mulheres ganharam importância, uma vez que costumavam ser as interlocutoras dos narradores, e tornaram-se, progressivamente, leitoras desses textos.

O romance urbano dá representação literária à elite brasileira por meio de personagens criadas à sua imagem e semelhança e divulga valores fundamentais para uma sociedade em formação. Ao trazer os costumes e as personagens locais para o centro das obras, o romance urbano contribui para a construção de uma **identidade nacional**.

Do ponto de vista da linguagem, duas características são marcantes no romance urbano: o **diálogo que o narrador estabelece com o leitor** – dando à história um aspecto de confidência – e as **referências a locais e situações do mundo real**, facilmente reconhecidas pelo público.

O romance indianista

A escolha do indígena como símbolo da nacionalidade foi muito influenciada pelo olhar dos viajantes estrangeiros que percorreram o Brasil em expedições científicas.

José de Alencar vai apresentar alguns retratos específicos de heróis indígenas. Indivíduos cujas ações inspiram admiração e espanto, esses indígenas têm nome próprio e características definidas.

Peri, Iracema, Jaguarê e Poti percorrem as matas brasileiras e, por meio de seus gestos nobres, participam do processo de gestação do Brasil, construindo mitos e lendas que remetem à fundação do país e ao nascimento do povo brasileiro a partir de um olhar idealizado e marcado pela perspectiva do colonizador.

WIED-NEUWIED. Maximilian zu. **Cocar dos Camacã**. c. 1820. Água-forte sobre papel, 22,3 centímetros × 25 centímetros. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

MAXIMILIAN ZU WIED-NEUWIED - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

O projeto literário do romance indianista

O projeto literário do romance indianista tem como objetivo apresentar obras em que o passado histórico do nosso país fosse reconstituído ou criado.

Nessas obras, o indígena representa o modelo heroico do qual os brasileiros podiam descender com orgulho. Sua caracterização tem como essência os princípios que regem a sociedade burguesa e são muito valorizados pelo Romantismo: honestidade, bravura, paixão, humildade etc.

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

Os protagonistas dos romances indianistas são construídos com base nas características da natureza exuberante. Desse modo, reforçam-se ainda mais os traços nacionais, uma vez que essas personagens, além de terem nascido no Brasil, são exemplos vivos das incomparáveis belezas do país.

Outro aspecto de grande importância para o projeto indianista é sua linguagem, que procura garantir verossimilhança linguística às personagens indígenas. Por isso, são encontradas nesses textos muitas palavras de origem indígena, como *uiraçaba*, *aratuba*, *canitar*, *tocantim*, *morubixaba*, cujos significados são explicados pelos autores em inúmeras notas.

Também vale destacar que José de Alencar elaborou um panorama da história e da cultura brasileiras por meio de uma série de romances ficcionais. Para isso, dividiu o período de formação do povo e do país em três fases. Em seguida, escreveu um romance indianista tratando de cada uma delas:

- *Ubirajara* (1874) — momento que antecede à chegada dos colonizadores portugueses;
- *Iracema* (1865) — período inicial de ocupação das terras conquistadas, quando começa o processo de miscigenação entre brancos e indígenas;
- *O guarani* (1857) — momento em que o processo de colonização já está adiantado, os portugueses enfrentam os desafios apresentados pela natureza virgem e são auxiliados pelo indígena na superação desses empecilhos.

1. **Você já leu algum romance indianista do Romantismo? Qual? Compartilhe suas impressões com os colegas.**
2. **Discuta com seus colegas: por que se pode dizer que a imagem dos indígenas apresentada nos romances indianistas é idealizada?**

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilharem com a turma as próprias impressões sobre romances indianistas que já tenham lido ou com os quais já tenham tido contato por meio de filmes, séries, HQs etc.
2. Estimule os estudantes a refletirem sobre o fato de que essa imagem não correspondia à realidade, mas ao desejo de representar, por meio da caracterização dos indígenas, os ideais do período relacionados à formação da identidade brasileira, associados a valores como honestidade, bravura, paixão, humildade etc.

O romance regionalista

O regionalismo traz para o centro do romance romântico as paisagens e os tipos de um Brasil desconhecido, como os vaqueiros dos pampas e os sertanejos do Nordeste. Nessas obras, é apresentada uma sociedade rural de comportamentos e valores bem diferentes daqueles da corte. O país que emerge dos romances regionalistas configura-se como gigantesco na extensão e arcaico nos costumes.

O projeto literário do romance regionalista

Revelar o Brasil para os brasileiros: esse objetivo define o projeto literário dos romances regionalistas. José de Alencar, Visconde de Taunay, Franklin Távora e Bernardo Guimarães são alguns dos principais autores que escreveram obras que mostram aspectos do meio rural e do brasileiro que vive no interior de diferentes regiões do país.

Nessas obras, havia a intenção de apresentar **tipos e costumes locais**, atribuindo ao sertanejo, ao homem do interior, o mesmo papel que coubera aos indígenas e à natureza nos textos indianistas: representar os valores nacionais.

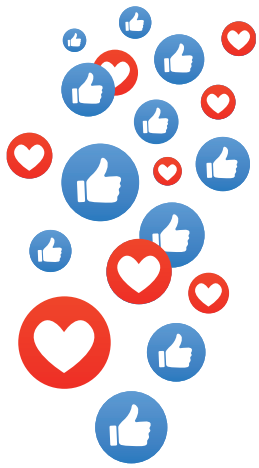
OBJETO DIGITAL
***Podcast*: Breve história do romance**

O sertanejo, de José de Alencar, e *Inocência*, de Visconde de Taunay, exemplificam bem esse processo de apresentar os aspectos locais para o público que consumia esses romances. No primeiro, o protagonista Arnaldo é um vaqueiro cearense corajoso e destemido; no segundo, a personagem que dá título à obra é uma moça que mora no interior do Mato Grosso e vive um amor proibido.

A imagem grandiosa que os românticos desejam fazer dos espaços brasileiros é criada pelos cenários que aparecem nas narrativas regionalistas. A linguagem utilizada para descrevê-los é marcada pela adjetivação idealizada com o intuito de caracterizar o cenário diferente.

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

Proposta de produção: perfil de personagem em rede social



STUDIOGRAPHIC/ISTOCK/GETTY IMAGES

Para se preparar e compreender de que modo os romances românticos brasileiros criaram retratos de diferentes aspectos do Brasil em suas três correntes, contribuindo para a construção da identidade nacional e para o início da definição da nossa tradição literária, vocês deverão realizar, em trios, a leitura e a análise dos seguintes romances: *Senhora*, *A Moreninha*, *Memórias de um sargento de milícias, Iracema, O guarani, Inocência* e *O sertanejo*. Por serem obras muito conhecidas, é provável que vocês as encontrem na biblioteca da escola. O portal *Domínio Público* também é uma fonte segura para conseguir esses romances. Definam, como preferirem, quem ficará com cada obra. O importante é que todas sejam lidas.

Façam a leitura da obra que ficou a cargo de cada trio, anotando os aspectos mais importantes da trama e os elementos que indicam que se trata de um romance urbano, indianista ou regionalista. Uma sugestão é organizar essas anotações por elementos da narrativa: enredo, personagens, cenário, tempo, narrador. No caso das personagens, é importante analisar como são caracterizadas, como se comportam e o que representam no romance. Consultem informações sobre o projeto literário e as características dos romances românticos urbanos, indianistas e regionalistas em fontes confiáveis (no capítulo, em livros didáticos e *sites*) e as comparem com as observações que vocês fizeram ao analisar a narrativa que leram. Há algo que vocês não tinham percebido durante a leitura? Vocês compreenderam por que o romance analisado pertence a uma das correntes da prosa romântica brasileira? O que chamou mais a atenção de vocês durante a leitura? Por quê?

Finalizada a etapa de preparação, vocês vão criar um **perfil virtual** em uma rede social para um dos protagonistas (masculino ou feminino) do romance romântico analisado pelo trio.

No **planejamento**, selecionem uma personagem que terá o seu perfil apresentado em uma rede social. Vocês devem se basear na caracterização da personagem feita na obra selecionada e adequá-la à maneira como esse tipo de informação pode ser apresentado em um perfil de rede social.

Pensem nos seguintes aspectos: quais dados pessoais a personagem escolhida colocaria em sua página pessoal (*status* de relacionamento, idade, profissão, cidade natal etc.); quais autores citaria em suas postagens; quais imagens publicaria; quem seriam seus amigos e que tipo de comentário fariam a respeito de suas publicações. É importante refletir sobre os elementos do perfil virtual criado que permitiriam identificar os valores e os comportamentos da personagem e defini-la como alguém do século XIX.

Seria interessante fazer uma pesquisa na internet sobre perfis em redes sociais de personagens de obras de ficção. É possível encontrar, nessa busca, por exemplo, perfis de personagens de quadrinhos, de obras cinematográficas e de livros que podem inspirar vocês na execução da tarefa proposta.

Criem o perfil e definam com o professor a data e o local para apresentar à turma o resultado do trabalho de cada trio. Expliquem, oralmente, os elementos que permitem identificar a personagem do romance romântico escolhido. Antes da apresentação, **revisem-na** e **reelaborem** o que for necessário. Sugerimos que os grupos façam a impressão (ampliada) da página do perfil ou projetem, se possível, a imagem da página para a turma toda. Finalizada a apresentação, vocês podem **socializar** os perfis de rede social criados, compartilhando-os com os demais membros da comunidade escolar e **avaliar** a atividade.

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

O teatro romântico

Para completar o projeto romântico de formação de uma literatura brasileira, os escritores da época precisaram também se dedicar à criação de peças teatrais. Gonçalves Dias, José de Alencar e Álvares de Azevedo estão entre os autores que escreveram peças de teatro. Mais uma vez, o pioneiro foi Gonçalves de Magalhães, que, em 1837, entregou a tragédia *Antônio José ou O poeta e a inquisição* para ser encenada pelo ator João Caetano.

João Caetano será, ao lado de Martins Pena, responsável pelo grande sucesso do teatro romântico nacional. O ator formou, em 1833, uma companhia brasileira com o objetivo declarado de acabar com "a dependência artística de atores estrangeiros para o nosso teatro". Foi, por esse motivo, o grande encenador das peças escritas por vários autores românticos. O público do teatro romântico, como o dos romances, concentrava-se na corte.

Martins Pena destacou-se pela comédia de costumes. Ele é reconhecido como o primeiro autor teatral a desenvolver temas nacionais naquilo que eles têm de mais específico e autêntico, sempre apresentando observações satíricas sobre algum aspecto da realidade brasileira. Sua obra mais conhecida é *O noviço* (1845).

Uma viagem no tempo: vozes da prosa romântica brasileira

No conjunto de textos apresentado a seguir, você terá a oportunidade de conhecer melhor como os romancistas românticos concretizaram, em suas obras, seus projetos literários.

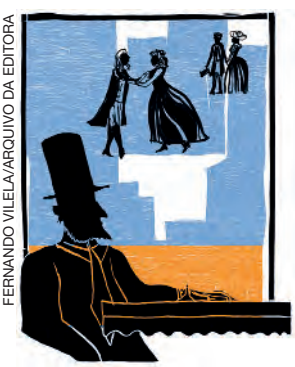
Minuetes: plural de *minuete*. Dança da aristocracia francesa.

Regalados: plural de *regalado*. Deleites.

Cavatina: pequena ária.

Olhaduras: plural de *olhadura*. Espiadelas.

Batéis: plural de *batel*. Barcos pequenos.



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

Texto 1

A Moreninha conta a história de dois jovens, Augusto e Carolina, que se conhecem ainda crianças em uma praia e, nesse primeiro encontro, juram amor eterno. Muitas peripécias interferirão no destino dos jovens apaixonados até que o final feliz do casal se concretize. Em seus romances, Joaquim Manuel de Macedo desenhou o perfil de uma sociedade ainda em formação, que precisava se reconhecer nos textos literários. Observe como ele faz isso na descrição de um sarau. Uma cena como essa funciona quase como um "manual de boas maneiras" para os membros da corte.

> Um sarau é o bocado mais delicioso que temos, de telhados abaixo. Em um sarau todo mundo tem que fazer. O diplomata ajusta, com um copo de champanha na mão, os mais intricados negócios; todos murmuram e não há quem deixe de ser murmurado. O velho lembra-se dos **minuetes** e das cantigas do seu tempo, e o moço goza todos os **regalados** da sua época; as moças são no sarau como as estrelas no Céu; estão no seu elemento: aqui uma, cantando suave **cavatina** [...]; daí a pouco vão outras, pelos braços de seus pares, se deslizando pela sala e marchando em seu passeio, [...] ao mesmo tempo que conversam sempre sobre objetos inocentes que movem **olhaduras** e risadinhas apreciáveis. [...] Finalmente, no sarau não é essencial ter cabeça nem boca, porque, para alguns é regra, durante ele, pensar pelos pés e falar pelos olhos.
>
> E o mais é que nós estamos num sarau. Inúmeros **batéis** conduziram da corte para a ilha de... senhoras e senhores, recomendáveis por caráter e qualidade; alegre, numerosa e escolhida sociedade enche a grande casa, que brilha e mostra em toda a parte borbulhar o prazer e o bom gosto. [...]

MACEDO, Joaquim Manuel de. **A Moreninha**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1997. p. 194-195.

Texto 2

Os protagonistas de *Senhora* são Aurélia Camargo e Fernando Seixas. Apaixonados na juventude, acabam se separando por problemas financeiros. Seixas aceita um dote para

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

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 cem contos de réis.

XIII

[...]

— É então verdade que me ama?

— Pois duvida, Aurélia?

— E amou-me sempre, desde o primeiro dia que nos vimos?

— Não lho disse já?

— Então nunca amou a outra?

— Eu lhe juro, Aurélia. Estes lábios nunca tocaram a face de outra mulher, que não fosse a minha mãe. O meu primeiro beijo de amor, guardei-o para minha esposa, para ti...

Soerguendo-se para alcançar-lhe a face, não viu Seixas a súbita mutação que se havia operado na fisionomia de sua noiva.

Aurélia estava lívida, e a sua beleza, radiante há pouco, se marmorizara.

— Ou de outra mais rica!... disse ela retraindo-se para fugir ao beijo do marido, e afastando-o com a ponta dos dedos.

A voz da moça tomara o timbre cristalino, eco da rispidez e aspereza do sentimento que lhe sublevava o seio, e que parecia ringir-lhe nos lábios como aço.

— Aurélia! Que significa isto?

— Representamos uma comédia, na qual ambos desempenhamos o nosso papel com perícia consumada. Podemos ter este orgulho, que os melhores atores não nos excederiam. Mas é tempo de pôr termo a esta cruel mistificação, com que nos estamos escarnecendo mutuamente, senhor. Entremos na realidade por mais triste que ela seja; e resigne-se cada um ao que é, eu, uma mulher traída; o senhor, um homem vendido.

— Vendido! exclamou Seixas ferido dentro d'alma.

— Vendido sim: não tem outro nome. Sou rica, muito rica, sou milionária; precisava de um marido, traste indispensável às mulheres honestas. O senhor estava no mercado; comprei-o. Custou-me cem contos de réis; foi barato; não se fez valer. Eu daria o dobro, o triplo, toda a minha riqueza por este momento. [...]

ALENCAR, José de. **Senhora**. 23. ed. São Paulo: Ática, 1992. p. 75.

Texto 3

Ubirajara aborda o momento que antecedeu a chegada dos colonizadores portugueses. Nessa obra, o leitor é introduzido a uma série de lendas e mitos da terra que viria a ser o Brasil e do povo que nela habitava. No trecho a seguir, ao descrever a caçada de Jaguarê, José de Alencar caracteriza, com riqueza de detalhes, a bravura do herói indígena.

O caçador

Pela margem do **grande rio** caminha Jaguarê, o jovem caçador.

O arco pende-lhe ao ombro, esquecido e inútil. As flechas dormem no coldre da **uiraçaba**.

Os veados saltam das moitas de **ubaia** e vêm **retouçar** na grama, zombando do caçador.

Jaguarê não vê o tímido campeiro, seus olhos buscam um inimigo capaz de resistir-lhe ao braço robusto.

O rugido do jaguar abala a floresta; mas o caçador também despreza o jaguar, que já cansou de vencer.

Ele chama-se Jaguarê, o mais feroz jaguar da floresta; os outros fogem espavoridos quando de longe o pressentem.

Não é esse o inimigo que procura, porém outro mais terrível para vencê-lo em combate de morte e ganhar nome de guerra.

Jaguarê chegou à idade em que o mancebo troca a fama do caçador pela glória do guerreiro.

Para ser aclamado guerreiro por sua nação é preciso que o jovem caçador conquiste esse título por uma grande façanha.

Por isso deixou a taba dos seus e a presença de Jandira, a virgem formosa que lhe guarda o seio de esposa.

Mas o sol três vezes guiou o passo rápido do caçador através das campinas, e três vezes como agora deitou-se além nas montanhas da **Aratuba**, sem mostrar-lhe um inimigo digno de seu valor.

Grande rio: designação dada, pelos tupis, para o maior rio da região que habitavam. Nesse caso, a referência é ao rio Tocantins.

Uiraçaba: nome tupi para a aljava, composto de *uirá* (seta) e *aba* (desinência que indica lugar).

Ubaia: arbusto nativo do Brasil.

Retouçar: pastar.

Aratuba: leito do sol, em tupi (*ara*: sol; *tuba*: infinitivo do verbo *ajub,* estar deitado). Termo usado pelos indígenas para designar a montanha do poente, onde o sol se esconde no seu ocaso.

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

Iracundo: furioso, colérico.
Emburana: árvore nativa da América do Sul, de madeira branca.

A toda brida: com toda velocidade, com a rédea solta.
Buço: penugem no lábio superior.
Baeta: tecido felpudo de lã ou de algodão.
Adunco: curvo, com formato de gancho.
Altanaria: capacidade de algumas aves de voar alto.
Chiripá: retângulo de pano, em geral de lã vermelha, passado entre as coxas e preso à cintura, usado antigamente por homens do campo, sul-rio-grandenses, argentinos, uruguaios e paraguaios.
Bragas: espécie de calças, largas ou justas, apertadas por baixo ou não.
Potrilho: potro de menos de 2 anos.
Chilenas (regionalismo): plural de *chilena*. Tipo de espora com roseta grande.
Charqueada: local de abate de bois e preparo de charque (carne cortada e seca ao sol).
Vaqueanas: plural de *vaqueana*. Pessoa que conhece muito bem certos caminhos ou uma região.

A sombra vai descendo da serra pelo vale e a tristeza cai da fronte sobre a face de Jaguarê. [...]

Lá estaca o jovem caçador no meio da campina. Volvendo ao céu o olhar torvo e **iracundo**, solta ainda uma vez seu grito de guerra.

O bramido rolou pela amplidão da mata e foi morrer longe nas cavernas da montanha.

Respondeu o ronco da sucuri na madre do rio e o urro do tigre escondido na furna; mas outro grito de guerra não acudiu ao desafio do caçador.

Jaguarê arremessou a lança, que vibrou nos ares e foi cravar-se além no grosso tronco da **emburana**.

A copa frondosa ramalhou, como as palmas do coqueiro ao sopro do vento, e o tronco gemeu até à raiz.

O caçador repousa à sombra de sua lança. [...]

ALENCAR, José de. **Ubirajara**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 15-16.

Texto 4

Em *O gaúcho*, Alencar nos conta a história de Manuel Canho, menino marcado pelo assassinato do pai, morto pelo castelhano Barreda. Revoltado, o garoto jura vingança, que só consegue alcançar na idade adulta. O cenário histórico em que a ação se desenrola é o da Guerra dos Farrapos, e o conteúdo romântico fica por conta da história de amor entre Manuel Canho e Catita. O trecho a seguir ilustra a importância do cenário para os romances regionalistas.

O viajante

[...] Na manhã de 29 de setembro um cavaleiro corria **a toda brida** pela verde campanha que se estende ao longo da margem esquerda do Jaguarão. [...]

Era o cavaleiro moço de 22 anos quando muito, alto, de talhe delgado, mas robusto. Tinha a face tostada pelo sol e sombreada por um **buço** negro e já espesso. Cobria-lhe a fronte larga um chapéu desabado de **baeta** preta. O rosto comprido, o nariz **adunco**, os olhos vivos e cintilantes davam à sua fisionomia a expressão brusca e alerta das aves de **altanaria**. Essa alma devia ter o arrojo e a velocidade do voo do gavião.

Pelo traje se reconhecia o gaúcho. O ponche de pano azul forrado de pelúcia escarlate caía-lhe dos ombros. A aba revirada sobre a espádua direita mostrava a cinta onde se cruzavam a longa faca de ponta e o amolador em forma de lima.

Era cor de laranja o **chiripá** de lã enrolado nos quadris, em volta das **bragas** escuras que desciam pouco além do joelho. Trazia botas inteiriças de **potrilho**, rugadas sobre o peito do pé e ornadas com as grossas **chilenas** de prata. [...]

Quem não conhecesse os costumes da província do Rio Grande do Sul, suporia que esse cavaleiro ia naquela desfilada correr alguma rês no campo; ou fazer uma excursão a qualquer **charqueada** próxima. Mas as pessoas **vaqueanas** reconheceriam à primeira vista um viajante à escoteira. [...]

ALENCAR, José de. **O gaúcho**. Porto Alegre: L&PM, 1999. p. 17-18.

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

RODA DE CONVERSA — Vozes da prosa romântica brasileira

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

Reúna-se com os colegas e discutam as questões a seguir a respeito da leitura dos textos apresentados.

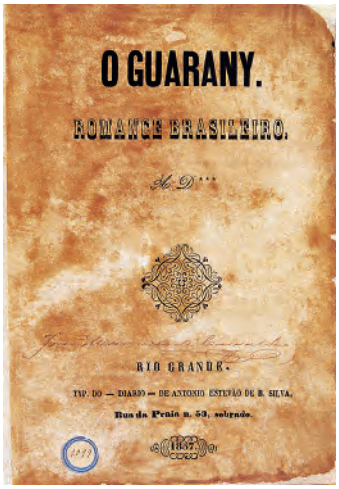
1. Houve alguma dificuldade na leitura dos textos? Por quê?
2. Qual era o objetivo de Joaquim Manuel de Macedo com a descrição do sarau?
3. Como você avalia a atitude de Aurélia? De que forma Alencar critica a sociedade da época?
4. Que imagem de indígena pode ser identificada no trecho de Ubirajara?
5. O que achou da descrição do cavaleiro no trecho de *O gaúcho*? Qual pode ser a intenção de Alencar ao utilizar tantos termos típicos regionais?
6. Os textos os fazem lembrar-se de outros textos, músicas ou filmes contemporâneos? Se sim, quais são as semelhanças e diferenças?

TEXTO PARA ANÁLISE

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a levantarem e exporem suas hipóteses.
2. Resposta pessoal. Peça aos estudantes que, em suas hipóteses, comparem a caracterização que imaginaram para Cecília com a que imaginaram para Iracema.

1. **Como você imagina que Cecília, da obra *O guarani*, de José de Alencar, foi caracterizada pelo autor?**
2. **José de Alencar também escreveu *Iracema*. Como você imagina que a protagonista dessa obra, uma indígena, foi caracterizada pelo autor?**

Leia os textos a seguir, extraídos, respectivamente, do capítulo V de *O Guarani* e do capítulo II de *Iracema*. Depois, responda às questões de 3 a 7.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Capa da primeira edição (1865) de **O guarani**, de José de Alencar.

V

Caía a tarde.

No pequeno jardim da casa do Paquequer, uma linda moça se embalançava indolentemente numa rede de palha presa aos ramos de uma acácia silvestre, que estremecendo deixava cair algumas de suas flores miúdas e perfumadas.

Os grandes olhos azuis, meio cerrados, às vezes se abriam **languidamente** como para se embeberem de luz, e abaixavam de novo as pálpebras rosadas.

Os lábios vermelhos e úmidos pareciam uma flor da gardênia dos nossos campos, orvalhada pelo sereno da noite; o hálito doce e ligeiro exalava se formando um sorriso. Sua **tez** **alva** e pura como um **froco** de algodão, tingia-se nas faces de uns longes cor-de-rosa, que iam, desmaiando, morrer no colo de linhas suaves e delicadas.

O seu trajo era do gosto o mais mimoso e o mais original que é possível conceber; mistura de luxo e de simplicidade.

[...]

Os longos cabelos louros, enrolados negligentemente em ricas tranças, descobriam a fronte alva, e caíam em volta do pescoço presos por uma rendinha finíssima de fios de palha cor de ouro, feita com uma arte e perfeição admirável.

A mãozinha afilada brincava com um ramo de acácia que se curvava carregado de flores, e ao qual de vez em quando segurava-se para imprimir à rede uma doce oscilação.

Esta moça era Cecília. [...]

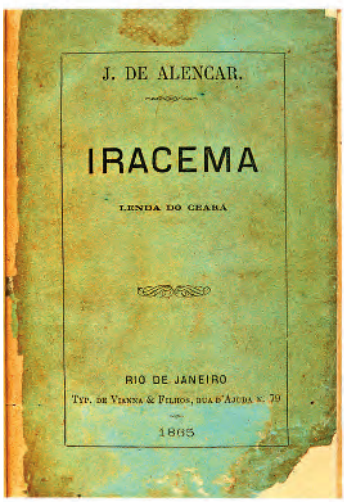
ALENCAR, José de. **O guarani**. 17. ed. São Paulo: Ática, 1984. p. 24.

Languidamente: docemente, suavemente.

Tez: pele.

Alva: de cor branca.

Froco: floco.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Capa da primeira edição (1865) de **Iracema**, de José de Alencar.

II

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da **graúna**, e mais longos que seu talhe de palmeira.

O **favo** da **jati** não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.

Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.

Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da **oiticica**, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre **esparziam** flores sobre os úmidos cabelos. Escondidos na folhagem os pássaros **ameigavam** o canto.

[...]

ALENCAR, José de. **Iracema**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997. p. 32.

Graúna: ave de cor negra.

Favo: alvéolo em que as abelhas depositam o mel.

Jati: tipo de abelha.

Oiticica: árvore nativa do Brasil.

Esparziam: verbo *esparzir*. Espalhavam, salpicavam.

Ameigavam: verbo *ameigar*. Suavizavam.

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

3. Como Cecília e Iracema são caracterizadas, respectivamente, nos textos?

4. O que a caracterização das personagens sugere sobre a natureza de cada uma delas, considerando o projeto literário do romance indianista?

5. Alencar se vale de diferentes recursos estilísticos para caracterizar as protagonistas.
   a. Quais foram utilizados por ele para caracterizar Cecília no primeiro texto?
   b. E qual foi usado na caracterização de Iracema no segundo texto?

6. Compare a caracterização de Iracema à de Cecília. Quais são as diferenças entre as duas e o que sugerem, considerando o papel que elas desempenham nos romances?

7. Em *O guarani* e *Iracema*, respectivamente, Cecília e Martim representam o elemento europeu, Peri e Iracema, o nacional. O amor que une cada casal tem uma função específica dentro dos romances indianistas. Que função é esta, considerando o projeto literário desses romances? Justifique sua resposta.

Agora, leia o texto a seguir e responda às questões de 8 a 11.

A vila de Sant'Ana

Debaixo do céu há uma coisa que nunca se viu:
é uma cidade pequena sem falatórios,
mentiras e bisbilhotices.

Lavergne.

[...]

De longe é sumamente **pitoresco** o primeiro aspecto da povoação.

Ponto terminal do sertão de Mato Grosso, assenta no abaulado dorso de um **outeirozinho**. O que lhe dá, porém, encanto particular para quem a vê de fora, é o extenso laranjal, coroado anualmente de milhares de áureos pomos, em cuja folhagem verde-escura se encravam as casas e ressalta a cruz da modesta igreja matriz.

Transpondo límpido regato e vencida pedregosa ladeira com casinholas de sapé à direita e à esquerda, chega-se à rua principal, que tem por mais grandioso edifício espaçosa casa de sobrado, de construção antiquada. Ornamenta-a uma varanda de ferro e um telhado que se adianta para a rua, como a querer abrigá-la da totalidade dos ardores do sol.

É aí que mora o major Martinho de Melo Taques, baixote, rechonchudo, corado.

Na sua loja de fazendas, ao rés do chão, reúne-se a melhor gente da localidade, para ouvi-lo dissertar sobre política, ou narrar a Guerra dos Farrapos no Rio Grande do Sul e a vida que se leva na corte do Rio de Janeiro, onde estivera pelos anos de 1838 e 1839.

De vez em quando, naquela silenciosa rua em que tão bem se estampa o tipo melancólico de uma povoação acanhada e em decadência, aparece uma ou outra tropa carregada, que levanta nuvens de pó vermelho e atrai às janelas rostos macilentos de mulheres, ou à porta crianças pálidas das febres do rio Paranaíba e barrigudas de comerem terra.

Também aos domingos, à hora da missa, por ali cruzam mulheres velhas, embrulhadas em **mantilhas**, acompanhando outras mais mocinhas, que trajam capote comprido até aos pés e usam daqueles pentes **andaluzes**, de moda em tempos que já vão longe. [...]

TAUNAY, Visconde de. **Inocência**. 29. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 118.

8. Procure imaginar a vila de Sant'Ana. De acordo com o texto, quais são os elementos centrais em torno dos quais se organiza essa povoação?

9. Que função, além do comércio de fazendas, tem a loja do major Taques? Justifique.

10. De que modo o narrador sugere ao leitor que essa vila está parada no tempo, que não acompanha o progresso do país?

11. Releia os trechos a seguir.

[...] **extenso** laranjal, coroado anualmente de milhares de **áureos** pomos...

[...] Transpondo **límpido** regato e vencida pedregosa ladeira [...] chega-se à rua principal, que tem por mais grandioso edifício espaçosa casa de sobrado [...]

Apesar de o narrador descrever uma povoação "acanhada e em decadência", os adjetivos *extenso*, *áureos* e *límpido* revelam um olhar romântico para a vila de Sant'Ana. Explique por quê.

Pitoresco: que é digno de ser registrado; envolvente, fascinante.

Outeirozinho: pequena elevação, colina.

Mantilhas: plural de *mantilha*. Tipo de manta com que as mulheres envolvem a cabeça e parte do corpo.

Andaluzes: plural de *andaluz*. Da Andaluzia, região do sul da Espanha.

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

3. Cecília é caracterizada como uma linda moça, de pele branca, olhos azuis e pálpebras rosadas. Seus lábios são vermelhos e úmidos, e o hálito, doce e ligeiro. Os longos cabelos louros estão "enrolados negligentemente em ricas tranças", e sua "mãozinha" é afilada. Já o segundo texto apresenta Iracema como uma indígena da nação tabajara e a define como a "virgem dos lábios de mel". Seus cabelos são negros e longos, sua pele é morena, ela tem sorriso doce, hálito perfumado e "pé grácil e nu". É "mais rápida que a ema selvagem".

4. Cecília representa, no romance, o elemento europeu. Pela apresentação das características da jovem, percebe-se que ela é dona de uma beleza inspiradora e pureza admirável. É importante notar também que há alusões, em diferentes momentos, à alvura de sua pele e aos tons rosados de suas faces e pálpebras, que reforçam esse ideal de pureza que a heroína personificará no romance. Já Iracema traz, no romance indianista que protagoniza, as características heroicas do elemento nacional. Ela é a indígena da tribo tabajara que representará a versão feminina do "bom selvagem". É bela, encantadora, guerreira, livre, e toda a cena ilustra sua integração com a natureza.

5. a) Alencar vale-se, principalmente, do recurso da dupla adjetivação para apresentar Cecília. A heroína tem "lábios *vermelhos* e *úmidos*", "hálito *doce* e *ligeiro*", "tez *alva* e *pura*", "colo de linhas *suaves* e *delicadas*", "seu trajo era do gosto o mais mimoso e o *mais original*", "mistura de *luxo* e de *simplicidade*".

Além desse recurso, o autor utiliza comparações entre as características da moça e os elementos da natureza que sugerem beleza e suavidade: "lábios vermelhos e úmidos *pareciam uma flor da gardênia* dos nossos campos, orvalhada pelo sereno da noite"; "Sua tez alva e pura *como um froco de algodão*".

5. b) A caracterização de Iracema é feita, principalmente, com base em elementos da natureza exuberante, tipicamente nacional: seus lábios são "*de mel*", tem os cabelos "*negros como as asas da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira*"; "*o favo da jati não era doce* como o seu sorriso; *nem a baunilha recendia no bosque* como seu hálito perfumado"; era "*mais rápida que a ema selvagem*".

6. Cecília, além de representar o elemento europeu, apresenta uma beleza inspiradora, mas de natureza frágil. Tudo nela indica delicadeza e uma natureza mais passiva que despertará em Peri uma devoção absoluta e atos de heroísmo arrebatado para proteger sua senhora de qualquer perigo que dela se aproxime. Iracema é a representação do herói nacional que protagonizará os romances indianistas. Tão bela quanto Cecília, diferencia-se desta por unir, à sua graça nativa, a força guerreira e uma natureza ativa, representando, assim como Peri, o espírito livre da nação brasileira.

7. Os romances indianistas tinham como objetivo, além de apresentar o indígena como herói nacional, contar também como se deu a formação do povo brasileiro por meio da fusão entre portugueses e indígenas. Assim, o amor entre Cecília e Peri e entre Iracema e Martim representa a união dos dois povos que darão origem à nação brasileira.

8. Pela descrição do narrador, a vila, cercada por um laranjal, tem uma igreja matriz e uma rua principal em torno da qual se organizam as poucas casas. Nessa rua, a loja de fazendas do major Martinho de Melo Taques é o edifício mais imponente.

9. A venda é o local de reunião dos habitantes da vila de Sant'Ana. Ali eles conversam, trocam informações sobre importantes acontecimentos do momento (o narrador faz referência à Guerra dos Farrapos), discutem os modos da corte.

10. O narrador afirma que aquela é uma povoação "acanhada e em decadência", por cujas ruas quase nunca passam viajantes. O narrador refere-se também aos rostos "macilentos" das mulheres, às crianças doentes (provavelmente infestadas de vermes, já que comem terra). As roupas usadas pelas senhoras e pelas mocinhas, em dia de missa, também sugerem decadência e atraso (os pentes andaluzes que adornam seus cabelos estiveram na moda "em tempos que já vão longe"). Toda a descrição do povoado, portanto, sugere atraso e decadência, como se a Vila de Sant'Ana estivesse presa a outro tempo.

11. O narrador apresenta de modo idealizado as características mais positivas do povoado, procurando destacar seu aspecto "pitoresco". No caso, os adjetivos referem-se principalmente à natureza: o laranjal é extenso, as laranjas são douradas, o regato tem águas claras. Esse modo de olhar para o espaço descrito é claramente romântico e procura destacar as qualidades dessa pequena vila no sertão brasileiro.

Diálogos contemporâneos com temas da prosa romântica brasileira

A literatura contemporânea se vale frequentemente de recursos como o da referência ao próprio ato da escrita/leitura para estabelecer um diálogo com o leitor, questionando os elementos que fundamentam o texto. É como se, em um filme, se revelassem as câmeras, os microfones e os espectadores pudessem enxergar o processo da criação artística.

O estabelecimento de uma interlocução entre o narrador e seus leitores, no entanto, não é recente. A utilização desse tipo de recurso insere-se em uma tradição inaugurada nos romances românticos e que terá finalidades distintas em textos literários de diferentes épocas.

Os textos apresentados a seguir revelam como autores modernos e contemporâneos recorrem à interlocução com o leitor para alcançar diferentes objetivos.

Clarice Lispector e a arquitetura do narrador

A hora da estrela

[...]

Como eu irei dizer agora, esta história será o resultado de uma visão gradual — há dois anos e meio venho aos poucos descobrindo os porquês. É visão da iminência de. De quê? Quem sabe se mais tarde saberei. Como que estou escrevendo na hora mesma em que sou lido. Só não inicio pelo fim que justificaria o começo — como a morte parece dizer sobre a vida — porque preciso registrar os fatos antecedentes.

Escrevo neste instante com algum prévio pudor por vos estar invadindo com tal narrativa tão exterior e explícita. De onde no entanto até sangue arfante de tão vivo de vida poderá quem sabe escorrer e logo se coagular em cubos de geleia trêmula. Será essa história um dia meu coágulo? Que sei eu. Se há veracidade nela — e é claro que a história é verdadeira embora inventada — que cada um a reconheça em si mesmo porque todos nós somos um e quem não tem pobreza de dinheiro tem pobreza de espírito ou saudade por lhe faltar coisa mais preciosa que ouro — existe a quem falte o delicado essencial. [...]

FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 12-13.

Ana Cristina Cesar e o pensar sobre a escrita

Poética

[...] sou eu que escrevo, agora, aqui neste cais deserto onde entra sem ser visto um velho cargueiro inglês. Percebo que o seu segredo é que, ao dizer "eu", este texto realiza a conjunção entre o real (esta minha vida ou quem a viva), o simbólico (este discurso ou o pronome eu que aqui deliro) e o imaginário (este ouvir constante da minha própria biografia); e, ao realizar esta conjunção, manifesta também o momento que consciente e inconsciente se encontram sobre as pedras úmidas do porto e ao que tudo indica é aí que são produzidos clandestinamente desejos informuláveis. O desejo que me foi devolvido (formulo agora) é o de ser não apenas uma personalidade, mas sobretudo uma Personalidade (que são as únicas personalidades que ganham — eu não disse "merecem" — biografias). [...]

CESAR, Ana Cristina. **Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 420.

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

Ungulani Ba Ka Khosa e a escolha do narrador na história de Moçambique

No reino dos abutres

É verdade irrefutável que Ngungunhane foi imperador das terras de Gaza na fase última do império. É também verdade que um dos prazeres que cultivou em vida foi a incerteza dos limites reais das terras a seu mando. O que se duvida é o fato de Ngungunhane, um dia antes da morte, ter chegado à triste conclusão de que as línguas de seu império não criaram, ao longo da existência do império, a palavra imperador. Há quem diga que esta lacuna foi fatal para a sua vida, debilitada pelos longos anos de exílio.

Saltará à vista do leitor, ao longo da(s) estória(s), a utilização propositada e anárquica das palavras imperador, rei e hosi — nomeação em tsonga da palavra rei.

KHOSA, Ungulani Ba Ka. No Reino dos Abutres. *In*: MACÊDO, Tânia; MAQUÊA, Vera. **Literaturas de Língua Portuguesa – marcos e marcas: Moçambique**. São Paulo: Arte e Ciência, 2007. p. 88.

Produção oral: apresentação com apoio de *slides*

Como você viu, a referência ao próprio ato da escrita/leitura para estabelecer um diálogo com o leitor costuma ser usada por autores modernos e contemporâneos com finalidades e intenções diversas.

Reúna-se com três colegas e discutam: o que há em comum entre os textos analisados por vocês na seção anterior? Quais elementos linguísticos estabelecem essa semelhança? Em quais outras manifestações artísticas podemos identificar a utilização do mesmo recurso presente nos textos analisados? Façam anotações sobre o que concluíram.

Depois de discutir essas questões, **planejem** o que vão apresentar. Vocês deverão selecionar um trecho de texto literário em que se verifique o estabelecimento de uma interlocução entre o narrador e seus leitores. Analisem de que forma essa interlocução é estabelecida e quais recursos linguísticos revelam esse diálogo com o leitor.

Feita essa análise, **elaborem** uma **apresentação oral com apoio de *slides*** a ser realizada em momento previamente combinado com o professor. **Revisem** a apresentação e **reelaborem-na** se necessário. Vocês deverão **apresentar** o trecho selecionado, indicando corretamente a fonte do texto e dando informações sucintas sobre o autor e o período em que o texto foi produzido. Para destacar de que forma o diálogo com o leitor é estabelecido no trecho selecionado e com que objetivo, explorem elementos gráficos (cores, fontes) e recursos tecnológicos (efeitos de transição nos *slides*) que possam tornar a apresentação mais atrativa para os colegas.

Após todas as apresentações, **avaliem** coletivamente a atividade, destacando o que aprenderam durante o processo de produção.

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? Conseguiu perceber a diferença entre os projetos literários do romance urbano, indianista e regionalista? 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 3

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

Realismo e Naturalismo

1. A pintura apresenta o retrato de um menino sentado em um banco de madeira, segurando um barquinho de brinquedo em uma das mãos.
2. Resposta pessoal. As respostas dos estudantes podem ser variadas, mas, de modo geral, pode-se imaginar que a observação de um retrato de uma criança possa desencadear emoções positivas, relacionadas à alegria e à vitalidade. O quadro de Langley, no entanto, apresenta um menino de olhar melancólico. Sua visão pode provocar certo desconforto no observador, justamente por não se conformar com a imagem que costumamos fazer (ou esperamos ver) das crianças.

Neste capítulo, você vai:

1. Conhecer a relação entre a Revolução Industrial e o surgimento da estética realista.
2. Entender como se articulam os agentes do discurso no período e como essa articulação influenciou o projeto literário do **Realismo** e do **Naturalismo**.
3. Reconhecer a adoção, nesse período, de uma postura racional e objetiva em lugar da idealização romântica.
4. Conhecer como o Realismo se manifestou em Portugal e no Brasil.
5. Saber como se configura o Realismo nas obras de Machado de Assis e de outros autores.
6. Definir **romance experimental** e **determinismo**.
7. Conhecer as características do Naturalismo brasileiro.
8. Compreender de que modo a apresentação psicológica das personagens ou as reflexões sobre a exploração do trabalhador são revisitadas por escritores contemporâneos.

Reconhecer como o olhar dos principais autores do Realismo e do Naturalismo para a sociedade se torna objetivo, com críticas e denúncias aparentes, diferenciando-se do sentimentalismo e exagero da estética romântica.

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

LEITURA DA IMAGEM

WALTER LANGLEY – COLEÇÃO PARTICULAR

LANGLEY, Walter. **O filho de um pescador**. 1884. Aquarela, 34 centímetros × 25 centímetros. Coleção particular.

1. **Observe atentamente a pintura *O filho de um pescador*, de Walter Langley, e descreva-a de modo resumido.**
2. **Muitas vezes, a observação de um quadro desencadeia, em nós, algumas emoções. Que tipo de emoção esse retrato pode desencadear em seu observador? Por quê?**

3. As roupas do menino, desgastadas, cheias de furos, o chapéu de palha, o olhar um pouco triste, as unhas sujas, o banco de madeira, as paredes manchadas, os panos embolados e com aspecto de velhos, todos esses elementos que compõem o quadro podem impressionar o observador, porque não fazem parte do tipo de representação e de ambiente associado ao retrato de crianças.

3. **Que aspectos da imagem podem causar impacto no observador do quadro?**

4. **Você diria que esse é um retrato idealizado de uma criança? Justifique.**

Amplie seu repertório

Walter Langley (1852-1922) nasceu na cidade de Birmingham, na Inglaterra, filho de um alfaiate. Aos 15 anos, trabalhou como aprendiz em um estúdio de litografia. Uma bolsa de estudos permitiu que ele fosse para South Kensington estudar *design*. Quando voltou para sua cidade natal, assumiu a pintura como ocupação integral. Mudou-se para a cidade de Newlyn, na Cornualha, e lá passou a se dedicar ao registro dos aspectos cotidianos da pequena comunidade de pescadores, sem fugir das dificuldades da vida. Sua técnica aprimorada fez com que se tornasse conhecido como um artista de obras marcadas pela realidade social que retratavam. O escritor russo Leon Tolstói, em seu livro *O que é arte?*, destacou um dos quadros de Langley como "uma obra de arte bela e verdadeira".

COLEÇÃO PARTICULAR

Walter Langley. Autoria desconhecida, [*s. d.*].

4. Espera-se que os estudantes percebam que todos os aspectos identificados na resposta anterior comprovam tratar-se de um retrato que procura registrar a imagem real de uma criança pobre e os impactos de sua condição social sobre ela. Não há nenhuma tentativa, por parte do artista, de atenuar as marcas do desalento ou da pobreza do menino.

DA PINTURA PARA A LITERATURA

1. **A tela que você analisou na seção anterior pertence ao Realismo. Com o surgimento dessa estética na Europa, os romances passaram a retratar as personagens e suas relações de modo mais distanciado e objetivo. Como você espera que as personagens sejam caracterizadas em uma obra realista?**

1. Resposta pessoal. Com base nas informações do capítulo até o momento, é possível que os estudantes deduzam uma caracterização mais objetiva, próxima do real e distante da idealização romântica.

2. **Você lerá um trecho de *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, célebre obra realista. Emma Bovary costumava ler muitos romances românticos. Tendo como base essa informação, elabore uma hipótese de como serão as atitudes dessa personagem.**

2. Resposta pessoal. É possível que os estudantes deduzam que Emma se comportará como uma típica heroína romântica, pensando no amor de forma idealizada.

Capítulo 9

[...] Quanto mais próximas lhe ficavam as coisas, mais o seu pensamento se afastava delas. Tudo o que a rodeava de perto, os campos enfadonhos, os burguesinhos imbecis, a mediocridade da existência, parecia-lhe uma exceção no mundo, um caso particular em que se achava envolvida, ao passo que para além se estendia, a perder de vista, o imenso país da felicidade e das paixões. Confundia, no desejo, a sensualidade do luxo com as alegrias do coração, a elegância dos hábitos com a delicadeza dos sentimentos. Acaso não necessita o amor, como certas plantas, terreno preparado, temperatura especial? [...]

Charles gozava de boa saúde e tinha ótimo aspecto; a sua reputação estava definitivamente firmada. Os camponeses gostavam dele porque não era orgulhoso. Agradava as crianças, não entrava nunca nas tabernas e, além disso, inspirava confiança pela sua conduta. [...]

[...] Charles, porém, não tinha ambições! Um médico de Yvetot, com quem se encontrara em conferência, humilhara-o um pouco, na própria cabeceira do doente e na presença dos parentes reunidos. Quando Charles contou, à noite, esse fato, Emma exaltou-se em voz alta contra o colega. Charles sentiu-se enternecido com isso e deu-lhe um beijo acompanhado de uma lágrima. Ela, porém, estava exasperada de vergonha; a sua vontade era de espancá-lo, mas se levantou, dirigiu-se ao corredor, abriu a janela e aspirou o ar fresco, para se acalmar.

[...]

Sentia-se cada vez mais irritada. A idade ia-o tornando pesadão; à sobremesa divertia-se em cortar as rolhas das garrafas vazias e, depois de comer, passava a língua pelos dentes; ao engolir a sopa, fazia um gorgolejo em cada gole e, como começasse a engordar, os olhos, já por si tão pequenos, pareciam ter sido empurrados pelas bochechas.

Emma, às vezes, metia-lhe para dentro do colete a fralda vermelha da camisa, arrumava-lhe a gravata ou punha fora as luvas desbotadas, que ele pretendia calçar; e isso não era por ele, como Charles pensava, mas por ela mesma, por expansão de egoísmo, por irritação nervosa. [...]

FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**. Tradução de Enrico Corvisieri. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 68-72.

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

Amplie seu repertório

Gustave Flaubert (1821-1880) chocou a França ao publicar, em quatro folhetins no periódico *La Revue de Paris* (1856), a história de Emma Bovary. Victor Hugo, Baudelaire e outros escritores saudaram a narrativa como o ponto alto do romance francês do século XIX. As classes conservadoras, porém, acusaram o escritor de ofensa à moral pública por tratar de modo franco do tema do adultério e das fraquezas humanas. Inocentado no processo movido contra ele, Flaubert entrou para a história literária como o primeiro autor a produzir uma narrativa que rompe violentamente com o olhar idealizado predominante na estética romântica. É, por esse motivo, considerado o fundador do Realismo.

3. **Esse trecho do romance mostra o descontentamento da personagem principal diante da realidade de sua vida de casada.**

   a. Identifique a passagem que revela os sentimentos de Emma em relação ao local em que vive com o marido.

   b. Como ela se sente morando nessa pequena vila no interior da França? Que imagem faz do lugar?

   c. De que maneira a linguagem usada traduz para o leitor os juízos de valor de Emma?

4. **O que é possível depreender do gesto de Charles Bovary diante da reação revoltada de Emma?**

5. **Como Emma vê seu marido? Justifique.**

6. **Compare o retrato do menino, que abre este capítulo, com a apresentação que Flaubert faz da vida de casados de Charles e Emma. Que semelhanças no olhar para a realidade podemos identificar entre a pintura e o texto de Flaubert? Explique.**

7. **Discuta as questões a seguir com os colegas.**

   a. Uma cena como a de *Madame Bovary* poderia fazer parte de um romance romântico? Por quê?

   b. A hipótese que você levantou na atividade 2 se confirmou? Explique.

3. a) A passagem é "[...] os campos enfadonhos, os burguesinhos imbecis, a mediocridade da existência, parecia-lhe uma exceção no mundo, um caso particular em que se achava envolvida [...]".

3. b) Emma não gosta da vila onde mora. Sente-se aprisionada em um mundo de exceção que a impede de alcançar a felicidade e a paixão com que sonha. Para ela, essa vila é o espaço da mediocridade.

4. Ao sentir-se enternecido e ao lhe dar um beijo "acompanhado de uma lágrima", Charles demonstra a ternura que sente por Emma.

5. Emma vê Charles como alguém de quem os outros zombam. Irrita-se com a falta de ambição e de orgulho do marido, com seus modos à mesa e com a falta de cuidado com a própria aparência.

3. c) A presença de adjetivos (*enfadonhos, imbecis*), de diminutivos com valor pejorativo (*burguesinhos*) e do substantivo *mediocridade* resume o juízo de valor feito por Emma. Esses elementos da linguagem caracterizam a imagem negativa que a personagem faz do espaço em que está inserida.

6. Espera-se que os estudantes percebam que, nos dois casos, a realidade é retratada de modo mais objetivo. Assim, o menino é apresentado sem idealização, com seu olhar melancólico, suas unhas sujas, suas roupas desgastadas e com furos. O mesmo se pode dizer do retrato que Flaubert faz da vida de Emma e Charles Bovary. O leitor descobre que ela ficou tão envergonhada com a apatia de Charles que gostaria de "espancá-lo". A descrição do modo como ele come (fazendo barulhos ao tomar sua sopa, passando a língua pelos dentes), seu jeito desleixado de vestir-se são evidências de que o narrador deseja que o leitor perceba que aquele é um casamento infeliz, em que a esposa não aguenta mais o marido e ele não percebe essa insatisfação.

7. a) Sugerimos que, ao conduzir a discussão entre os estudantes, oriente-os para que pensem em como a caracterização das personagens e a imagem dos relacionamentos amorosos são apresentadas nos romances românticos. Eles devem concluir que uma cena como essa não poderia fazer parte de uma narrativa romântica, porque o olhar mais objetivo para a realidade, que expõe as mazelas de um casamento frustrado, é incompatível com a idealização romântica do amor e das personagens principais.

7. b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que, embora Emma Bovary gostasse de ler romances românticos, suas atitudes e comportamentos não se assemelham aos das personagens desses romances.

A Revolução Industrial muda a face da Europa

Com a Revolução Industrial, o modo de produção sofreu modificações tão profundas que determinou uma nova ordenação da economia mundial no século XIX.

Durante esse período, a população europeia mais que dobrou. Com a mecanização da agricultura, muitos camponeses foram para as cidades em busca de emprego nas indústrias e fábricas. Mesmo os grandes centros não contavam com infraestrutura adequada para absorver um crescimento populacional tão grande, elevando gradativamente os índices de pobreza.

Realismo: a sociedade no centro da obra literária

A realidade das máquinas, dos transportes e das novas teorias sociais tornava inviável a visão de mundo romântica.

Os artistas, como pessoas de seu tempo, procuraram um novo parâmetro de interpretação da realidade. Foi assim que a objetividade ocupou o lugar do subjetivismo romântico e a valorização desmedida da emoção foi abandonada. Em lugar de tratar dos dramas individuais, o olhar realista focalizará a sociedade e os comportamentos coletivos. Observe a obra de Walter Langley.

WALTER LANGLEY - MUSEU E GALERIA PENLEE HOUSE, PENZANCE

LANGLEY, Walter. **As chefes de família**. 1886. Óleo sobre tela, 213,36 centímetros × 115,57 centímetros. Museu e Galeria Penlee House, Penzance, Inglaterra.

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

1. Você diria que, ao escolher retratar trabalhadoras idosas, Walter Langley está oferecendo ao leitor da obra uma representação de seu tempo e espaço históricos? Explique.

2. Em sua opinião, o artista escolheu mostrar essa realidade para atender a um objetivo específico? Explique.

1. Espera-se que os estudantes respondam que sim: na tela, o foco está em mulheres que, embora idosas, têm de trabalhar pesado para obter seu sustento e o de sua família, como sugere o nome da tela (*As chefes de família*).
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que, ao escolher representar a realidade de senhoras idosas, que parecem sofridas e obrigadas, por sua condição socioeconômica, a fazer um trabalho pesado, o artista poderia pretender que sua arte promovesse uma reflexão sobre a vida dessas pessoas e o contexto em que estão inseridas.

O projeto literário do Realismo

SIR GEORGE CLAUSEN - GALERIA LAING, NEWCASTLE-UPON-TYNE

CLAUSEN, George. **As catadoras de pedra**. 1887. Óleo sobre tela, 107,6 centímetros × 79,2 centímetros. Galeria Laing, Newcastle, Inglaterra.

OBJETO DIGITAL **Carrossel de imagens: Pinturas representativas do Realismo**

Em uma conferência intitulada "A literatura nova (o realismo como nova expressão da arte)", o escritor português Eça de Queirós resume os objetivos que norteiam toda a literatura realista: uma representação da realidade que permita compreender a origem de práticas e comportamentos sociais negativos.

Para fazer essa análise, era preciso observar como se comportavam as pessoas e se havia alguma relação entre esse comportamento e problemas sociais. Por esse motivo, os realistas deixam de lado o particular, o exótico, e procuram flagrar o que é típico, sistemático, recorrente.

Madame Bovary, de Gustave Flaubert, foi a primeira narrativa realista a surgir na Europa. Quando a obra apareceu em folhetins, despertou sentimentos contraditórios ao tratar de modo direto e franco do adultério de uma legítima representante do universo burguês. O desejo de compreender as transformações sociais levava o público a procurar obras em que a idealização romântica fosse substituída por uma visão mais objetiva da realidade.

Na literatura realista, o artista procura analisar a realidade que o cerca tendo a razão como seu instrumento principal. O interesse pelo funcionamento e pela organização da sociedade leva os escritores realistas a abordarem as necessidades materiais humanas (alimentação, moradia etc.) e discutir as condições econômicas (aspectos referentes ao mundo do trabalho) essenciais para satisfazer tais necessidades.

O Realismo português

Na segunda metade do século XIX, Portugal era um país bastante atrasado em relação ao restante da Europa. A industrialização ainda não havia chegado ao país.

A discrepância entre a vida no campo, marcada pelo atraso e pelo analfabetismo, e a vida na cidade, impulsionada pelo crescimento do comércio, contribui para tornar gritantes as desigualdades sociais.

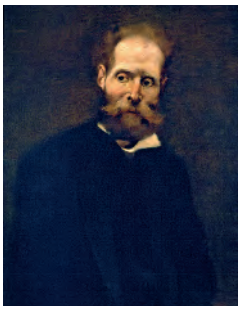
As condições políticas e econômicas favorecem o surgimento de uma literatura de denúncia social e de observação crítica da realidade, características fundamentais da estética realista.

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

Antero de Quental: a “voz” da revolução

Antero de Quental é considerado um dos grandes sonetistas da língua portuguesa. Inicialmente, seus sonetos apresentam influência romântica, trazendo uma forte idealização do amor e da mulher. Depois, ele passa a defender a razão como o meio pelo qual o indivíduo pode transformar o mundo em que vive.

Em sua obra, é possível perceber uma alternância entre sonetos otimistas e revolucionários e outros em que prevalece o tom pessimista de uma pessoa desiludida com a vida.



COLUMBANO BORDALO PINHEIRO MUSEU NACIONAL DE ARTE CONTEMPORÂNEA DO CHIADO, LISBOA

PINHEIRO, Columbano Bordalo. **Retrato de Antero de Quental**. 1889. Óleo sobre tela, 73 centímetros × 53,5 centímetros.

Eça de Queirós e a destruição das ilusões românticas

Eça de Queirós tinha um claro projeto literário: escrever um conjunto de romances – as *Cenas da vida portuguesa* – que desempenhassem um papel social. De fato, sua obra demonstra uma visão implacável da sociedade portuguesa da época.

Para concretizar seu ambicioso projeto literário, Eça de Queirós inspirou-se na *Comédia humana*, do francês Honoré de Balzac. Três romances constituem o conjunto desse projeto: *O crime do padre Amaro, O primo Basílio* e *Os Maias*, obras nas quais o autor faz uma crítica à religiosidade dissimulada dos moradores do interior de Portugal, à farsa do casamento e à superficialidade da burguesia lisboeta.

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA

Eça de Queirós. 1878. Autoria desconhecida.

O Brasil do Realismo

Na segunda metade do século XIX, o Brasil enfrenta um cenário de crise. O fim do tráfico negreiro, em 1850, acelera a decadência da economia açucareira e anuncia a ruptura definitiva do regime escravocrata, o que afeta não só os grandes latifundiários, como também as instituições políticas.

As bases sociais que sustentavam a ideologia romântica desaparecem. A burguesia conservadora, que conquistava cada vez mais poder econômico, entra em confronto com os anseios de uma classe média cada vez mais numerosa.

A sociedade precisava de novos intérpretes para essa realidade. É Machado de Assis quem desenvolve um novo olhar para a sociedade do Segundo Império, esboçando de modo revelador e impiedoso seu retrato mais fiel.

Machado de Assis: um cético analisa a sociedade

Machado de Assis escreveu contos, crônicas, romances e poemas. Sua carreira costuma ser dividida em duas fases. A primeira mostra um autor cuja genialidade já começa a aparecer. Fazem parte dessa fase *Ressurreição* (1872), *A mão e a luva* (1874), *Helena* (1876) e *Iaiá Garcia* (1878). Essas obras, apesar de marcadas por traços claramente românticos, traduzem a preocupação do escritor com a questão da ascensão social e das relações por interesse.

A segunda fase da obra machadiana é composta dos romances *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba* (1891), *Dom Casmurro* (1899), *Esaú e Jacó* (1904) e *Memorial de Aires* (1908). Neles, a visão pessimista do autor pretende apontar o que considera ser a hipocrisia da fidelidade no casamento e as relações interesseiras entre as pessoas da classe dominante da época.

São obras marcadas pela interlocução entre o narrador e o leitor. Diferentemente dos autores românticos, o narrador provoca, insulta, desafia e ironiza seu público, que acaba enredado pelo narrador, sendo levado a encarar as severas críticas que, no fundo, lhe dizem respeito.

OBJETO DIGITAL
Infográfico clicável: Machado de Assis em seu contexto

MARC FERREZ – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

FERREZ, Marc. **Machado de Assis**. 1884. Negativo original em vidro. Gelatina/prata, 24 centímetros × 18 centímetros.

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

A cena discursiva da produção realista

OBJETO DIGITAL Vídeo: Estética realista no cinema

Meados do século XIX

Realismo

Portugal

Autores:

- Antero de Quental
- Eça de Queirós
- Teófilo Braga
- Ramalho Urtigão

Brasil

Autor:

- Machado de Assis

CONTEXTO HISTÓRICO

1850 – Fim do tráfico negreiro para o Brasil desencadeia a decadência da economia açucareira.

1861 – Guerra de Secessão nos EUA.

1864 – Início do maior conflito armado da América Latina, travado entre a Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai) e o Paraguai.

1865 – Abolição da escravatura nos EUA.

1867 – Karl Marx publica *O capital*.

1871 – Comuna de Paris, governo revolucionário popular de orientação libertária e socialista. Dura 62 dias.

1888 – Assinatura da Lei Áurea decretando o fim da escravidão no Brasil.

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

1822-1825 – O engenheiro inglês George Stephenson constrói a primeira locomotiva a vapor.

1863 – Inauguração do primeiro metrô, em Londres.

1866 – Gregor Mendel apresenta as leis da hereditariedade no ensaio *Experimentos com plantas híbridas*.

1869 – O químico russo Dmitri Mendeleev propõe a tabela periódica dos elementos.

1885 – Daimler e Benz produzem o primeiro carro a gasolina.

1895 – Roentgen descobre os raios X. Os irmãos Lumière constroem o primeiro cinematógrafo.

PROJETO LITERÁRIO E CARACTERÍSTICAS

A objetividade e a contemporaneidade ocupam o lugar do subjetivismo romântico. A valorização do subjetivismo é abandonada. Em lugar dos dramas individuais, o olhar realista focaliza a sociedade e as práticas coletivas. "O Realismo é a anatomia do caráter [...]. É a arte que nos pinta a nossos próprios olhos — para condenar o que houver de mau na nossa sociedade" (Eça de Queirós).

FORMAS LITERÁRIAS

Soneto, romance, conto.

CIRCULAÇÃO

As condições de circulação dos romances realistas são essencialmente as mesmas da narrativa romântica: os folhetins continuam sendo o principal veículo de divulgação das novas obras, tanto na Europa quanto no Brasil.

PÚBLICO

Os leitores dos romances românticos reagem mal à crueza das narrativas realistas. Machado de Assis, para engajar seu público burguês, incorpora o diálogo com os leitores aos seus romances. Procurava conquistar a simpatia dos leitores ao provocar uma identificação entre eles e as personagens e os narradores das suas obras.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610/98 de 19 de fevereiro de 1998.

Naturalismo: novas perspectivas para a origem humana

Ao lado de todo o desenvolvimento tecnológico, a Europa presenciou, na segunda metade do século XIX, um avanço científico muito significativo. Nesse campo, a publicação em 1859 do livro *A origem das espécies*, do biólogo inglês Charles Darwin, causou espanto e revolta de setores mais conservadores da sociedade inglesa.

Segundo ele, o ser humano não era fruto da criação divina, mas resultado de um longo processo de evolução e adaptação por que passaram todos os seres vivos. Ao lado de Darwin, outros dois intelectuais influenciaram de modo definitivo a estética naturalista: Auguste Comte e Hippolyte Taine.

Comte criou a filosofia positivista, que apontava o saber positivo, baseado nas leis científicas, como superior ao teológico ou ao metafísico, muito valorizado em momentos históricos anteriores.

Hippolyte Taine era um crítico literário e, em seus trabalhos sobre a literatura inglesa, utilizou pela primeira vez o termo **determinismo** para explicar os fatores que deveriam ser considerados na apreciação das obras literárias de um povo. Segundo ele, o indivíduo era socialmente condicionado por três fatores:

- a **raça** da qual fazia parte e que lhe garantiria determinada herança;
- o **meio** no qual se encontrava;
- o **momento** em que vivia.

TOME NOTA

Determinismo é a teoria que apresenta o ser humano como produto do meio em que se encontra, da herança (cultural, social, biológica) recebida e das condições históricas características do momento em que vive.

Nesse contexto, o Naturalismo surge como um desdobramento da estética realista, voltado para a valorização da ciência como instrumento de análise e compreensão da sociedade. Embora não neguem a racionalidade do ser humano, os naturalistas, influenciados pela teoria darwiniana, enxergam-no como um ser regido pelas leis naturais.

O projeto literário do Naturalismo

O projeto naturalista pretende colocar a literatura a serviço da ciência. Para cumprir esse projeto, os escritores buscam olhar para a realidade pela lente do determinismo e das teorias evolucionistas.

Émile Zola chega a definir o Naturalismo como uma aplicação, na literatura, do método de observação e de experimentação descrito por Claude Bernard no livro *Introdução ao estudo da medicina experimental*. Cria, assim, o que chama de **romance experimental**.

Seu objetivo é claro: exaltar a "evolução naturalista que empolga nosso século (o XIX), impulsiona aos poucos todas as manifestações da inteligência humana em um mesmo caminho científico".

O interesse de Zola, no entanto, vai além disso. Ele acredita que, compreendendo o comportamento humano e suas motivações, é possível atuar na transformação dos indivíduos para alcançar o melhor estado social.

Os naturalistas deixam de lado a análise psicológica que marcou a literatura realista. Para eles, os traços individuais não interessam. Dedicam-se à análise dos fenômenos coletivos, que caracterizam melhor a tese determinista por eles defendida. Por isso, voltam o olhar para uma classe social que, até aquele momento, não havia merecido destaque nos romances: o proletariado.

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

Nas obras naturalistas, vemos trabalhadores das minas de carvão, das pedreiras brasileiras, marinheiros, todos convocados a demonstrar uma mesma ideia: o ser humano é fruto do meio em que vive e das pressões que sofre.

TOME NOTA

Os romances naturalistas são caracterizados como **literatura de tese** porque desenvolvem uma estrutura pensada para demonstrar ao leitor a **visão determinista** da sociedade. O aviltamento e a perda da dignidade dos indivíduos que vivem em um meio degradante são a grande tese exposta nesses romances.

Observe a ilustração a seguir.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA – COLEÇÃO PARTICULAR

Mulher trabalhando em mina de carvão por volta de 1843. Detalhe de ilustração do século XIX.
A Igreja da Inglaterra: uma história para o povo, de H. D. M. Spence-Jones, *c.* 1910 (coloração posterior pela Escola Inglesa, século XIX).

1. **Que sensações a ilustração gerou em você?**
2. **Qual é a denúncia da ilustração e de que forma ela se relaciona com a temática dos romances naturalistas?**

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a observarem a ilustração, que contém aspectos da estética naturalista, e a refletir sobre as sensações que ela gera. É possível que apontem que, devido a suas características, ao assunto retratado, a ilustração pode gerar certo desconforto.
2. Os estudantes podem apontar que a ilustração denuncia as péssimas condições de trabalho às quais os trabalhadores se viam obrigados a se submeter. O romance naturalista se empenha em revelar de que maneira as pessoas, submetidas a condições sub-humanas de vida e de trabalho, acabam perdendo a dignidade e sendo dominadas por seus instintos animais.

O Naturalismo chega ao Brasil

No Brasil, o Naturalismo conquistou vários seguidores. O principal deles foi Aluísio Azevedo, que deu início ao movimento quando publicou, em 1881, o romance *O mulato*. Além de Aluísio Azevedo, merecem registro Raul Pompeia, Júlio Ribeiro, Adolfo Caminha, Domingos Olímpio e Inglês de Souza.

Aluísio Azevedo: o autor das massas

Os romances mais conhecidos de Aluísio Azevedo são *O mulato* (1881), *Casa de pensão* (1884) e *O cortiço* (1890). Essas duas últimas narrativas tematizam alguns dos problemas da realidade brasileira vividos pelas classes sociais mais desfavorecidas, na segunda metade do século XIX.

As tramas de seus romances agradavam ao público por serem repletas de intrigas amorosas e aventuras emocionantes, tornando-o o "primeiro romancista de massas" da literatura nacional.

O cortiço é o último e mais bem-acabado romance do autor. Sua principal intenção nessa obra é demonstrar a tese de que o ser humano é fruto do meio em que vive.

O cortiço adquire a condição de uma personagem, que vai se expandindo e multiplicando a cada dia. É nesse cenário, retratado como insalubre, que ocorre o cruzamento das raças, a explosão da sexualidade, a violência e a exploração do ser humano, em uma tentativa de retratar as teses deterministas e evolucionistas que tanto influenciaram os escritores do período.

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

Amplie seu repertório

Aluísio Azevedo (1857-1913) nasceu em São Luís do Maranhão, filho do vice-cônsul português. Foi morar no Rio de Janeiro a convite do irmão, Artur Azevedo, para trabalhar como caricaturista em jornais políticos da época. Com a morte do pai, regressou à terra natal e começou a escrever para a imprensa.

Em 1881, lançou seu primeiro romance, *O mulato*. O livro foi mal recebido pela provinciana sociedade maranhense, mas agradou a corte. De volta ao Rio de Janeiro e enfrentando dificuldades econômicas, passou a escrever para sobreviver. Mais tarde deixou a carreira de escritor para ingressar na vida diplomática.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Aluísio Azevedo pelas lentes de Juan Gutièrrez. Fotografia publicada na revista **O Álbum**, em 1894.

Um caso particular: Raul Pompeia

Algumas vezes, a história literária dá exemplos de autores que se imortalizam pela publicação de uma obra em especial. Esse é o caso de Raul Pompeia e do romance *O Ateneu* (1888), consagrado pela crítica como uma das obras mais inteligentes da literatura brasileira.

Com o subtítulo de "Crônica de saudades", o livro conta a história da formação do menino Sérgio no internato Ateneu e se assemelha muito a um romance de memórias. O romance se diferencia das narrativas da época por apresentar um foco narrativo em primeira pessoa e por assumir um tom reflexivo que o afasta da objetividade.

O romance traz algumas inovações importantes para o cenário da literatura brasileira. As descrições feitas por Raul Pompeia exploram o expressionismo das imagens, mas revelam um olhar cruel para as personagens.

A escola funciona, no livro, como um microcosmo da sociedade. Assim como ocorria no mundo burguês, para Aristarco, o diretor do colégio, o valor maior era o dinheiro; o prestígio dos alunos, portanto, vinha da riqueza de suas famílias.

Amplie seu repertório

Raul d'Ávila Pompeia (1863-1895) nasceu em Angra dos Reis. Logo cedo, mudou-se com sua família para o Rio de Janeiro, onde estudou no Colégio Abílio e no Colégio Pedro II. Em 1881, foi para São Paulo cursar Direito (que terminaria mais tarde em Recife), onde tomou contato com as ideias abolicionistas e republicanas. Em 1885, voltou ao Rio de Janeiro e se dedicou ao jornalismo.

O seu romance mais famoso, *O Ateneu*, foi publicado primeiro em folhetins e ilustrado com desenhos do próprio Raul Pompeia.

COLEÇÃO PARTICULAR

Raul Pompeia.
Autoria desconhecida, [*s. d.*].

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

A cena discursiva da produção naturalista

Final do século XIX

Naturalismo

Portugal

Autores:

- Em Portugal, a estética naturalista se manifesta na pintura e na escultura.

Brasil

Autores:

- Aluísio de Azevedo
- Domingos Olímpio
- Adolfo Caminha
- Raul Pompeia

CONTEXTO HISTÓRICO

1830 – Auguste Comte inicia a publicação do *Curso de filosofia positiva*, em que defende a importância da ciência para a sociedade.

1864 – Criação da *I Internacional dos Trabalhadores*, dirigida por Karl Marx.

1889 – Tem início o processo de imigração para o Brasil e Proclamação da República.

1890 – Surge o partido operário, primeira organização popular no Brasil.

1892 – Grande greve ferroviária na Central do Brasil.

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

1859 – O biólogo inglês Charles Darwin publica o livro *A origem das espécies*.

1865 – O médico francês Claude Bernard publica *Introdução ao estudo da medicina experimental*, obra que levou o escritor Émile Zola a criar o experimentalismo literário.

1877 – Entra em operação a ferrovia Rio-São Paulo.

1882 – Robert Koch descobre o bacilo da tuberculose.

1885 – Louis Pasteur descobre e aplica a vacina antirrábica em um ser humano.

1893 – Criação, em São Paulo, do Instituto Adolfo Lutz e da Escola Politécnica.

1899 – O Instituto Butantan é criado em São Paulo. Seu primeiro diretor é o médico sanitarista Vital Brasil.

PROJETO LITERÁRIO E CARACTERÍSTICAS

Os naturalistas pretendem colocar a literatura a serviço da ciência. A realidade é vista pelas lentes do determinismo de Comte e das teorias evolucionistas de Darwin. Investigam a "animalização" humana pelo desejo.

FORMAS LITERÁRIAS

Romance

CIRCULAÇÃO

As condições de circulação dos romances naturalistas é a mesma dos realistas: serializados em folhetins e posterior lançamento da obra completa em livro.

PÚBLICO

Os leitores reagiram com certa repulsa às descrições impiedosas e às personagens naturalistas. Aluísio Azevedo decide "educar" o gosto dos leitores, diminuindo gradualmente as doses de romantismo em suas obras.

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

Produção oral: exposição de uma obra

Com o avanço da ciência e os efeitos da Revolução Industrial, a segunda metade do século XIX foi marcada por grandes mudanças.

Para compreender melhor essa transformação na forma de apresentar (e criticar) comportamentos, atitudes e instituições, revelada na literatura produzida nesse período, propomos que você e seus colegas, em equipe, façam uma **exposição oral** em que apresentarão a análise das seguintes obras: *A causa secreta* e *O alienista* (de Machado de Assis), *O cortiço* (de Aluísio Azevedo) e *O Ateneu* (de Raul Pompeia). Para cumprir essa tarefa, vocês deverão seguir os passos indicados.

Planejamento e elaboração da exposição oral

1. **Divisão da sala em grupos**. Cada grupo deverá escolher uma das obras indicadas e identificar os aspectos que revelam um olhar objetivo e analítico para os comportamentos, atitudes e/ou instituições retratados no texto. Ao analisar a obra selecionada, o grupo pode partir das questões a seguir.
   a. Que atitudes, comportamentos ou instituições são apresentados a partir de uma perspectiva não idealizada? Por quê?
   b. Que retrato da sociedade da época é construído no texto analisado? Por quê?
   c. Que elementos revelam que o texto é realista ou naturalista? Por quê?
2. **Seleção de trechos da obra escolhida**. Cada grupo deverá escolher dois trechos que exemplifiquem os aspectos identificados.
3. **Preparação dos recursos de apoio**. Anotações em cartões ou *slides* com os principais pontos a serem abordados na apresentação devem ser usados para auxiliar os integrantes do grupo a organizar a exposição que farão.

Revisão e avaliação da produção

1. Com tudo pronto, antes da apresentação, é preciso revisar todo o material produzido. Criem uma estratégia de revisão para que todos possam indicar eventuais melhorias.
2. Com as melhorias levantadas, reescrevam o que julgarem necessário, elaborando a versão final.

Apresentação da exposição oral

1. No local escolhido para a atividade, cada grupo deverá fazer, em tempo previamente estipulado, a exposição oral da análise da obra escolhida.
2. No momento da apresentação, é fundamental que todos os integrantes dos grupos sejam ouvidos claramente. Por isso, é importante que cada pessoa, ao falar, use um tom de voz adequado, expresse-se com clareza e objetividade e adote um nível de linguagem apropriado (mais formal) ao contexto e ao perfil de seu(s) interlocutor(es).
3. Após a apresentação de cada grupo, também em tempo previamente estipulado, o professor e os colegas poderão fazer perguntas ao grupo com o objetivo de esclarecer eventuais dúvidas sobre os pontos abordados ou destacar algum aspecto da exposição.

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

Uma viagem no tempo: vozes realistas e naturalistas

No conjunto de textos apresentado a seguir, você poderá conhecer melhor o modo como os escritores realistas e naturalistas concretizaram, em suas obras, seus projetos literários.

Texto 1

O título do poema de Antero de Quental revela a substituição dos valores cristãos pelo princípio da racionalidade associado ao Realismo.

Hino à Razão

Razão, irmã do Amor e da Justiça,
Mais uma vez escuta a minha prece,
É a voz dum coração que te apetece,
Duma alma livre, só a ti submissa.

Por ti é que a poeira movediça
De astros e sóis e mundos permanece;
E é por ti que a virtude prevalece,
E a flor do heroísmo **medra** e **viça**.

Por ti, na arena trágica, as nações
Buscam a liberdade, entre clarões,
E os que olham o futuro e **cismam**, mudos,

Por ti, podem sofrer e não se abatem,
Mãe de filhos robustos, que combatem
Tendo o teu nome escrito em seus escudos!

Medra: verbo *medrar*. Cresce.

Viça: verbo *viçar*. Aumenta, alastra.

Cismam: verbo *cismar*. Pensam.

QUENTAL, Antero de. **Poesia e prosa**. Seleção, prefácio e notas de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Cultrix, 1974. p. 84.

Texto 2

O romance *Os Maias*, de Eça de Queirós, expõe de modo cruel uma aristocracia que se comporta de modo irresponsável. Neste trecho, Carlos Maia, o protagonista do romance, reflete sobre a relação amorosa que mantém com a condessa de Gouvarinho.

X

[...] Carlos vinha de lá enervado, amolecido, sentindo já na alma os primeiros bocejos da saciedade. Havia três semanas apenas que aqueles braços perfumados de **verbena** se tinham atirado ao seu pescoço, e agora, pelo passeio de **São Pedro de Alcântara**, sob o ligeiro chuvisco que batia as folhagens da alameda, ele ia pensando como se poderia desembaraçar da sua **tenacidade** [...]... É que a condessa ia-se tornando absurda com aquela determinação ansiosa e audaz de invadir toda a sua vida, tomar nela o lugar mais largo e mais profundo – como se o primeiro beijo trocado tivesse unido não só os lábios de ambos um momento, mas os seus destinos também e para sempre. Nessa tarde lá tinham voltado as palavras que ela balbuciava, caída sobre o seu peito, com os olhos afogados numa ternura suplicante: *Se tu quisesses! que felizes que seríamos! que vida adorável! ambos sós!*... E isto era claro – a condessa concebera a ideia extravagante de fugir com ele, ir viver num sonho eterno de amor lírico, nalgum canto

Verbena: erva perfumada.

São Pedro de Alcântara: referência ao Passeio Público de São Pedro de Alcântara, em Lisboa.

Tenacidade: persistência, perseverança.

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

do mundo, o mais longe possível da **Rua de S. Marçal**! *Se tu quisesses!* Não, não queria fugir com a sra. condessa de Gouvarinho!...

[...]

QUEIRÓS, Eça de. **Os Maias**. Porto Alegre: L&PM, 2005. v. 1, p. 286-287.

Rua de S. Marçal: rua da cidade de Lisboa.

Texto 3

O romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, é a autobiografia de Brás Cubas, narrador protagonista que se apresenta, no primeiro capítulo, como um "defunto autor". O contexto narrativo criado é, portanto, surpreendente: um morto, cansado da vida eterna, resolve escrever suas memórias "póstumas".

Neste trecho, é possível observar a prepotência e o sarcasmo de Brás Cubas ao revelar como como D. Plácida aceitou a função de alcoviteira para os encontros entre ele e Virgília.

LXX D. Plácida

[...]

Virgília fez daquilo um brinco; designou as **alfaias** mais **idôneas**, e dispô-las com a intuição estética da mulher elegante; eu levei para lá alguns livros, e tudo ficou sob a guarda de D. Plácida, suposta, e, a certos respeitos, verdadeira dona da casa.

Custou-lhe muito a aceitar a casa; farejara a intenção, e doía-lhe o ofício; mas afinal cedeu. Creio que chorava, a princípio: tinha nojo de si mesma. Ao menos, é certo que não levantou os olhos para mim durante os primeiros dois meses; falava-me com eles baixos, séria, carrancuda, às vezes triste. Eu queria **angariá-la**, e não me dava por ofendido, tratava-a com carinho e respeito; **forcejava** por obter-lhe a benevolência, depois a confiança. Quando obtive a confiança, imaginei uma história patética dos meus amores com Virgília, um caso anterior ao casamento, a resistência do pai, a dureza do marido, e não sei que outros toques de novela. D. Plácida não rejeitou uma só página da novela; aceitou-as todas. Era uma necessidade da consciência. Ao cabo de seis meses quem nos visse a todos três juntos diria que D. Plácida era minha sogra.

Não fui ingrato; fiz-lhe um **pecúlio** de cinco contos, [...] como um pão para a velhice. D. Plácida agradeceu-me com lágrimas nos olhos, e nunca mais deixou de rezar por mim, todas as noites, diante de uma imagem da Virgem, que tinha no quarto. Foi assim que lhe acabou o nojo.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. p. 171.

Alfaias: plural de *alfaia*. Móveis e utensílios em uma casa.

Idôneas: feminino plural de *idôneo*. Adequadas, corretas.

Angariá-la: verbo *angariar*. Conquistá-la.

Forcejava: verbo *forcejar*. Fazia esforço, empenhava-me.

Pecúlio: reservas, economias.

Texto 4

Em *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, o enredo gira em torno da vida dos moradores de uma habitação popular cujo dono é João Romão. Neste trecho, o imigrante português Jerônimo observa os movimentos de dança de Rita Baiana.

[...]

E viu a Rita Baiana, que fora trocar o vestido por uma saia, surgir de ombros e braços nus, para dançar. [...]

Ela saltou em meio da roda, com os braços na cintura, rebolando as **ilhargas** e bamboleando a cabeça, ora para a esquerda, ora para a direita [...], num requebrado luxurioso que a punha ofegante; já correndo de barriga empinada; já recuando de braços estendidos, a tremer toda [...].

E Jerônimo via e escutava, sentindo ir-se-lhe toda a alma pelos olhos enamorados.

[...] ela era a luz ardente do meio-dia; ela era o calor vermelho das sestas da fazenda; era o aroma quente dos trevos e das baunilhas, que o atordoara nas matas brasileiras; era a palmeira virginal e esquiva que se não torce a nenhuma outra planta; era o veneno e era o açúcar gostoso; era o sapoti mais doce que o mel e era a castanha do caju, que abre feridas com o seu azeite de fogo; ela era a cobra verde e traiçoeira, a lagarta viscosa, a muriçoca doida, que esvoaçava havia muito tempo em torno do corpo dele, assanhando-lhe os desejos,

Ilhargas: plural de *ilharga*. Partes laterais e inferiores do baixo-ventre.

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

Setentrional: próprio do norte.

Cantáridas: plural de *cantárida*. Insetos de coloração verde-dourada com reflexos avermelhados.

acordando-lhe as fibras embambecidas pela saudade da terra, picando-lhe as artérias, para lhe cuspir dentro do sangue uma centelha daquele amor **setentrional** [...], uma larva daquela nuvem de **cantáridas** que zumbiam em torno da Rita Baiana e espalhavam-se pelo ar numa fosforescência afrodisíaca. [...]

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. 26. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 72-73.

RODA DE CONVERSA — Vozes realistas e naturalistas

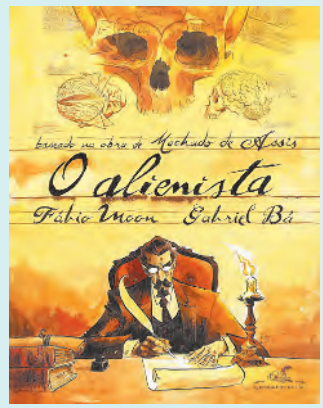
Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

1. Houve alguma dificuldade na leitura dos textos? Por quê?
2. Em sua opinião, que tema se destaca no soneto de Antero de Quental? Como se constrói a sonoridade do poema?
3. No trecho de *Os Maias*, como Carlos se sente em relação a seu envolvimento com a condessa?
4. Por que o título do trecho de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é "D. Plácida"? De que fala esse trecho? O que você sentiu ao lê-lo? Por quê?
5. O que você achou da descrição de Rita Baiana no trecho de *O cortiço*? Como Jerônimo se sente?
6. Os textos o fazem lembrar-se de outros textos, músicas ou filmes contemporâneos? Se sim, quais são as semelhanças e as principais diferenças?

Amplie seu repertório

De olho na história em quadrinhos

O conhecido conto em que Machado de Assis explora os limites da ciência e denuncia os exageros da postura cientificista ganha nova leitura no traço elegante dos gêmeos Gabriel Bá e Fábio Moon. As personagens e os cenários desenhados em tons de sépia, como se os quadrinhos fossem fotos antigas, conferem ao trabalho a atmosfera de requinte e sobriedade do século XIX, proporcionando ao leitor um verdadeiro mergulho no universo machadiano.



REPRODUÇÃO/QUADRINHOS NA CIA.

Capa de **O alienista**, adaptação para quadrinhos por Fábio Moon e Gabriel Bá. São Paulo: Quadrinhos na Cia., 2022.

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

TEXTO PARA ANÁLISE

1. **A seguir, você lerá trechos de dois romances representativos das estéticas realista e naturalista. Com base em seus estudos até aqui, qual é sua expectativa para as leituras?**
2. **Observe o título do primeiro texto a ser lido. Elabore hipóteses sobre o que será tratado tendo como base a metáfora explorada, "Olhos de ressaca".**

O trecho a seguir de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, retrata o momento em que, no enterro de Escobar, seu melhor amigo, Bentinho pensa ver nos olhos de Capitu as marcas da traição de que acredita ter sido vítima.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem que os trechos provavelmente vão abordar questões da vida em sociedade e questões psicológicas das personagens, de forma objetiva, sem idealizações e com foco nas mazelas.
2. Resposta pessoal. Escute as hipóteses levantadas pelos estudantes e ajude-os, posteriormente, ao resolverem as atividades, a verificar se suas ideias se confirmaram ou não.

3. O desespero da despedida de Sancha do marido morto emocionou a todos. Todas as mulheres choraram e muitos homens também. Apenas Capitu parecia vencer a própria dor e amparar a amiga.

CXXIII Olhos de ressaca

Enfim, chegou a hora da **encomendação** e da partida. Sancha quis despedir-se do marido, e o desespero daquele lance consternou a todos. Muitos homens choraram também, as mulheres todas. Só Capitu, amparando a viúva, parecia vencer-se a si mesma. Consolava a outra, queria arrancá-la dali. A confusão era geral. No meio dela, Capitu olhou alguns instantes para o cadáver tão fixa, tão apaixonadamente fixa, que não admira lhe saltassem algumas lágrimas poucas e caladas...

As minhas cessaram logo. Fiquei a ver as dela; Capitu enxugou-as depressa, olhando **a furto** para a gente que estava na sala. Redobrou de carícias para a amiga, e quis levá-la; mas o cadáver parece que a tinha também. Momento houve em que os olhos de Capitu fitaram o defunto, quais os da viúva, sem o pranto nem palavras desta, mas grandes e abertos, como a **vaga** do mar lá fora, como se quisesse tragar também o nadador da manhã.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. 32. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 160-161.

Encomendação: reza pela alma de quem faleceu.

A furto: de modo discreto.

Vaga: onda.

3. Que emoções a despedida de Sancha ao marido morto provocou nos presentes?

a. Embora Escobar fosse seu grande amigo, Bentinho não fala de sua dor por perdê-lo. Qual é o foco da sua atenção? **3. a)** Bentinho acompanha cada reação ou gesto de sua esposa.

b. Explique de que maneira esse relato revela a desconfiança que tinha de Capitu. **3. b)** Ao centrar-se nas reações da esposa, Bentinho procura as evidências da traição de que se julga vítima. Em lugar de prantear a morte do amigo, ele procura no olhar da esposa os indícios de sua relação adúltera com Escobar. Essa obsessão revela não só a desconfiança de Bentinho, mas também sua natureza ciumenta.

4. Em *Dom Casmurro*, os olhos de Capitu são frequentemente descritos.

a. Identifique os trechos em que Bentinho faz referência ao olhar da esposa para o defunto. **4. a)** São os seguintes: "Capitu olhou alguns instantes para o cadáver tão fixa, tão *apaixonadamente* fixa"; "os olhos de Capitu fitaram o defunto, *quais os da viúva*"; "grandes e abertos, *como a vaga do mar lá fora*". Há também o título do capítulo "*Olhos de ressaca*".

b. Os olhos geralmente são definidos como "espelhos da alma". Elabore uma hipótese para explicar as alusões de Bentinho ao olhar de Capitu para Escobar. **4. b)** Espera-se que os estudantes percebam que as referências ao olhar de Capitu para o defunto parecem ter como objetivo revelar seus sentimentos por ele. Ao definir o olhar da esposa como "apaixonadamente" fixo e ao comparar seus olhos aos da viúva e às ondas do mar que tragaram o nadador da manhã, Bentinho sugere o amor que a personagem sentia pelo morto e "compartilha" com o leitor o que julga serem as evidências da traição de seu melhor amigo e sua esposa. Ele toma, nessa passagem, os olhos de Capitu como "espelhos de sua alma" e, tendo como base o que observa, enxerga ali a traição da esposa.

5. Releia o trecho a seguir. Escobar morreu afogado em um mar de ressaca. No trecho destacado e no título do capítulo, que relação Bentinho estabelece entre a morte do amigo e Capitu?

[...] Momento houve em que os olhos de Capitu fitaram o defunto, quais os da viúva, sem o pranto nem as palavras desta, mas grandes e abertos, como a vaga do mar lá fora, como se quisesse tragar também o nadador da manhã. **5.** Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

6. Bentinho é um narrador em 1ª pessoa. Portanto, seu relato não é isento, imparcial. Releia o trecho a seguir.

As minhas cessaram logo. Fiquei a ver as dela; Capitu enxugou-as depressa, olhando a furto para a gente que estava na sala. Redobrou de carícias para a amiga, e quis levá-la; mas o cadáver parece que a tinha também.

a. Ao afirmar que Capitu enxugou suas lágrimas "**depressa, olhando a furto** para a gente que estava na sala", o que ele sugere aos leitores? **6. a)** Bentinho parece sugerir que Capitu tinha algo a esconder. Como se suas lágrimas não pudessem ser vistas pelas outras pessoas, porque poderiam denunciar seus verdadeiros sentimentos por Escobar.

b. Considerando a desconfiança que o angustiava, é possível crer na descrição que faz dos gestos de Capitu? Por quê? **6. b)** Espera-se que os estudantes respondam negativamente à questão. É importante que eles percebam que a descrição dos gestos de Capitu e a avaliação feita por ele são motivadas pela desconfiança de que sua esposa o traía com Escobar. Não há como confiar no relato de Bentinho, considerando sua relação direta com os episódios narrados. Se outra pessoa os narrasse, poderia apresentar a mesma cena de forma completamente diferente.

c. Identifique o trecho que comprova que Bentinho "confirmou" suas suspeitas em relação aos sentimentos da esposa por Escobar. **6. c)** "mas o cadáver parece que a tinha também".

Leia agora outro trecho de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. Nele, a caracterização de João Romão e de seu relacionamento com Bertoleza, uma escravizada fugida, revela o desejo dele de enriquecer a qualquer custo.

João Romão foi, dos treze aos vinte e cinco anos, empregado de um vendeiro que enriqueceu entre as quatro paredes de uma suja e obscura taverna nos **refolhos** do bairro do Botafogo; e tanto economizou do pouco que ganhara nessa dúzia de anos, que, ao retirar-se o patrão para a terra, lhe deixou, em pagamento de ordenados vencidos, nem só a venda com o que estava dentro, como ainda um conto e quinhentos em dinheiro.

Proprietário e estabelecido por sua conta, o rapaz atirou-se à **labutação** ainda com mais ardor, possuindo-se de tal delírio de enriquecer, que afrontava resignado as mais duras privações. Dormia sobre o balcão da própria venda, em cima de uma esteira, fazendo travesseiro de um saco de estopa cheio de palha. A comida arranjava-lha, mediante quatrocentos réis por dia, uma quitandeira sua vizinha, a Bertoleza, crioula trintona, escrava de um velho cego

Refolhos: plural de *refolho*. Partes mais distantes.

Labutação: trabalho esforçado.

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

residente em Juiz de Fora e amigada com um português que tinha uma carroça de mão e fazia fretes na cidade.

Bertoleza também trabalhava forte; a sua quitanda era a mais bem afreguesada do bairro. [...] Um dia, porém, o seu homem, depois de correr meia légua, puxando uma carga superior às suas forças, caiu morto na rua, ao lado da carroça, **estrompado** como uma besta.

João Romão mostrou grande interesse por esta desgraça, fez-se até participante direto dos sofrimentos da vizinha, e com tamanho empenho a lamentou, que a boa mulher o escolheu para confidente das suas desventuras. [...] E segredou-lhe então o que tinha juntado para a sua liberdade e acabou pedindo ao vendeiro que lhe guardasse as economias, porque já de certa vez fora roubada por gatunos que lhe entraram na quitanda pelos fundos.

Daí em diante, João Romão tornou-se o caixa, o procurador e o conselheiro da crioula. No fim de pouco tempo era ele quem tomava conta de tudo que ela produzia e era também quem punha e dispunha dos seus pecúlios, e quem se encarregava de remeter ao senhor os vinte mil-réis mensais. Abriu-lhe logo uma conta corrente, e a quitandeira, quando precisava de dinheiro para qualquer coisa, dava um pulo até à venda e recebia-o das mãos do vendeiro, de "Seu João", como ela dizia. [...]

E por tal forma foi o taverneiro ganhando confiança no espírito da mulher, que esta afinal nada mais resolvia só por si, e aceitava dele, cegamente, todo e qualquer arbítrio. [...]

Quando deram fé estavam amigados.

[...].

João Romão comprou então, com as economias da amiga, alguns palmos de terreno ao lado esquerdo da venda, e levantou uma casinha de duas portas, dividida ao meio paralelamente à rua, sendo a parte da frente destinada à quitanda e a do fundo para um dormitório que se arranjou com os cacarecos de Bertoleza. [...]

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. 26. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 15-16.

Estrompado: fatigado, cansado.

7. Esse trecho apresenta João Romão e Bertoleza, personagens centrais de *O cortiço*.

a. Como eles são caracterizados?

b. Explique de que maneira a apresentação dessas duas personagens e de sua condição social indica a filiação desse romance ao Naturalismo.

8. O desejo de João Romão de enriquecer determinará todas as suas atitudes ao longo do romance.

a. De que maneira essa característica é revelada no trecho transcrito?

b. João Romão será o dono do cortiço São Romão, usando o dinheiro e a força de trabalho de Bertoleza. No final do romance, quando está de casamento marcado com a filha do vizinho rico, livra-se da antiga companheira. O que representa esse comportamento da personagem? Com base nessa representação, qual é a crítica feita pelo romance?

7. a) João Romão é caracterizado como um português ambicioso, obstinado em enriquecer. Para atingir seu objetivo, suporta toda e qualquer privação de conforto. Bertoleza é caracterizada como uma escravizada negra trintona, trabalhadora e dona de uma quitanda muito bem "afreguesada".

7. b) Tanto João Romão quanto Bertoleza pertencem às classes baixas e simbolizam os trabalhadores que protagonizarão os romances naturalistas.

8. a) Essa característica é revelada com a sua aproximação de Bertoleza. João Romão, depois da morte do companheiro de Bertoleza, torna-se seu confidente e "consultor financeiro". Após ganhar a confiança dela, o português usa o dinheiro economizado por Bertoleza para adquirir uma parte do terreno ao lado da quitanda. Bertoleza representa a possibilidade de atingir seu fim maior: enriquecer.

8. b) João Romão representa a exploração do homem pelo homem. A fim de enriquecer, o português não hesita em usar as pessoas para obter benefícios e prosperar: usa o dinheiro e a força de trabalho de Bertoleza, em primeiro lugar, e depois explora a miséria daqueles que vivem em seu cortiço.

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

RODA DE CONVERSA — *O cortiço*: uma reflexão

No trecho lido de *O cortiço*, há indícios de que os acontecimentos ocorrem na segunda metade do século XIX, antes da abolição da escravatura em 1888. Isso porque há marcas linguísticas daquela época (os termos *escrava* e *crioula*, no segundo parágrafo) e a menção ao fato de Bertoleza ter guardado dinheiro para sua alforria. Por meio do retrato desse contexto, é possível refletir sobre a condição da mulher negra na sociedade brasileira nesse período e a respeito da abolição. Para refletir sobre esses temas, converse com os colegas sobre as questões a seguir.

1. Na passagem lida, a personagem Bertoleza já não vive como escravizada, no entanto, a relação entre antigos senhores e escravizados se transforma em outro tipo de relação. Qual? Justifique.
2. Em sua opinião, que imagem se destaca da representação literária de Bertoleza?
3. De que forma essa representação literária ecoa na sociedade brasileira contemporânea?

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

Diálogos contemporâneos com temas realistas e naturalistas

Podemos encontrar na literatura contemporânea aspectos que são frequentes em obras realistas e naturalistas: a apresentação psicológica das personagens e a reflexão sobre a exploração dos trabalhadores. A seguir, você lerá dois exemplos dessa tendência na literatura de nossos tempos. O primeiro texto focaliza o mundo interior de uma personagem em sua rotina. O segundo ilustra a exploração e a desumanização no mundo do trabalho.

Conceição Evaristo e a "correria" do dia a dia

O *cooper* de Cida

Ela era uma desportista natural. Corria o tempo todo querendo talvez vazar o minguado tempo do viver. Era preciso buscar sempre. O que tinha ficado para trás, o agora e o que estava para vir. [...] Em casa, corria ao banho, ao quarto, à sala, à cozinha.

[...] Aumentara vertiginosamente o hábito de correr. Todas as manhãs, os pés de Cida pisavam rápido o calçadão da praia. [...] Mas naquele dia, a semidesperta manhã inundava Cida de um sentimento pachorrento, de um desejo de querer parar, de não querer ir. Sem perceber, permitiu uma lentidão aos seus passos e pela primeira vez viu o mar. [...] Tudo monótono, certo e previsível. Tão previsível como os principais atos dela: levantar, correr, sair, voltar. [...] Assustou-se. Percebeu que não estava correndo. Estava andando em câmera lenta, quase. Sentiu a planta dos pés, mesmo guardadas nos tênis, tocando o solo. Ela estava andando, parando, andando, parando, parando. Todos os seus membros estavam lassos, só o coração batia estonteado. [...] Lembrou-se então de que era uma mulher e não uma máquina desenfreada, louca, programada para correrrcorrer. [...]

Hoje ela não iria trabalhar, queria parar um pouco, não fazer nada de nada talvez. E só então falou significativamente uma expressão que tantas vezes usara e escutara. Mas falou tão baixinho, como se fosse um momento único de uma misteriosa e profunda prece. Ela ia dar um tempo para ela.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**.
Rio de Janeiro: Pallas, 2016. p. 72-74.

Agostinho Neto: a tristeza dos trabalhadores angolanos

Contratados

Longa fila de carregadores
domina a estrada
com os passos rápidos

Sobre o dorso
levam pesadas cargas

Vão
olhares longínquos
corações medrosos
braços fortes
sorrisos profundos como águas profundas

Largos meses os separam dos seus
e vão cheios de saudades

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

e de receio
mas cantam

Fatigados
esgotados de trabalhos
mas cantam
[...]

AGOSTINHO NETO, António. **Lusofonia Poética**, [*s. l.*], [2007]. Disponível em: https:// lusofoniapoetica.com/angola/agostinho-neto/contratados. Acesso em: 31 out. 2024.

Proposta de produção: antologias digitais

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Releia os textos da seção **Diálogos contemporâneos com temas realistas e naturalistas**. Depois, discuta com a turma qual dos dois temas (apresentação psicológica de personagem ou reflexões sobre a exploração do trabalhador) chamou mais a atenção de vocês. Feita essa discussão, você vai fazer um **planejamento** da produção. Reúna-se com um colega e escolham um desses temas.

Cada dupla deverá **pesquisar** e **selecionar** um texto contemporâneo com base em suas predileções e que explore a característica escolhida por vocês. Os textos escolhidos vão compor duas antologias digitais: uma para cada tema. Colaborativamente, com os colegas de sala, **elaborem** um texto de apresentação em que informem os critérios para a escolha do texto e os pontos considerados interessantes sobre a questão tematizada em cada uma das antologias. Vocês também devem indicar relações que podem ser estabelecidas entre os textos selecionados e os temas dos dois trechos apresentados na seção anterior. Por fim, devem fazer uma **análise** e uma **revisão** do conteúdo produzido e, se necessário, **reescrevam-no**. Na data combinada com o professor, dois estudantes indicados para expor cada um dos temas farão a apresentação das antologias, que serão compartilhadas digitalmente com todos os colegas.

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 baseando-se nas questões a seguir. 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 as características do projeto literário realista? E do projeto naturalista? Que impressão os textos literários do capítulo deixaram em você? Desencadearam algum sentimento específico?

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

CAPÍTULO 4

Estéticas de fim de século: Parnasianismo e Simbolismo

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

Neste capítulo, você vai:

1. Reconhecer os projetos literários do **Parnasianismo** e do **Simbolismo**.
2. Analisar as cenas discursivas das duas estéticas e compreender como elas influenciaram esses dois projetos literários.
3. Entender por que a estética parnasiana se define como antirromântica e conhecer a produção dos principais nomes do Parnasianismo brasileiro.
4. Compreender a importância da percepção sensorial e da sugestão para a estética simbolista e conhecer a produção literária dos principais nomes do Simbolismo português e brasileiro.
5. Reconhecer a permanência e a ressignificação de recursos formais do Simbolismo na obra de autores contemporâneos.

Compreender o Parnasianismo e o Simbolismo contribui para o entendimento da mudança de mentalidade que se iniciou no final do século XIX e início do XX e das consequentes mudanças ocorridas na produção artístico-literária da época.

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

LEITURA DA IMAGEM

ALFHONSE MUCHA - GALERIA DE ARTE DE MUNIQUE, MUNIQUE

MUCHA, Alphonse Marie.
Princesa Jacinta. 1911. Litografia colorida, 125 centímetros × 83,5 centímetros. Galeria de Arte de Munique, Munique.

1. **Observe o modo como Alphonse Mucha retratou a princesa Jacinta, personagem principal de um balé para o qual o artista criou esse cartaz. O que chama sua atenção nessa imagem?**
2. **Explique a composição da imagem, considerando as informações do boxe Amplie seu repertório sobre Alphonse Mucha.**
3. **O que você acha que o artista valorizou mais: o detalhe ou o conjunto da obra? Justifique.**
4. **O que essa composição e, em especial, o uso da forma de uma mesma flor – na coroa, nos brincos, no colar, no adereço que está na mão da mulher, na ornamentação da capa e da barra do vestido – sugerem?**

1. Espera-se que os estudantes percebam os detalhes da ornamentação que envolve a mulher: a coroa de estrelas enfeitada com flores, o ornamento em sua mão, as flores na barra do vestido e na parte de baixo da capa. Os círculos concêntricos enfeitados por imagens variadas emolduram a princesa e combinam com seus brincos e colar de jacintos; o céu estrelado funciona como pano de fundo para a figura feminina. Veem-se ainda, as letras ondulantes, caraterísticas da *Art Nouveau*, com que foi escrito seu nome, Princesa Jacinta.
2. Os enfeites do cabelo, dos brincos, do colar, do vestido e da capa remetem ao nome da princesa (Jacinta), já que reproduzem a forma da flor de mesmo nome. O céu estrelado, a coroa e o ornamento que aparece na mão da mulher criam uma atmosfera de contos de fadas. A multiplicação de círculos e elementos circulares organiza a composição, chamando a atenção do observador para os elementos ornamentais que "orbitam" a princesa retratada.
3. Resposta pessoal. Os estudantes podem defender que o resultado da obra só é possível pela grande atenção desse artista para o detalhe. Ou, ainda, que essa visão poderia ser utilizada como argumento para defender que o cuidado com o detalhe é essencial para produzir o efeito do conjunto e, por isso, o detalhe tem precedência. O importante, porém, é que os estudantes se deem conta do imenso trabalho de composição, do planejamento cuidadoso e da atenção aos menores detalhes que essa obra de Alphonse Mucha evidencia.
4. Espera-se que os estudantes percebam que a composição e o cuidado com os detalhes sugerem preocupação com a forma.

Amplie seu repertório

O artista tcheco **Alphonse Mucha** (1860-1939) foi uma das personalidades mais multifacetadas da virada do século XIX para o XX. Sua obra confunde-se com um estilo que ele ajudou a definir e a divulgar: o ***art nouveau***. Denominado "arte nova", esse estilo buscava romper com a esterilidade da Era Industrial por meio do rebuscamento, da valorização da forma, da ênfase na ornamentação. As linhas retas herdadas da arte clássica foram abandonadas pela fluidez dos traços sinuosos e curvos, que se tornaram a marca registrada do *art nouveau*.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - GALERIA DE ARTE DE MUNIQUE, MUNIQUE

Alphonse Mucha em seu estúdio, *c.* 1898.

1. Resposta pessoal. O cuidado com o detalhe e com o rebuscamento, na linguagem literária, pode aparecer por meio de vocabulário elaborado, metrificação e rimas, metáforas, ordem inversa, entre outros. Essa tendência aparecerá, no fim do século XIX, associada à poesia parnasiana.

2. Resposta pessoal. Os estudantes podem mencionar, devido ao título do poema e ao vocabulário utilizado, que o fazer artístico provavelmente será retratado como um trabalho detalhista, que deve ser elaborado com precisão e ornamentação.
3. Espera-se que os estudantes percebam que o eu lírico se dirige a artistas de modo geral, tanto ao que faz esculturas, quanto ao que pinta, quanto ao que escreve.
3. a) Ele deve buscar o perfil apolíneo (ou seja, belo) no bloco duro de mármore, conservando as suas linhas puras.

DA LITOGRAFIA PARA A LITERATURA

1. **Converse com os colegas e o professor: Como vocês acham que o cuidado com o detalhe e com o rebuscamento, presentes na litografia de Alphonse Mucha, pode ser transposto para a linguagem literária, especialmente a poética?**

2. **Observe o título do poema a seguir e também algumas palavras contidas nele. Em seguida, levante hipóteses sobre a visão de arte do eu lírico.**

Agora, faça a leitura integral do poema para responder às perguntas de 3 a 5.

A arte

Sim, a obra sai mais bela
Numa forma ao trabalho
Rebelde,
Verso, ônix, pedra, esmalte.

[...]

Rejeita, **estatuário**,
A argila que teu dedo
Modela,
Quando a alma está distante;

Luta com o **carrara**,
Com o mármore duro
E raro,
Guardas das linhas puras;

[...]

Com a mão delicada
Segue no cristalino
Filão
O **apolíneo** perfil.

Pintor, foge à aquarela
E a cor mais vacilante
Esmalta
No forno do artesão.

Faz sereias azuis
Torcendo de mil formas
As caudas,
Os monstros dos brasões.

[...]

Tudo passa e somente
É eterna a arte robusta;
O busto
Sobrevive à cidade.

[...]

Até os deuses morrem
E os versos soberanos
Perduram
Mais fortes que o bronze.

Lima, esculpe, **cinzela**;
Que o teu sonho ligeiro
Se entranhe
No bloco resistente.

Estatuário: pessoa que faz estátuas.

Carrara: tipo de mármore encontrado na cidade de Carrara, na Itália.

Apolíneo: belo como o deus grego Apolo.

Cinzela: verbo *cinzelar*. Fazer um trabalho com o cinzel (instrumento manual que tem na ponta uma lâmina de metal usada para entalhar, esculpir, cortar ou gravar materiais duros). No poema, *cinzelar* tem o sentido de burilar, aperfeiçoar os versos.

GAUTIER, Théophile. A arte. *In*: VEIGA, Cláudio (org.). **Antologia da poesia francesa (do século IX ao século XX)**. 2. ed. ampliada. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 177-181.

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

3. b) Ao recomendar ao artista que descubra o "apolíneo perfil" no bloco de mármore, o eu lírico está atribuindo a ele a tarefa de revelar a beleza contida nos elementos, no caso, o mármore. Essa pedra é considerada nobre e rara, mas, para se tornar uma obra de arte, depende do trabalho humano.
4. O eu lírico recomenda que o pintor deixe as "cores vacilantes" como as da aquarela, que tem as cores diluídas pela água, e que use o forno para fixar as cores, tornando-as mais fortes. Sugere também que, ao pintar, ele faça trabalhos elaborados (sereias azuis e monstros de caudas torcidas de mil formas).
4. a) Pode-se identificar uma concepção de arte como trabalho, como ornamentação.
4. b) Sim. Como vimos, a litografia de Alphonse Mucha é muito ornamentada por arabescos. Nesse sentido, ele também manifesta uma visão de arte como sinônimo de trabalho e de rebuscamento.
5. Segundo o eu lírico, tudo passa, mas a arte robusta é eterna.
5. a) A literatura é simbolizada pela referência aos "versos soberanos".
5. b) A literatura é vista como a mais eterna das artes, porque perdura "mais forte que o bronze".

3. **Embora sejam mencionados no poema o estatuário e o pintor, não é só a eles que o eu lírico se dirige. A quem ele se dirige?**
   a. Na terceira e quarta estrofes, qual é a recomendação do eu lírico para o artista que for esculpir o mármore?
   b. Com base nessa recomendação, conclua: Qual poderia ser, para o eu lírico, a função do artista?

4. **Que recomendações o eu lírico apresenta ao pintor na 5ª e na 6ª estrofes?**
   a. Com base nessas recomendações, que concepção de arte pode ser identificada nessas estrofes? As hipóteses que você levantou na questão 2 se confirmaram ou não? Justifique.
   b. Na obra de Mucha, a concepção de arte é semelhante à que encontramos no poema? Explique com base nas hipóteses levantadas na questão 1.

5. **Nas duas últimas estrofes, o eu lírico apresenta um motivo para defender a importância da produção de arte. Qual é ele?**
   a. De que maneira a literatura aparece simbolizada nessas estrofes?
   b. A leitura do poema permite concluir que a literatura é vista como as outras artes? Justifique.
   c. A comparação entre o "sonho ligeiro" e o "bloco resistente" pode também ser considerada uma justificativa para o trabalho do artista. Que justificativa seria essa?

5. c) Espera-se que os estudantes percebam que a justificativa para o trabalho do artista seria a transformação de algo fugaz (o sonho) em algo eterno (o objeto de arte, resistente, seja ele escultura em mármore ou verso).

Amplie seu repertório

O poeta, romancista, dramaturgo e crítico literário **Théophile Gautier** (1811-1872) nasceu em Tarbes, mas passou quase toda a sua vida em Paris. Defensor da arte pela arte, adotou como princípio que a missão da arte é ser bela. Abandonou assim o lirismo arrebatado dos românticos para investir no trabalho com a forma poética.

THE PRINT COLLECTOR/PRINT COLLECTOR/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Retrato de Théophile Gautier, *c*. 1860-1870. Coleção particular.

O Parnasianismo: a "disciplina do bom gosto"

O fim do século XIX e o início do XX (1890 a 1914) foram marcados pela prosperidade econômica e pelo surgimento de revoluções tecnológicas na Europa. Foi um período histórico caracterizado pelo otimismo e pela euforia do progresso que recebeu o nome de *Belle Époque* (bela época). No Brasil, é época de profundas transformações políticas e socioeconômicas. A elite, que acumulou capital com a produção de café, ostenta riqueza e opulência. As obras de arte e a literatura fazem parte de um culto ao luxo e ao requinte.

Desse período histórico, destacam-se duas manifestações literárias: o Parnasianismo e o Simbolismo. Na prosa, ainda temos os romances realistas e naturalistas. Na poesia, as duas estéticas do fim do século trazem transformações radicais. Durante décadas, a poesia foi o espaço privilegiado para a expressão das emoções humanas. Em nome da expressão de sentimentos e dos estados de alma, os românticos haviam abandonado os rigores formais na composição dos poemas. Esse será o primeiro aspecto a ser atacado pela reação antirromântica.

Em 1866, alguns poetas franceses, como Théophile Gautier e Leconte de Lisle, publicam uma antologia de poemas intitulada *O Parnaso contemporâneo*, em que defendem a necessidade de tratar os temas poéticos de modo mais objetivo, pondo fim às "lamúrias" românticas.

O título da obra faz referência a uma montanha da Grécia – o Parnaso –, que seria a morada do deus Apolo e das musas inspiradoras dos artistas. Com essa escolha, os poetas franceses procuravam resgatar a visão de arte como sinônimo de beleza formal alcançada por meio do trabalho cuidadoso e detalhista. Nascia, assim, o Parnasianismo. Para Gautier, a arte não existe para a humanidade, para a sociedade ou para a moral, mas para si mesma. A finalidade da arte seria, portanto, a própria arte.

O projeto literário do Parnasianismo

O objetivo declarado dos poetas parnasianos era um só: devolver a beleza formal à poesia, eliminando o que consideravam os excessos sentimentalistas românticos que comprometeriam a qualidade artística dos poemas.

Na base desse projeto estava a crença de que a função essencial da arte era produzir o belo. O lema adotado pelos parnasianos – a arte pela arte – traduz essa crença.

No Brasil, o Parnasianismo foi muito bem recebido pelo público, já que a elite brasileira preferia as construções de efeito, os versos e ritmos bem trabalhados a textos mais profundos. A estética parnasiana realiza-se especialmente no plano da linguagem, marcada pelo trabalho elaborado com as palavras.

Entre os parnasianos brasileiros, Olavo Bilac é a grande voz. A popularidade de Bilac está associada à grande capacidade de trabalhar as palavras e criar versos inesquecíveis. Tornou-se um mestre na arte de escrever sonetos, que aprendeu estudando a obra dos grandes sonetistas portugueses: Bocage e Camões. Outros autores que merecem destaque em nosso Parnasianismo são Raimundo Correia, Alberto de Oliveira e Vicente de Carvalho.

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

Amplie seu repertório

Olavo Bilac (1865-1918) começou a publicar seus primeiros versos aos 18 anos, na *Gazeta Acadêmica* da Faculdade de Medicina. Fundou, com Machado de Assis, o Grêmio de Letras e Artes que, mais tarde, seria transformado na Academia Brasileira de Letras. Patriota, compôs a letra do Hino à Bandeira. Publicou *Poesias* (1888), que se divide em "Panóplias", "Via Láctea", "Sarças de Fogo", "Alma Inquieta", "As Viagens" e "O caçador de esmeraldas", este último poema em homenagem ao bandeirante Fernão Dias Pais. O seu segundo volume de poesias inéditas, *Tarde*, saiu em 1919.

AUGUSTO MALTA - MUSEU HISTÓRICO DA CIDADE, RIO DE JANEIRO

Olavo Bilac, em seu último retrato. Fotografia de Augusto Malta, 1918.

A cena discursiva da produção parnasiana

Final do século XIX

Parnasianismo

Portugal

Autores:

- João Penha
- Gonçalves Crespo
- António Feijó

Brasil

Autores:

- Olavo Bilac
- Raimundo Correia
- Alberto de Oliveira
- Francisca Júlia

CONTEXTO HISTÓRICO

1879 – Admissão de mulheres no ensino superior brasileiro.

1889 – Proclamação da República no Brasil.

1897 – Machado de Assis funda a Academia Brasileira de Letras.

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

1892 – O militar Cândido Rondon inicia a instalação de linhas telegráficas no Brasil.

1898 – O casal Marie e Pierre Curie descobre o elemento químico Rádio.

1901 – Alberto Santos Dumont contorna a Torre Eiffel com o seu dirigível nº 6.

1903 – Os irmãos Wilbur e Orville Wright fazem um voo com um aparelho mais pesado do que o ar. Oswaldo Cruz torna-se diretor da Saúde Pública para erradicar doenças que dizimam os brasileiros: febre amarela, varíola e peste bubônica.

PROJETO LITERÁRIO E CARACTERÍSTICAS

Adoção do lema "A arte pela arte". Resgate da beleza formal na poesia. Eliminação dos excessos sentimentalistas românticos. Olhar descritivo, impassibilidade, preocupação com a técnica (metro, ritmo e rima) e retorno a temas da Antiguidade clássica.

FORMAS LITERÁRIAS

Soneto. Uso de versos alexandrinos (12 sílabas métricas).

CIRCULAÇÃO

Além da publicação nos jornais, os poemas parnasianos eram frequentemente declamados pelos leitores, que os decoravam e citavam com frequência.

PÚBLICO

A elite brasileira é conquistada pelos versos parnasianos, principalmente pela obra de Olavo Bilac. Era esse o público que frequentava cafés e teatros, e buscava uma diversão mais ligeira.

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

O Simbolismo: o desconhecido supera o real

A Europa no fim do século XIX enfrenta grandes indefinições e inquietações. A partir de 1870, a competição econômica e militar entre as grandes potências ocidentais e o avanço do movimento operário tornam a crise social inevitável. E nessa crise encontra-se a origem das duas guerras mundiais que abalarão o século XX.

Uma onda de pessimismo se espalha pela Europa. O artista já não pode se apoiar nos sentimentos que no Romantismo serviram de filtro para a compreensão da realidade. Não acredita que a razão, chave adotada para a interpretação e a explicação do mundo depois da Revolução Industrial, seja ainda suficiente para orientar seu olhar e inspirar sua arte. Desconfia da realidade, considera-a enganadora. Entende que o mundo visível, concreto, dá ao ser humano a sensação de conhecimento, mas que a razão não lhe permite ver o que vai além do real, não lhe dá meios para alcançar o desconhecido.

A arte do período refletirá esse momento de incerteza, indefinição e pessimismo, lançando um olhar indagador para todas as coisas e concretizando esse olhar em representações mais vagas, fluidas e abstratas. Para começar a refletir sobre essas questões, observe a obra.

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

CAMILLE PISSARRO - MUSEU DE BELAS ARTES, REIMS

PISSARRO, Camille. **Avenida da Ópera**: manhã ensolarada de inverno em Paris. 1898.
Óleo sobre tela, 91,8 centímetros × 73 centímetros. Museu de Belas Artes, Reims.

A pintura impressionista *Avenida da Ópera*, pintada do terceiro andar do Grande Hotel do Louvre por Camille Pissarro, registrou uma cena de rua em Paris, no fim do século XIX.

1. **Descreva os elementos retratados na pintura.**
2. **Estabeleça comparações entre essa pintura de Pissarro e as pinturas de Walter Langley analisadas no capítulo anterior, considerando o modo como cada movimento representa a realidade.**

1. Na obra, há muitos edifícios, algumas árvores, uma fonte em meio a uma praça, pessoas e carruagens que circulam pela avenida.
2. Espera-se que os estudantes percebam que os pintores realistas se preocupam em representar a realidade com precisão, como se fosse exata, imutável, como se vê nas duas obras de Walter Langley, no capítulo anterior. Já a pintura de Pissarro distancia-se dos padrões da pintura realista pela técnica e composição. No retrato da paisagem urbana de Paris, o artista explora os efeitos da luz, com pinceladas visíveis. Diferentemente dos realistas, interessados em compor um retrato fiel da realidade, os impressionistas estão mais interessados em representar uma impressão visual da realidade.

Influenciados pelo desejo de investigar o desconhecido, os artistas do período exploram o poder dos símbolos, a possibilidade de estabelecer analogias a partir deles, para revelar as relações entre o mundo visível e o mundo das essências. Por essa razão, serão chamados de **simbolistas**. A arte que criaram pretendia estimular os sentidos humanos e, desse modo, permitir a apreensão da realidade sem o auxílio da razão.

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: Pinturas representativas do Simbolismo

Na pintura, o Impressionismo será o caminho encontrado para uma manifestação mais pessoal, que se afasta das preocupações sociais realistas. Mestres como Claude Monet, Auguste Renoir, Edgar Degas, Édouard Manet, Paul Cézanne e Vincent van Gogh criam quadros em que os contornos são menos nítidos do que os das obras realistas. As impressões são produzidas no observador pela exploração dos jogos de luz e de sombra. O uso das cores ajuda a capturar o momento, o elemento fugaz, ocasional, que é a preocupação do artista da civilização do fim de século.

Como manifestação estética, o Impressionismo é muito importante, porque marca o afastamento definitivo da arte acadêmica e o início da abstração característica da arte contemporânea.

Amplie seu repertório

O pintor **Jacob Abraham Camille Pissarro** (1830-1903), filho de um comerciante judeu francês e de uma mãe caribenha, nasceu na ilha de St. Thomas, no Caribe. A família desejava que o jovem seguisse carreira no comércio do pai, e, apesar de manifestar muito cedo talento para o desenho, foi só na segunda viagem a Paris, aos 17 anos, que Pissarro pôde investir na pintura. Amigo de Charles-François Daubigny, Paul Cézanne e Claude Monet, fundou com estes dois últimos (e outros pintores) o grupo de impressionistas, do qual era o membro mais velho. Foi o único artista a participar de todas as oito exposições realizadas pelo grupo. Destacam-se, em sua obra, os vários estudos sobre os efeitos da luz nas cenas urbanas e na paisagem. Quando morreu, foi definido por Cézanne como "humilde e colossal".

ARCHIVES LAROUSSE, PARIS

Retrato de Camille Pissarro. Autor desconhecido, [*s. d.*].

O projeto literário do Simbolismo

Pode-se dizer que o Simbolismo e o Parnasianismo têm a mesma origem. É, porém, a colaboração de autores como Baudelaire, Verlaine e Mallarmé para o primeiro número da antologia de poemas *O parnaso contemporâneo*, em 1866, na França, que dá realmente impulso a essa nova literatura.

O termo Simbolismo aparece em 1886, quando o escritor francês Jean Moréas afirma em um artigo que a finalidade da arte simbolista não é revelar a ideia, mas sugeri-la, de modo que o público possa perceber a relação entre a realidade aparente e as essências, vivendo uma experiência sensorial semelhante à do artista.

Essa explicação deixa clara a filiação do Simbolismo à visão platônica que opõe o mundo sensível, das aparências, ao mundo das essências. Os poetas dessa estética criam símbolos para ajudar os leitores a iniciar a investigação sobre o desconhecido.

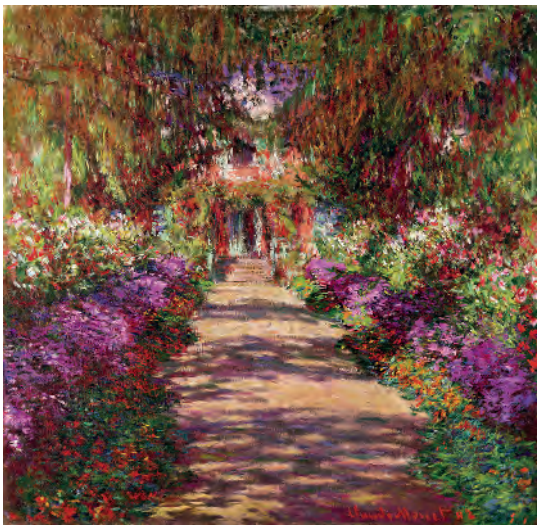
A nova estética procura revelar as correspondências entre a natureza e o humano, que só podem ser compreendidas quando penetramos no interior das coisas, indo além do que é visível. Para isso, os simbolistas farão com que o texto literário seja o ponto de partida para as experiências sensoriais a serem vividas pelo leitor. Por esse motivo, a linguagem e a forma são muito valorizadas por esses artistas.

O trabalho com a linguagem como meio de atingir objetivos estéticos e a postura antirromântica são comuns a parnasianos e a simbolistas. Mas o projeto literário do Simbolismo tem características próprias: a afirmação da prioridade do mistério sobre a ciência, da literatura sobre a realidade e da arte sobre a vida.

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

A linguagem simbolista costuma ser fundamentalmente sugestiva para evocar sensações e lembranças. A arte impressionista também explora o poder de sugestão da linguagem da pintura.

Um dos objetivos do poema simbolista, por exemplo, é criar um verdadeiro caleidoscópio de imagens que estimule o leitor a mergulhar nas sensações que começam a ser sugeridas no texto. Em geral, o poeta busca fazer com que o leitor se desligue da realidade e embarque no mundo sensorial de cores, perfumes e sons. Por isso, é recorrente o uso da **sinestesia**.



CLAUDE MONET. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - OSTERREICHISCHE GALERIE BELVEDERE, VIENA

MONET, Claude. **Um caminho no jardim de Monet**. 1902. Óleo sobre tela, 89 centímetros × 92 centímetros. Galeria Belvedere, Viena.

TOME NOTA

O termo **sinestesia** vem do grego (*sunaísthésis*, *eós*: "sensação ou percepção simultânea") e faz referência à associação de impressões derivadas de diferentes domínios sensoriais (um perfume que evoca uma cor, um som que evoca uma imagem etc.). Ex.: voz macia (audição + tato), perfume doce (olfato + paladar), luz fria (visão + tato).

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

O Simbolismo em Portugal e no Brasil

Com a publicação de *Oaristos*, em 1890, Eugénio de Castro é considerado o introdutor do Simbolismo em Portugal, após voltar de um período em que morou em Paris, onde entrou em contato com Moréas, Mallarmé e outros simbolistas franceses. Em sua poesia, Eugénio de Castro manifestará o que podem ser considerados aspectos exteriores do Simbolismo: favorecer a exploração de elementos da linguagem, produzindo uma poesia mais superficial, que não se dedica à investigação sobre o mundo das essências.

No Simbolismo português, Eugénio de Castro, António Nobre e Camilo Pessanha destacam-se como importantes representantes do movimento.

O Simbolismo brasileiro é inaugurado com a publicação, em 1893, das obras *Missal* (prosa) e *Broquéis* (poesia), de Cruz e Sousa. Do ponto de vista estético, os simbolistas brasileiros, assim como os parnasianos, negavam a visão romântica do mundo. Mas, ao contrário deles, não valorizavam a devoção à forma, e sim o uso da literatura como meio de contato com uma dimensão maior da realidade humana. Dois autores destacaram-se entre nós: João da Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens.

Amplie seu repertório

Filho de escravizados alforriados, **João da Cruz e Sousa** (1861-1898) nasceu em Nossa Senhora do Desterro (atual Florianópolis). O sobrenome e o acesso à educação lhe foram dados pelo antigo senhor de seus pais, o marechal Guilherme Xavier de Sousa.

Embora nunca tenha sido escravizado, Cruz e Sousa experimentou na pele a crueldade do preconceito. Nomeado promotor público da cidade de Laguna, foi impedido de ocupar o cargo por ser negro. Morreu de tuberculose aos 36 anos. Seu corpo foi levado para o Rio de Janeiro em um carro usado para o transporte de cavalos.

Além de *Missal* e *Broquéis*, foram publicados, postumamente, os livros *Evocações* (1898), *Faróis* (1900) e *Últimos sonetos* (1900).

COLEÇÃO PARTICULAR

Retrato de João da Cruz e Sousa, [*s. d.*].

A cena discursiva da produção simbolista

Final do século XIX – Início do século XX

Simbolismo

Portugal

Autores:
- Eugénio de Castro
- António Nobre
- Camilo Pessanha

Brasil

Autores:
- Cruz e Sousa
- Alphonsus de Guimaraens
- Gilka Machado

CONTEXTO HISTÓRICO

1888 – Primeiro assassinato cometido por Jack, o estripador, que aterrorizou Londres por 4 anos.

1891 – Publicação, no jornal carioca *Folha Popular*, de um manifesto defendendo os ideais estéticos de inspiração francesa que deram origem ao Simbolismo brasileiro.

1896 – Primeira expedição contra Canudos. A Lei nº 489, de 29 de dezembro, torna "obrigatório o ensino da língua nacional".

1897 – Destruição do povoado de Canudos.

1903 – Greves por melhores condições de trabalho.

1904 – Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro.

1905 – Guerras revolucionárias na Rússia.

1910 – Revolta da Chibata eclode no Rio de Janeiro.

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

1905 – Einstein anuncia a Teoria da Relatividade.

1907 – Auguste Lumière inventa a fotografia colorida.

PROJETO LITERÁRIO E CARACTERÍSTICAS

Ruptura das fronteiras entre a objetividade e a subjetividade. Indefinição e pessimismo, caráter ilusório do real e estética do feio. Uso dos sentidos como forma de apreensão do que está além do visível. Postura antirromântica, afirmação do mistério sobre a ciência e fascínio pela morte.

FORMAS LITERÁRIAS

Soneto e outras formas poéticas. Uso recorrente da aliteração, da sinestesia e das maiúsculas alegorizantes.

CIRCULAÇÃO

A criação da editora Magalhães e Companhia abriu espaço para a publicação de dois livros de Cruz e Sousa: *Missal* e *Broquéis*, em 1893. A poesia simbolista circulou nas províncias sulinas (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

PÚBLICO

A produção simbolista é, de modo geral, incompreendida pelo público, que prefere os romances realistas e a poesia parnasiana.

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

Proposta de produção: organização de exposição

A produção literária das estéticas do fim do século XIX foi marcada pela supervalorização da forma. Além desse fato, tanto na poesia parnasiana quanto na simbolista, o investimento na construção formal cumpre funções essenciais da arte: produzir o belo e provocar os sentidos. No Parnasianismo, temos, nos poemas, a lapidação da forma e, nas pinturas que representam a *Belle Époque*, a preocupação com o rebuscamento e com o detalhe. No Simbolismo, encontramos, na poesia, a exploração da sonoridade e de imagens sinestésicas e, nos quadros do Impressionismo, a preocupação em sugerir em vez de definir as formas.

Para compreender melhor como essa construção formal aparece na produção artística desse período, propomos que você e seus colegas, em equipe, organizem uma **exposição** intitulada *A valorização da forma e a sugestão dos sentidos*, com poemas e pinturas que possam ser associados às manifestações artísticas dessa época. A exposição deve ser aberta à comunidade escolar.

1ª etapa: Preparação da exposição

Planejamento

1. Cada grupo deverá escolher duas obras do final do século XIX (um poema e uma pintura) e identificar, em cada uma delas, os aspectos do trabalho com a construção formal que possam ser associados à estética parnasiana ou simbolista, à *Belle Époque* ou ao Impressionismo. Ao analisar as obras selecionadas, o grupo pode partir das seguintes questões:
   - Que elementos das obras escolhidas (pintura e poema) permitem associá-las ao Parnasianismo/*Belle Époque* ou ao Simbolismo/Impressionismo? Por quê?
   - Que aspectos de cada uma das obras revelam a preocupação com a construção formal (lapidação da forma, imagens sinestésicas, uso de cores, preocupação com o rebuscamento e com o detalhe etc.), cujo objetivo é colocar em evidência o belo e a sugestão dos sentidos? Por quê?
2. Também fará parte do processo de planejamento escolher, em conjunto, o local da exposição (sala de aula, pátio, auditório etc.) e organizar tudo para a realização do evento.

Elaboração

1. Em seguida, vocês deverão elaborar, para cada obra selecionada, etiquetas com a referência completa das pinturas (nome do artista, título e data do quadro, tipo de composição, dimensões) e dos poemas (nome do autor, título do livro, editora, data de publicação).
2. Também será preciso elaborar um roteiro de apresentação, pois, para cada obra selecionada, será escolhido um integrante do grupo que falará sobre ela. Caberá a cada um dos "guias" apresentar as obras selecionadas, explicando oralmente aos visitantes da exposição, com base no roteiro elaborado, de que forma os elementos que compõem o poema ou a pintura expostos revelam o investimento na construção formal e permitem associá-los à produção artística do fim do século XIX. Façam uso de uma linguagem adequada ao público-alvo da exposição.

Revisão, avaliação e reescrita

1. As etiquetas criadas e o roteiro de apresentação deverão ser revisados pelo grupo. Avaliem a versão inicial elaborada, troquem ideias e identifiquem pontos de melhoria.
2. Por fim, façam a reescrita das etiquetas e do roteiro, gerando a versão final.

2ª etapa: Abertura da exposição

1. No local definido para a atividade, cada grupo deverá afixar as obras escolhidas e identificá-las. As obras devem ser dispostas em dois grupos: as que são associadas ao Parnasianismo ou representam a *Belle Époque* e as que se relacionam ao Simbolismo ou ao Impressionismo.
2. No momento da abertura da exposição, os "guias" escolhidos por grupo deverão estar diante das obras selecionadas e fazer a apresentação a pequenos grupos de visitantes. Como se trata de uma apresentação oral, é importante que, ao falar, o apresentador use um tom de voz adequado, dirija-se ao público com clareza e objetividade e adote um nível de linguagem apropriado ao contexto (mais formal) e ao perfil de seu(s) interlocutor(es).

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

Uma viagem no tempo: vozes parnasianas e simbolistas

Como vimos, na segunda metade do século XIX, em uma sociedade transformada pelas descobertas da ciência e pela revolução das máquinas, a razão toma o lugar dos sentimentos na produção literária. Na poesia, o impacto dessa mudança é profundo. Depois de se inspirarem por décadas nas emoções, os poetas passam a privilegiar a perfeição da forma. Essa tendência deu origem a uma nova estética, o Parnasianismo.

Com o fim do século XIX, o otimismo da era das revoluções sai de cena, cedendo espaço a um olhar mais reflexivo e pessimista. O Simbolismo expressa essa nova perspectiva.

No conjunto de textos apresentado a seguir, você terá a oportunidade de conhecer melhor o modo como poetas parnasianos e simbolistas concretizaram, em suas obras, seus projetos literários.

Texto 1

Neste poema de Olavo Bilac, podemos observar um lirismo mais sentimental associado à preocupação parnasiana com a forma.

XIII

"Ora (direis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite, enquanto
A Via Láctea, como um **pálio** aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Direis agora: "**Tresloucado** amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas."

Pálio: manto.

Tresloucado: desvairado, doido.

BILAC, Olavo. **Poesias**. Organização e prefácio de Ivan Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 53.

Texto 2

No poema a seguir, de Raimundo Correia, podemos observar a perfeição formal aliada à força das imagens sugestivas, fazendo com que o autor oscile entre a descrição e a sugestão.

As pombas

Vai-se a primeira pomba despertada...
Vai-se outra mais... mais outra... enfim dezenas
De pombas vão-se dos pombais, apenas
Raia, sanguínea e fresca, a madrugada...

E à tarde quando a rígida nortada
Sopra, aos pombais de novo elas, serenas,
Ruflando as asas, sacudindo as penas,
Voltam todas em bando e em revoada...

Também dos corações onde abotoam,
Os sonhos, um por um, céleres voam,
Como voam as pombas dos pombais;

No azul da adolescência as asas soltam,
Fogem... Mas aos pombais as pombas voltam,
E eles aos corações não voltam mais...

CORREIA, Raimundo. As pombas. *In*: BANDEIRA, Manuel. **Antologia dos poetas brasileiros**: fase parnasiana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 154.

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

Texto 3

Neste poema de António Nobre, podemos observar um apelo ao saudosismo que define a essência da cultura portuguesa.

Viagens na minha terra

Às vezes, passo horas inteiras
Olhos fitos nestas **braseiras**,
Sonhando o tempo que lá vai;
E **jornadeio** em fantasia
Essas jornadas que eu fazia
Ao velho **Douro**, mais meu Pai. [...]

E, dia e noite, aurora a aurora,
Por essa doida terra fora,
Cheia de Cor, de Luz, de Som,
Habituado à minha **alcova**
Em tudo eu via coisa nova,
Que bom era, meu Deus! que bom!

Moinhos ao vento! **Eiras**! **Solares**!
Antepassados! Rios! Luares!
Tudo isso eu guardo, *aqui* ficou:
Ó paisagem etérea e doce,
Depois do Ventre que me trouxe,
A ti devo eu tudo que sou! [...]

Ó Portugal da minha infância,
Não sei que é, amo-te a distância,
Amo-te mais, quando estou só...
Qual de vós não teve na Vida
Uma jornada parecida,
Ou assim, como eu, uma Avó?

Paris, 1892

NOBRE, António. Viagens na minha terra. *In*: NOBRE, António. **Só**. 2. ed. Lisboa: Ulisseia, 1998. p. 131-137.

Braseiras: feminino e plural de *braseiro*. Fogareiro, local onde são colocadas as brasas para aquecer um ambiente.

Jornadeio: verbo *jornadear*. Viajar, fazer uma jornada.

Douro: rio que nasce na província de Sória, Espanha, e tem sua foz junto às cidades do Porto e Vila Nova de Gaia, no norte de Portugal.

Alcova: pequeno quarto de dormir, sem passagem para o exterior.

Eiras: plural de *eira*. Espaço utilizado para debulhar, secar e limpar cereais e legumes.

Solares: plural de *solar*. Casa de aspecto imponente e majestoso; antiga residência dos nobres.

Texto 4

Este poema de Camilo Pessanha aborda a desistência diante da vida.

Imagens que passais pela retina

Imagens que passais pela retina
Dos meus olhos, porque não vos fixais?
Que passais como a água cristalina
Por uma fonte para nunca mais!...

Ou para o lago escuro onde termina
Vosso curso, **silente** de **juncais**,
E o vago medo angustioso domina,
— Porque ides sem mim, não me levais?

Sem vós o que são os meus olhos abertos?
— O espelho inútil, meus olhos **pagãos**!
Aridez de sucessivos desertos...

Fica sequer, sombra das minhas mãos,
Flexão casual de meus dedos incertos,
— Estranha sombra em movimentos vãos.

PESSANHA, Camilo. Imagens que passais pela retina. *In*: PESSANHA, Camilo. **Clepsidra**. 2. ed. Lisboa: Ulisseia, 1996. p. 59.

Silente: silencioso, calmo.

Juncais: plural de *junco*. Planta com caule flexível, comumente encontrada em lugar úmido.

Pagãos: plural de *pagão*. No contexto, usado no sentido dos que não creem em nada, sem religião.

Texto 5

Neste poema, Alphonsus de Guimaraens trata das ilusões provocadas pelo mundo visível.

Ismália

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu.
Seu corpo desceu ao mar...

GUIMARAENS, Alphonsus de. Ismália. *In*: GUIMARAENS, Alphonsus de. **Poesia completa**. Organização de Alphonsus de Guimaraens Filho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001. p. 313-314.

Ruflaram: verbo *ruflar*. Agitar-se, produzindo rumor.

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

RODA DE CONVERSA — Vozes parnasianas e simbolistas

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 seguintes questões.

1. Você sentiu alguma dificuldade para ler os poemas? Por quê?
2. O que você destacaria na linguagem do poema de Olavo Bilac? Como o eu lírico se sente ao observar as estrelas?
3. Que relação se estabelece entre as pombas e os sonhos no poema de Raimundo Correia?
4. Em sua opinião, que temática se destaca em "Viagens na minha terra", de António Nobre? Cite um ou mais versos que justifiquem sua resposta.
5. O poema de Camilo Pessanha evoca sensações positivas ou negativas? Por quê?
6. Que imagens o poeta cria em "Ismália"? Como tais imagens refletem a estética simbolista?

1. Resposta pessoal. O objetivo é fazer o estudante refletir sobre o tema de *"Inania Verba"*, a luta com as palavras para atingir a expressão desejada.
2. Resposta pessoal. O objetivo é fazer os estudantes refletirem sobre a relação entre as imagens das estações e as sensações que elas podem comunicar – um dos movimentos do poema "AEIOU", na próxima página.
3. Resposta pessoal. O objetivo é fazer os estudantes se conectarem com a temática de "Antífona", de Cruz e Sousa, a ser lido mais adiante, e refletirem sobre outros textos ou manifestações artísticas que dialoguem com ela.

TEXTO PARA ANÁLISE

1. **Você já teve dificuldades para expressar um sentimento ou ideia por meio da escrita? Conhece algum texto literário que aborde esse problema?**
2. **Que estação do ano você associaria à infância? E à velhice? Por quê? De que forma as imagens dessas estações podem se relacionar às fases da vida?**
3. **Você conhece poemas ou músicas que tratem de questões místicas ou relacionadas à espiritualidade e ao mistério?**

No soneto transcrito a seguir, de Olavo Bilac, o eu lírico comenta a luta dos parnasianos em busca da forma perfeita.

Inania Verba

Ah! quem há de exprimir, alma impotente e escrava,
O que a boca não diz, o que a mão não escreve?
— Ardes, sangras, pregada à tua cruz, e, em breve,
Olhas, desfeito em lodo, o que te deslumbrava...

O Pensamento ferve, e é um turbilhão de lava:
A Forma, fria e espessa, é um sepulcro de neve...
E a Palavra pesada abafa a Ideia leve,
Que, perfume e clarão, **refulgia** e voava.

Quem o molde achará para a expressão de tudo?
Ai! quem há de dizer as ânsias infinitas
Do sonho? e o céu que foge à mão que se levanta?

E a ira muda? e o asco mudo? e o desespero mudo?
E as palavras de fé que nunca foram ditas?
E as confissões de amor que morrem na garganta?!

BILAC, Olavo. *Inania Verba*. *In*: BILAC, Olavo. **Poesias**. Organização e prefácio de Ivan Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 145.

Inania Verba: expressão latina que significa "palavras frívolas, ocas, vazias".

Refulgia: verbo *refulgir*. Brilhar, resplandecer.

7. As imagens mostram que a **forma** é uma espécie de prisão do **pensamento**: este fervilha, carregado de emoções, enquanto a forma esfria-o e sepulta-o. Por meio das antíteses, do contraste de ideias/palavras (turbilhão de **lava** / sepulcro de **neve**, palavra **pesada** / ideia **leve**), o poeta torna mais evidente a angústia da criação, a dificuldade de dar forma ao pensamento, encontrar as palavras para expressar sentimentos e emoções que costumam ser indescritíveis.
8. a) Espera-se que os estudantes percebam que o próprio questionamento proposto no poema, relacionado ao fazer poético, coloca em primeiro plano as inquietações do eu lírico quanto à forma que pode melhor expressar as emoções. Destaque também a preocupação com a composição formal: trata-se de um soneto, com versos regulares de 12 sílabas (alexandrinos), rimas ricas (como escrava/deslumbrava, escreve/breve, por exemplo).
8. b) O vocabulário utilizado tende a ser mais exagerado e sentimental (a alma, "impotente e escrava", "arde" e "sangra"); a adjetivação dos sentimentos torna arrebatado o tom do poema, distante da contenção tipicamente parnasiana: "ânsias infinitas"; "ira muda"; "asco mudo".

4. **Qual é a dificuldade enfrentada pelo eu lírico?**
5. **De que maneira o significado do título do poema resume o tema desenvolvido?**
6. **Releia a segunda estrofe do soneto. Que imagens são utilizadas para caracterizar o Pensamento e a Forma?**
7. **Essas imagens constituem-se como antíteses. Explique de que maneira o emprego dessas antíteses contribui para demonstrar a dificuldade da criação literária para os parnasianos.**
8. **Esse poema pertence ao Parnasianismo.**
   a. Que elementos formais permitem essa classificação?
   b. Também é possível identificar, no soneto, traços do Romantismo. Quais são eles?

4. A dificuldade do eu lírico está na expressão de sentimentos por meio de palavras. Nos versos iniciais, ele resume a angústia de conter em uma forma perfeita e fria as ideias arrebatadoras.
5. O significado da expressão *Inania Verba* explica a dificuldade encontrada pelo eu lírico em traduzir os sentimentos. As palavras não os contêm, pois são "vazias", "frívolas", "pesadas".
6. O **Pensamento** é um "turbilhão de lava", uma "Ideia leve, / Que, perfume e clarão, refulgia e voava". A **Forma** é um "sepulcro de neve", "fria e espessa", "Palavra pesada".

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

9. a) A adolescência (A), a mocidade (E), a maturidade ou vida adulta (I), a velhice (O) e, na última estrofe, há a referência ao fim da vida, à morte (U).
9. b) O poema associa também as fases da vida a diferentes estações do ano ou a momentos do dia: a adolescência é associada à "**manhã** de **primavera**"; a maturidade está relacionada ao pôr do sol, ao "**ocaso**"; a velhice, à **noite** e ao **outono**.

Observe como, neste poema simbolista de Alphonsus de Guimaraens, o eu lírico aborda os diversos estágios da vida.

AEIOU

Manhã de primavera. Quem não pensa
Em doce amor, e quem não amará?
Começa a vida. A luz do céu é imensa...
A adolescência é toda sonhos. A.

O luar erra nas almas. Continua
O mesmo sonho de oiro, a mesma fé.
Olhos que vemos sob a luz da lua...
A mocidade é toda lírios. E.

Descamba o sol nas **púrpuras** do **ocaso**.
As rosas morrem. Como é triste aqui!
O fado incerto, os vendavais do acaso...
Marulha o pranto pelas faces. I.

A noite tomba. O outono chega. As flores
Penderam murchas. Tudo, tudo é pó.
Não mais beijos de amor, não mais amores...
Ó sons de sinos a finados! O.

Abre-se a cova. **Lutulenta** e lenta,
A morte vem. Consoladora és tu!
Sudários rotos na mansão poeirenta...
Crânios e tíbias de defuntos. U.

GUIMARAENS, Alphonsus de. AEIOU. *In*: GUIMARAENS, Alphonsus de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.

10. a) A letra **A** está associada aos sonhos e aos desejos de amor. A vogal **E** relaciona-se à continuidade dos sonhos da adolescência, à fé e ao sentimento de esperança pelo que virá.
10. b) Letra **A**: "[...] Quem não pensa / Em doce amor, e quem não amará?"; "A adolescência é toda sonhos". Letra **E**: "Continua / O mesmo sonho de oiro, a mesma fé"; "A mocidade é toda lírios".
11. a) O tom do poema passa a ser melancólico, triste, sem esperança, em oposição ao tom positivo das duas primeiras estrofes.
11. b) O eu lírico sugere a desesperança e a proximidade do fim da vida de diferentes maneiras simbólicas: refere-se ao pôr do sol, à chegada da noite e do outono, que indicam a velhice e o fim da alegria; às flores que pendem murchas e às rosas que morrem; à tristeza e ao pranto; ao fim dos amores e dos beijos; ao som dos sinos a finados; por fim, o eu lírico descreve a abertura da cova e o momento da morte, citando o que o indivíduo vai encontrar: crânios, tíbias e "sudários rotos" na "mansão poeirenta".
12. a) No poema, a associação entre vogais e imagens busca concretizar uma ideia abstrata: uma etapa da vida. Esta é a base da criação literária dos poetas simbolistas: encontrar representações concretas para ideias abstratas.
12 b) Possibilidades: "**Lutulenta** e lenta"; "sudários rotos na mansão poeirenta..."

Púrpuras: plural de *púrpura*. Cor vibrante vermelho-escuro, tendendo para o roxo.

Ocaso: pôr do sol, poente.

Lutulenta: feminino de *lutulento*. Cheio de lodo, lamacento.

Sudários: plural de *sudário*. Lençol ou tecido com que se envolve um cadáver, mortalha.

9. No poema, cada vogal se relaciona a diferentes momentos ou estágios da vida.
- **a.** Quais são eles?
- **b.** Além das vogais, a que outros elementos algumas das fases da vida estão associadas? Justifique sua resposta com trechos do texto.

10. Releia as duas primeiras estrofes do poema.
- **a.** Explique a que sentimentos ou sensações estão relacionadas as letras A e E.
- **b.** Transcreva do texto palavras ou expressões que comprovem sua resposta.

11. Nas três últimas estrofes, o tom do poema se altera.
- **a.** Explique em que consiste essa alteração.
- **b.** Que palavras ou expressões são utilizadas pelo eu lírico para simbolizar essa mudança?

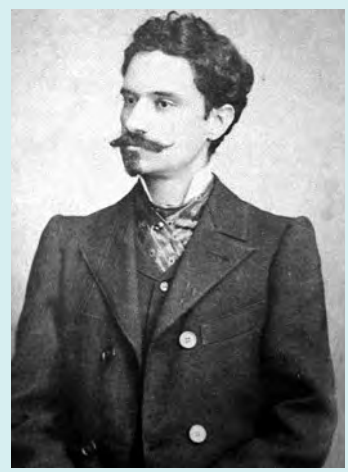
12. O poema procura caracterizar as etapas da vida humana por meio de impressões e sensações. A cada etapa corresponde uma vogal.
- **a.** Por que esse procedimento pode ser considerado típico do Simbolismo?
- **b.** Transcreva do poema um verso em que se evidencie o trabalho com a musicalidade, típico do Simbolismo.

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

Amplie seu repertório

Autor de uma poesia marcada pela religiosidade e misticismo, Afonso Henriques da Costa Guimarães (1870-1921) nasceu em Ouro Preto, Minas Gerais. Escolheu como nome literário **Alphonsus de Guimaraens**. Em 1888, morreu sua noiva, Constança, fato que o marcou para toda a vida e será relembrado constantemente em muitos de seus versos.

Viveu na pacata cidade de Mariana (MG), onde compôs uma vasta obra poética que, como a de Cruz e Sousa, foi praticamente ignorada por seus contemporâneos. Publicou *Setenário das dores de Nossa Senhora* (1899), *Dona Mística* (1899), *Kyriale* (1902), *Pastoral aos crentes do amor e da morte* (1923), entre outros.



COLEÇÃO PARTICULAR

Retrato de Alphonsus de Guimaraens, [*s. d.*].

No poema a seguir, o eu lírico trata de questões que podem ser associadas à espiritualidade e ao misticismo.

13. Espera-se que os estudantes comentem suas percepções a respeito do poema e as sensações causadas pelo texto. Destaque aos estudantes as imagens relacionadas à espiritualidade, ao mistério e à religiosidade, o uso de musicalidade e de sinestesias (cor, perfume) com a finalidade de gerar sensações diversas no leitor.

Antífona: curto versículo recitado ou cantado pelo celebrante, antes e depois de um salmo, e ao qual respondem alternadamente duas metades do coro.

Turíbulos: plural de *turíbulo*. Vaso em que se queima incenso.

Aras: plural de *ara*. Altar.

Mádidas: feminino e plural de *mádido*. Umedecido, orvalhado.

Dolências: plural de *dolência*. Mágoa, lástima, dor.

Réquiem: parte do ofício dos mortos, na liturgia católica, que começa com as palavras latinas *requiem aeternam dona eis* ("dai-lhes o repouso eterno").

Flébeis: plural de *flébil*. Lacrimoso, choroso; lastimoso.

Inefáveis: plural de *inefável*. Que não se pode exprimir por palavras; indizível.

Edênicos: plural de *edênico*. Relativo ou pertencente ao Éden; paradisíaco.

Antífona

Ó Formas alvas, brancas, Formas claras
De luares, de neves, de neblinas!...
Ó Formas vagas, fluidas, cristalinas...
Incensos dos **turíbulos** das **aras**...

Formas do Amor, constelarmente puras,
De Virgens e de Santas vaporosas...
Brilhos errantes, **mádidas** frescuras
E **dolências** de lírios e de rosas...

Indefiníveis músicas supremas,
Harmonias da Cor e do Perfume...
Horas do Ocaso, trêmulas, extremas,
Réquiem do Sol que a Dor da Luz resume...

Visões, salmos e cânticos serenos,
Surdinas de órgãos **flébeis**, soluçantes...
Dormências de volúpicos venenos
Sutis e suaves, mórbidos, radiantes...

Infinitos espíritos dispersos,
Inefáveis, **edênicos**, aéreos,
Fecundai o Mistério destes versos
Com a chama ideal de todos os mistérios.

[...]

CRUZ E SOUSA, João da. Antífona. *In*: CRUZ E SOUSA, João da. **Missal/Broquéis**. Organização de Ivan Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 137-138.

13. Como vimos, os simbolistas buscam criar imagens que estimulem o leitor a mergulhar nas sensações sugeridas no texto. Quais sensações o poema "Antífona" provocou em você? Comente.

14. Conte quantos substantivos, adjetivos e verbos há no poema. O que a quantidade dessas classes de palavras pode revelar sobre o poema e sobre a escrita simbolista em geral?

15. A repetição de sons consonantais (aliterações) são frequentes nos poemas simbolistas. Explique o efeito de sentido que elas podem gerar no poema.

16. No poema, é possível observar palavras grafadas com iniciais maiúsculas, ainda que estejam no meio dos versos. Elabore uma hipótese sobre o uso desse recurso e seus efeitos de sentido no poema.

17. Podemos observar no poema a presença constante das reticências. O que o uso desse sinal de pontuação sugere sobre a poesia simbolista?

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

Diálogos contemporâneos com temas e recursos do Simbolismo

14. No poema, predomina o uso de substantivos e adjetivos. O primeiro verbo aparece apenas no 12º verso. A preocupação dos simbolistas estava em criar imagens elaboradas de modo a provocar fortes impressões nos leitores. Entende-se, a partir desse recurso, que a ação (associada ao uso de verbos) importa muito pouco em relação às sensações para os simbolistas.
15. O uso de aliterações exemplifica o desejo de explorar o caráter melódico da linguagem, como mais um modo de estimular os sentidos do leitor.
16. O uso das chamadas "maiúsculas alegorizantes", característica da linguagem simbolista, é um recurso que personifica alguns elementos. No poema, os termos "formas", "amor", "cor", "perfume", "ocaso", "sol", "dor", "luz" e "mistério" aparecem personificados sem que, no contexto dos versos, seja possível atribuir um sentido para esse procedimento. A ideia é criar no leitor a impressão de que há sentidos desconhecidos, associados a esses termos, que esperam ser descobertos.

A utilização da repetição como forma de reforçar determinados sentidos, tal como fizeram diferentes autores simbolistas, continua presente na literatura contemporânea, sobretudo na poesia. Nos textos a seguir, veja como a recorrência de uma palavra ou estrutura tem um papel fundamental na construção daquilo que o autor considera mais importante.

O antes e o depois na poesia do moçambicano Mia Couto

17. O uso constante de reticências contribui para tornar mais indefinido e vago o tom do texto simbolista. Associadas à exploração da musicalidade das palavras, que atua como um estímulo sonoro, as reticências funcionam como pausas em linhas musicais.

Tardio

Quando quis ser fruto
fui fome,
não mais do que areia
de um chão sem cio.

Quando sonhei ser pano
fui agulha.
E morri no sono do gesto
de enrolar o fio.

Quando aprendi a ser poente
já não havia céu.

Quando quis anoitecer
tudo era luz.

E assim me condeno
em livre vício:
no mais derradeiro
eu só vislumbro um início.

COUTO, Mia. Tardio. *In*: COUTO, Mia. **Poemas escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 40.

Chacal e a estética da repetição

Espere Baby

espere baby não desespere
não me venha com propostas tão fora de
[propósito
não acene com planos mirabolantes mas tão
[distantes

espere baby não desespere
vamos [...] falar sobre o mistério
[da lua vaga
dylan na vitrola dedo nas teclas
canto invento enquanto o vento **marasma**
[...]

espere baby não desespere
porque nesse dia soprará o vento da ventura
porque nesse dia chegará a roda da fortuna
porque nesse dia se ouvirá o canto do amor
e meu dedo não mais ferirá o silêncio da noite
com estampidos perdidos.

Dylan: referência ao cantor e compositor Bob Dylan.

Marasma: cai em marasmo, fica inativo.

CHACAL. Espere Baby. *In*: **POESIA contemporânea**. Cadernos de Poesia Brasileira. São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1997. p. 40.

Proposta de produção: recriação de poema em áudio

Compare os textos apresentados na seção **Diálogos contemporâneos com temas e recursos do Simbolismo** e discuta com seus colegas: Quais são os elementos que se repetem em cada um deles? Qual é a explicação para essa repetição? Que efeitos de sentido o uso desse recurso produz em cada texto? As conclusões e descobertas de vocês servirão de base para a **recriação de um poema** a partir da **exploração de recursos sonoros**. Para cumprir essa tarefa, em trio, vocês deverão seguir estes passos.

1. Reúnam-se em trios para o **planejamento** da atividade e selecionem de seu acervo pessoal um poema de um autor contemporâneo de quem vocês gostem e que explore intencionalmente a repetição para desencadear um determinado efeito expressivo.
2. Para a **elaboração**, definam como vão recriar o poema a partir da exploração de elementos sonoros (leitura dramatizada, uso de ecos etc.), por meio de *remixagem* ou *sampleamento*, para enfatizar a função da repetição explorada no texto.
3. Pesquisem programas e aplicativos gratuitos que permitam realizar diferentes efeitos por meio da exploração de elementos sonoros variados. Escolham o mais adequado e gravem o áudio. **Avaliem** o resultado e, se necessário, **refaçam** a gravação.
4. Na data combinada com o professor, apresentem os poemas para a turma, destacando, oralmente, os aspectos que levaram às escolhas feitas pelo trio. Cada apresentação será avaliada pela turma de acordo com critérios previamente definidos por vocês. Se possível, divulguem os poemas recriados em suas redes sociais e nos canais digitais da escola, caso a instituição autorize.

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? Conseguiu compreender os projetos literários do Parnasianismo e do Simbolismo? Entendeu como as cenas discursivas dessas duas estéticas influenciaram esses dois projetos literários?

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

UNIDADE 2

Esfera artística: a literatura e a construção da identidade

Como você viu, a arte e a literatura contribuem para a compreensão de nós e do mundo à nossa volta, nos revelam as imagens de indivíduos e povos ao longo do tempo e os valores associados à construção dessas imagens. Por isso, é importante adotar uma perspectiva crítica ao analisar pinturas, fotografias, esculturas e textos literários de diferentes gêneros, produzidos em épocas distintas.

Ao longo da sua vida escolar, você, provavelmente, já deve ter visto obras de arte ou lido textos literários com representações de pessoas negras ou de povos de países colonizados por Portugal. Fazer algumas perguntas ao analisar obras como essas é uma maneira de ampliar a compreensão sobre elas e aguçar o senso crítico. O que elas revelam a respeito do povo e da cultura que representam, considerando o momento em que foram produzidas? O que a representação literária dos negros, em obras de diferentes linguagens e épocas, revela sobre o passado e o presente do nosso país? O que os textos produzidos em países lusófonos sugerem sobre o olhar de seus autores para a colonização e seus efeitos nas nações dominadas por Portugal? Quantas vozes e culturas foram silenciadas nesse processo? Que artistas se levantaram contra esse jugo e fizeram de sua produção um instrumento de afirmação identitária?

Nos capítulos desta unidade, você vai ter oportunidade de refletir sobre essas questões. Vai discutir como a arte e a literatura revelam diferentes representações dos negros ao longo do tempo e conhecer textos de autores afro-brasileiros que denunciam o racismo e cantam o orgulho de sua herança ancestral. Também vai saber como se deu o processo de dominação cultural portuguesa nos países colonizados e entender o intercâmbio literário entre autores brasileiros e africanos.

PAULINO, Rosana. [Sem título]. 2018. Série **Geometria à brasileira**. Impressão digital, colagem e monotipia sobre papel, 76 centímetros × 57 centímetros.

© ROSANA PAULINO. FOTO: ISABELLA MATHEUS – ACERVO DA ARTISTA

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

CAPÍTULO 5

Os negros e a literatura: vozes silenciadas e reconquistadas

Neste capítulo, você vai:

1. Refletir sobre a representação dos negros na literatura brasileira ao longo do tempo.
2. Inferir a presença de valores sociais, culturais e de diferentes visões de mundo nos textos literários.
3. Compreender de que modo o contexto discursivo determina o modo como os negros são retratados nos textos literários.
4. Conhecer e apreciar vozes literárias contemporâneas de autoria negra.

O estudo da representação dos negros em diferentes períodos históricos permite que você desenvolva capacidade crítica para identificar visões de mundo presentes nos textos literários. Já a leitura de autores negros brasileiros possibilita conhecer a História e a literatura brasileira de outra perspectiva. Por meio da literatura, é possível refletir sobre formas de silenciamento, enfrentamento ao racismo e promoção da igualdade racial.

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**.

Imagem 1

JEAN-BAPTISTE DEBRET – MUSEU CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO

DEBRET, Jean-Baptiste. **Um jantar brasileiro**. 1827. Aquarela sobre papel, 16 centímetros × 21 centímetros. Rio de Janeiro: Museu Castro Maya.

Imagem 2

GÊ VIANA – MUSEU DE ARTE MODERNA DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO

VIANA, Gê. **Sentem-se para jantar**. Série **Atualização traumática de Debret**. 2021. Impressão em jato de tinta com pigmento natural de colagem digital sobre papel Hahnemuhle Photo Rag 308 g/m²; 29,7 centímetros × 42 centímetros. Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro, 2021.

Segundo o filósofo e teórico político camaronês Achille Mbembe, a necropolítica diz respeito à capacidade de o Estado decidir quem vive ou quem morre em uma determinada sociedade com base nas políticas sociais adotadas. Em termos mais simples, a necropolítica explicaria a adoção de práticas e políticas que determinam quem tem acesso a uma vida digna e quem estaria condenado a uma vida precária ou à morte. Nesse sentido, o conceito pode ser utilizado para analisar relações desiguais de poder que acarretam maior vulnerabilidade e risco para determinados grupos sociais, como é o caso da população negra.

Neste capítulo, o poema "Noticiário", de Miriam Alves (p.79); a obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo*: diário de uma favelada (p. 88); e o romance *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório (p. 94) permitem explorar o conceito de necropolítica a partir da reflexão sobre como o racismo impacta as condições de vida da população negra no Brasil, constantemente alvo de uma "política de morte" em diferentes situações: insegurança alimentar, violência policial, habitações precárias, entre outros fatores.

1. Espera-se que os estudantes reconheçam que essa aquarela de Debret é um exemplo da sua pintura de gênero, porque retrata uma cena cotidiana: o jantar de uma família brasileira, com elementos de cenário que registram, por exemplo, o tipo de comida consumido, a louça e os talheres utilizados, a vestimenta das pessoas. Tudo isso permite que o observador da obra, em outro momento do tempo, tenha uma ideia clara do que caracterizava essa prática cotidiana de uma determinada parcela da população que vivia na corte no Brasil do século XIX.

Amplie seu repertório

Jean-Baptiste Debret (1768-1848), pintor francês, veio ao Brasil na "Missão Francesa" organizada por Lebreton, que aportou no Rio de Janeiro, em 1816. Tornou-se pintor oficial do Império. De volta à França, publicou, entre 1834 e 1839, os três volumes da obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, em que retrata a cultura indígena, a relação entre brancos e escravizados, a vida na corte e as tradições populares.

RODOLFO AMOEDO – MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

AMOEDO, Rodolfo. **Retrato do pintor Jean-Baptiste Debret**. [*s. d.*]. Óleo sobre tela, 35 centímetros. × 27 centímetros. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

1. **Como *pintor histórico*, Jean-Baptiste Debret criou retratos e cenas históricas, em estilo neoclássico, que glorificavam os monarcas. Mas também praticou a chamada *pintura de gênero*, caracterizada pela representação de cenas da vida cotidiana com precisão de detalhes. Analise a cena retratada por Debret (imagem 1). Com base nas informações sobre a diferença entre pintura histórica e pintura de gênero, como você caracterizaria essa aquarela de Debret? Por quê?**
2. **As pessoas que aparecem na cena podem ser divididas em dois grupos, socialmente diferentes.**
   a. Quais são esses grupos? Qual a principal diferença entre eles?
   b. Na cena retratada, que elementos permitem ao observador compreender que as pessoas têm uma condição social muito distinta?

2. a) Os estudantes podem utilizar diferentes parâmetros para identificar os dois grupos (negros e brancos; negros escravizados e seus senhores; quem serve e quem é servido; elite e serviçais), mas é imprescindível que se deem conta de que as pessoas brancas são as que se sentam à mesa para jantar e as negras estão à sua volta, observando a refeição dos brancos, cuidando do seu conforto (uma mulher negra agita, por exemplo, um longo abanador, sobre a cabeça da mulher branca sentada).

2. b) Espera-se que os estudantes observem que a cena retrata uma hierarquia social: os senhores se sentam à mesa para comer; os escravizados estão ali para os servir. Também há uma evidente distinção no modo como as pessoas desses dois grupos estão vestidas (todos os escravizados estão descalços, trajam roupas mais simples). Além disso, as duas crianças negras estão nuas e recebem da senhora restos da comida da mesa.

3, **4**, **5** e **6.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

Amplie seu repertório

Gê Viana (1986-) nasceu em Santa Luzia, no Maranhão. Procura investigar, nas obras que cria, identidades étnica e de gênero. Explora a fotografia e a fotomontagem, instigando o observador a refletir sobre a ancestralidade associada aos vários povos que vivem no Brasil. Em 2020, a artista venceu o prêmio PIPA que apoia a Arte Contemporânea Brasileira.

NAY JINKNSS/ARQUIVO PESSOAL

Retrato de Gê Viana. São Luis do Maranhão, 2020.

3. **A fotocolagem da maranhense Gê Viana (imagem 2) é uma releitura da aquarela de Debret (imagem 1). Que elementos presentes na imagem 2 ajudam o observador a reconhecer a relação intertextual criada por Gê Viana com a obra do pintor francês?**
4. **A análise comparativa das duas obras permite afirmar que Gê Viana pretendeu, com a relação intertextual estabelecida com a aquarela de Debret, promover uma ressignificação da conhecida cena. Explique de que modo isso foi promovido por meio dos elementos presentes na fotocolagem.**
   a. Considere o título da fotocolagem (*Sentem-se para jantar*) e da série da qual ela faz parte (*Atualização traumática de Debret*). Faça uma hipótese sobre o que a artista pode ter pretendido sugerir com esse título.
   b. Podemos afirmar que a artista quis marcar a sua posição sobre o diálogo estabelecido com Debret. Em termos linguísticos, como ela fez isso no título da série?
5. **Alguns elementos que compõem o cenário, na imagem 2, foram acrescentados por Gê Viana.**
   a. De que modo eles atuam para estabelecer diferenças, aos olhos do observador, entre as famílias brancas e negras?
   b. Você observou a presença de elementos anacrônicos nessa imagem, ou seja, que estão em desacordo com os costumes da época em que a obra original foi pintada? Quais são eles e o que podem significar?
6. **Em sua opinião, qual é a importância de obras como a de Gê Viana para a construção de uma nova representação do povo brasileiro, apresentada sob uma perspectiva crítica e decolonial? Troque ideias sobre isso com os colegas.**

Amplie seu repertório

Os termos "decolonialidade" e "decolonial" reconhecer e desconstruir padrões de subalternização/opressão associados ao colonialismo. A "decolonialidade" se define, desse modo, como uma forma de dar voz e visibilidade a povos que, durante séculos, foram oprimidos e silenciados. Configura-se, portanto, como um projeto de libertação social, econômica, cultural e política, permitindo que indivíduos, grupos e movimentos sociais conquistem autonomia e respeito.

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

DA PINTURA E DA FOTOCOLAGEM PARA A LITERATURA

1. **Você já leu textos da literatura afro-brasileira contemporânea? Se desejasse ampliar seu repertório em relação a essa produção literária, como faria para encontrar esses textos?**
2. **O poema que você lerá a seguir tem como título "Noticiário". O que você supõe que será abordado no texto?**

FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

Noticiário

O canto da senzala embala meus sonhos
ainda
As lanças dos Quilombos armam minhas palavras
ainda
Vamos cultivar nossa roça ainda
A poesia brota em várias formas
sempre
As fomes subsistem ainda
estômagos raquíticos analfabetos roncam
ainda
Temos sede sempre
As inundações desmoronam nossos barracos
desarmam nossos sonhos ainda

Somos muitos de vários pesadelos
Os apelos crescem sob o sol sempre
Nossos olhos estatelados em esperanças e revoltas
povoam o noticiário das seis
ainda
As palavras brotam nas hortas
sempre
Temos fome ainda
As notícias faturam sobre nossa miséria
ainda,

ALVES, Miriam. Dois cadernos negros [1982-2010]. *In*: ALVES, Miriam. **Poemas reunidos**. São Paulo: Círculo de Poemas, 2022. p. 41.

1. Resposta pessoal. Sugira aos estudantes uma busca na internet para identificar autores associados à literatura afro-brasileira contemporânea. Proponha que, uma vez conhecidos alguns nomes de autores, procurem pelo perfil dessas pessoas em redes sociais. Esse é um espaço que cada vez mais vem sendo utilizado pelos escritores contemporâneos para divulgar poemas e contos, principalmente se ainda não tiveram nenhuma obra publicada.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes associem o título "Noticiário" a acontecimentos que costumam ser relatados nos gêneros da esfera jornalística. Instigue os estudantes a levantarem hipóteses sobre quais seriam esses acontecimentos.

Amplie seu repertório

Miriam Alves (1952-) nasceu em São Paulo. Escritora, professora e assistente social, participou de um importante coletivo de autores negros, o *Quilombhoje* Literatura. Ali nasceram os *Cadernos negros*, nos quais vários autores, como ela, inauguraram sua produção literária.

3. **O título do poema de Miriam Alves é um termo geralmente associado à esfera jornalística. Leia, a seguir, algumas das definições de dicionário para o termo. Qual desses significados você associaria ao título do poema? Por quê?**

Noticiário s. m.
[...]
2 [jor] nos jornais e periódicos, seção regular que se destina à publicação de notícias políticas, econômicas, culturais, esportivas etc. [...]
2.1 conjunto de notícias sobre determinado assunto [...]
3 [jor] em radiojornalismo e telejornalismo, apresentação, ger. acompanhada de comentário crítico, das notícias relevantes do dia, da semana etc., por jornalistas em programas ao vivo ou previamente gravados [...]
[...]

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

3. Espera-se que os estudantes associem a acepção apresentada no item 3 como a mais adequada a ser associada ao título do poema de Miriam Alves, porque, embora não seja possível tomar o substantivo *noticiário* no seu sentido estrito, é inegável que os versos do poema trazem um conjunto de notícias relevantes sobre as condições de vida ainda enfrentadas por parte das pessoas negras brasileiras. No entanto, também é importante observar que há versos que podem ser vistos como "comentário crítico" sobre o que o eu lírico "noticia" no poema, por isso a acepção 3 é mais adequada do que as outras.

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

4. Na perspectiva do eu lírico, o que está na base da sua identidade? Explique.

5. Embora os versos iniciais remetam o leitor a um passado remoto, as várias "notícias" apresentadas pelo eu lírico referem-se ao tempo presente.

   a. Quais são essas notícias? Elas configuram acontecimentos positivos ou negativos?

   b. É possível depreender, do contexto em que ocorrem, o sentido figurado que o eu lírico atribui aos termos "sonhos" e "pesadelos". Que sentido esses termos adquirem no poema? Explique.

6. Miriam Alves faz um uso muito expressivo dos advérbios em seu poema.

   a. Identifique os advérbios recorrentes ao longo dos versos e diga que circunstância eles atribuem à ação verbal.

   b. Podemos afirmar que esses advérbios são utilizados como uma resposta ou um contracanto, que desencadeia uma reflexão crítica no leitor. Explique.

7. Observe que a última palavra do poema vem seguida por uma vírgula. Considerando sua reflexão sobre o título do poema e sobre a natureza das "notícias" apresentadas pelo eu lírico, como você interpreta esse uso da pontuação por Miriam Alves?

8. Retome a hipótese feita por você, antes da leitura do poema, sobre o que Miriam Alves abordaria no texto. Essa hipótese se confirmou? Por quê?

A ideia de que um povo inteiro poderia ser obrigado a se submeter à vontade de outros é algo que deveria despertar não só incredulidade, mas também horror. No entanto, sabemos que a privação de liberdade, a exploração e o comércio de pessoas negras foi algo praticado ao longo de séculos.

Como as literaturas de língua portuguesa tratam dessa questão? De que modo os negros aparecem retratados literariamente ao longo dos séculos? Qual o espaço ocupado por vozes negras na literatura brasileira? Essas são algumas das questões sobre as quais iremos refletir neste capítulo. Nosso ponto de partida será o século XVI, mais especificamente o épico camoniano *Os lusíadas*.

Primeiro contato: portugueses e africanos

Os oceanos Atlântico e Índico viram uma intensa movimentação quando os navegadores portugueses lançaram suas naus ao mar no século XV. Luís Vaz de Camões, poeta português contemporâneo das grandes navegações, imortalizou as conquistas marítimas de seus compatriotas em *Os lusíadas*.

Nesse poema épico de dez Cantos, 1.102 estrofes e 8.816 versos decassílabos (de dez sílabas métricas), nas estrofes iniciais do primeiro Canto, são declarados os temas do poema: glorificar o povo navegador português e a memória dos reis que "foram dilatando a Fé, o Império".

> [...] as memórias gloriosas
> Daqueles Reis que foram dilatando
> A Fé, o Império, e as terras **viciosas**
> De África e Ásia andaram devastando,
> E aqueles que por obras valerosas
> Se vão da lei da morte libertando:
> Cantando espalharei por toda parte,
> Se a tanto me ajudar o engenho e a arte.

CAMÕES, Luís de. **Os lusíadas**. Introdução e notas: Alexei Bueno. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. p. 41.

1. Que impressão esses versos de *Os lusíadas* causaram em você? Achou a leitura fácil ou difícil? Por quê? 1, 2 e 3. Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

2. Analise o que é dito pelo narrador no 3º e no 4º versos do poema. Quem teria devastado as "terras viciosas de África e Ásia"? Essa ação é apresentada como positiva ou negativa? Por quê?

3. O adjetivo utilizado para qualificar a África e a Ásia revela o modo como os europeus representavam esses continentes. Que imagem é essa? Por que ela é importante para o projeto português de expansão colonial?

Viciosas: feminino e plural de *vicioso*. Onde os vícios proliferam, moralmente degradadas.

4. O eu lírico, no primeiro verso, cria um vínculo entre seus sonhos presentes e os cantos ancestrais que eram entoados por escravizados nas senzalas. No terceiro verso, diz que suas palavras são armadas pelas lanças dos quilombos. Então, podemos inferir que essa linhagem ancestral está na base da sua identidade, que o vincula a seus antepassados, negros escravizados e que lutaram, nos quilombos, para defender uma liberdade conquistada a duras penas.

5. a) Em linhas gerais, os estudantes podem resumir a lista de acontecimentos negativos enumerados pelo eu lírico: fome, sede, analfabetismo, barracos destruídos por inundações. Todas essas "notícias" afetam de modo negativo a vida de pessoas negras.

5. b) No contexto do poema, pode-se depreender que "sonhos" são os desejos positivos, que vêm desde os escravizados nas senzalas e permanecem como esperança de conquista no momento presente. "Pesadelos", por outro lado, está associado aos problemas ainda enfrentados por pessoas negras. Por isso o eu lírico afirma que "o canto da senzala embala meus sonhos / ainda" e que "Somos muitos de vários pesadelos".

6. a) Os advérbios recorrentes são "ainda" e "sempre". Os dois termos são utilizados, na língua portuguesa, para atribuir uma circunstância temporal à ação verbal. "Ainda" indica uma ação continuada até o momento da enunciação (presente); "sempre" refere-se a uma ação constante, imutável.

6. b) Os advérbios aparecem, no poema, como um comentário crítico às "notícias" informadas nos versos mais longos. Assim, quando o eu lírico diz que "As fomes subsistem", o advérbio "ainda" leva o leitor a tentar entender desde quando as fomes continuam a existir. Mesmo que não consiga determinar o ponto inicial (a escravidão é uma hipótese, no contexto), o leitor poderá concluir que esse é um problema de longa duração. Processo análogo ocorre nos versos associados ao advérbio "sempre", como "Temos sede sempre". Essa interpretação também é verdadeira para os dois versos positivos presentes no poema: "A poesia brota em várias formas" e "As palavras brotam nas hortas", cuja constância é destacada pelo advérbio ("sempre").

7. Por se tratar de uma questão interpretativa, há diferentes possibilidades de resposta. Indicamos as que julgamos ser mais prováveis. Espera-se que os estudantes se deem conta de que, a ausência do ponto-final no poema sugere que o conteúdo dos últimos versos ("As notícias faturam sobre a nossa miséria / ainda,") vai se estender indefinidamente, ou seja, que a condição de vida de muitos negros continuará a ser tema de notícias (explorado para garantir audiência ou vender periódicos) por muito tempo, sem que nada se altere. Outra possibilidade é a hipótese de que a vírgula final deixaria implícita uma pergunta: "Até quando"? Também é possível explorar a função da vírgula, que indica uma pausa breve, como uma sugestão de que, embora possa haver algum intervalo (pausas breves) entre as notícias, elas continuarão sendo objeto do noticiário.

8. Resposta pessoal. Caso os estudantes esperassem encontrar um poema que tratasse de acontecimentos específicos, como costumam ver acontecer nas notícias, converse com eles sobre a diferença entre esses dois gêneros. Ajude-os a perceber que Miriam Alves traz acontecimentos, infelizmente recorrentes, que afetam a população negra brasileira desde que as primeiras pessoas escravizadas foram trazidas para cá. O que o eu lírico faz é identificar a essência dos problemas, ilustrados por incontáveis acontecimentos cotidianos, e apresentar uma representação poética que denuncie a situação e mobilize emocionalmente os leitores.

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

Segundo a narração dessa epopeia portuguesa, os navegadores portugueses "andaram devastando" as "terras viciosas / De África e Ásia". O que se revela, na proposição de *Os lusíadas*, é na verdade o propósito colonizador de conquista e dominação dos territórios e povos "descobertos" além do mundo conhecido pelos europeus no século XV.

A obra de Camões nos interessa também porque recria, literariamente, o primeiro contato entre portugueses e africanos na visão de um autor humanista do Renascimento.

No Canto I, o narrador recorre à mitologia grega para explicar o fato de os habitantes da ilha de Moçambique, onde aporta a armada de Vasco da Gama, serem negros. Nesse primeiro contato, Vasco da Gama oferece-lhes comida e bebida e "os de Fáeton queimados nada enjeitam". Na mitologia, Fáeton, filho do deus Hélio (Sol) e da ninfa Clímene, perdeu o controle do carro do pai e se aproximou muito do continente africano, queimando a pele dos povos que ali viviam.

No Canto V, Vasco da Gama relata a aventura de Fernão Veloso na costa ocidental da África e caracteriza o povo local como "estranho", "selvagem", de "pele preta", "gente bestial, bruta e malvada", e resume: "Nem ele entende a nós, nem nós a ele". Essa é uma representação inegavelmente negativa dos povos africanos e revela que, no encontro entre culturas muito diferentes – a europeia e as africanas –, o olhar dos portugueses é filtrado por um véu de preconceitos. Nessa perspectiva, povos com culturas diferentes da deles eram considerados "não civilizados", o que, na perspectiva colonialista, justificaria a dominação territorial e cultural. É importante destacarmos que a disseminação desse olhar europeu foi responsável pelo racismo que se perpetuou ao longo do tempo e está até hoje enraizado na nossa sociedade.

A devastação do continente africano, aludida nos versos iniciais de *Os lusíadas*, dá início à escravização de vários povos africanos, levados à força para as colônias portuguesas no Brasil, na própria África e na Ásia.

Homem de seu tempo, Camões traz para seus versos uma representação predominantemente negativa dos negros. Infelizmente, esse olhar não será exceção na produção literária durante os séculos seguintes.

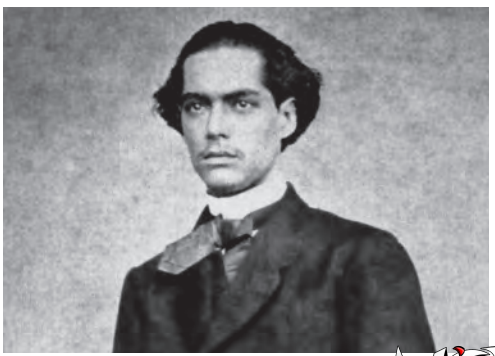
Brasil Império: vozes contra a escravidão

Inspirados pelos princípios libertários herdados da Revolução Francesa e defendidos nas obras do escritor francês Victor Hugo, que recomendava: "a arte de hoje não deve buscar apenas o belo, mas sobretudo o bem", jovens poetas brasileiros como Castro Alves, Pedro Luís e Sousândrade transformam o horror da escravidão em tema de suas obras. Tinha início o **Condoreirismo**.

TOME NOTA

Os poetas que tratam de temas relacionados a questões sociais passam a ser conhecidos como **condoreiros**, e a vertente social da poesia romântica recebe a designação de **Condoreirismo**.

Para seguir o conselho do mestre francês, os condoreiros identificam o maior obstáculo para a liberdade reinar livre em solo americano: um sistema econômico baseado na escravização de pessoas negras. É assim que o movimento abolicionista ganha espaço na produção literária brasileira da primeira metade do século XIX.



CC0 1.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

Retrato de Castro Alves. Autor desconhecido. Século XIX.
O escritor Castro Alves foi um dos grandes abolicionistas brasileiros. Ficou conhecido como o "poeta dos escravizados".

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

Amplie seu repertório

Desde o início da colonização do Brasil, o **número de africanos escravizados** trazidos para o Brasil superava em muito o de portugueses. Entre 1500 e 1822, estima-se que a relação entre essas duas populações seria da ordem de três africanos para um português. Após a Independência, a expansão da cultura do café fez crescer o número de pessoas escravizadas. O tráfico negreiro havia sido proibido, por lei, desde 1831. Isso não significou o seu desaparecimento, porque sempre havia aqueles que encontravam meios de burlar a proibição. No núcleo urbano da capital (Rio de Janeiro), ainda havia, em 1850, 79 mil pessoas negras escravizadas, que correspondiam a 38% da população da cidade.

Castro Alves: versos contra a escravidão

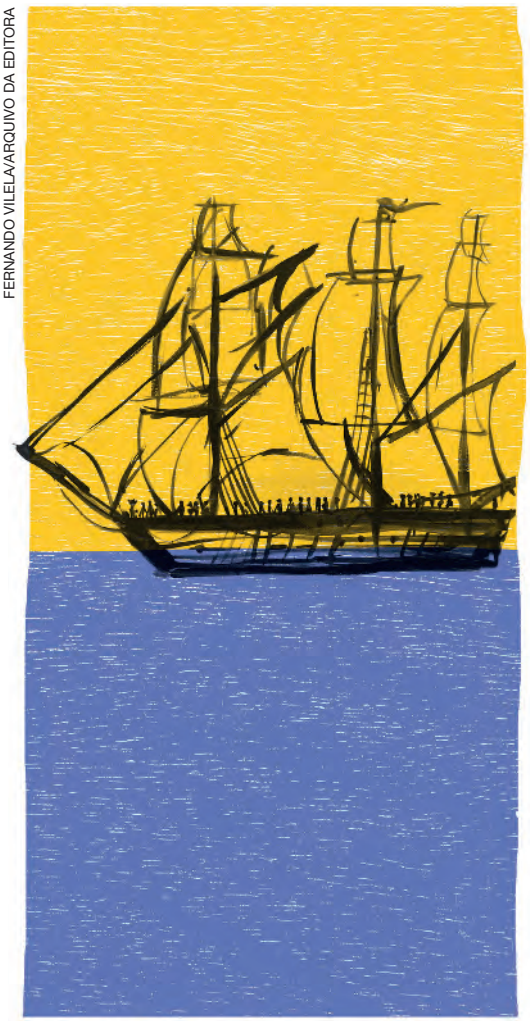
Dantesco: medonho, pavoroso. O adjetivo foi criado a partir do nome do poeta italiano Dante Alighieri, que descreveu o inferno na obra *A divina comédia*.

Tombadilho: parte superior traseira do navio.

Luzernas: luz intensa, clarão.

Após a adesão à causa abolicionista, Castro Alves, filho de pai branco e mãe negra, dedica-se a denunciar, por meio da poesia, as injustiças sociais. Seus textos mais conhecidos sobre a escravidão apareceram no livro *Os escravos*, em que a maior parte dos poemas é dedicada ao tema. Dois deles se destacam: "Vozes d'África" e "O navio negreiro".

"O navio negreiro" é um longo poema que trata do sofrimento dos povos africanos trazidos de navio para servirem de mão de obra escravizada no Brasil. Cada um dos seis cantos que compõem o poema cria uma cena para caracterizar essa travessia atlântica. A imagem inicial é a de um barco que singra os mares. Pedindo auxílio ao albatroz, a águia do oceano, o eu lírico se aproxima do barco e descobre, horrorizado, que o cenário paradisíaco escondia cenas macabras. O quarto canto desse poema recria as violências cometidas a bordo dos navios negreiros. Leia um fragmento dele.



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

Era um sonho **dantesco**... O **tombadilho**
Que das **luzernas** avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar do açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras, moças... mas nuas, espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs.

E ri-se a orquestra, irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Se o velho arqueja... se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

Presa nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
[...]

ALVES, Castro. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 280.

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

1. **É possível reconhecer o esforço de Castro Alves para transformar um espetáculo de violência em um poema. Como isso fica marcado nesses versos? Que figuras de linguagem você identifica?**

2. **Quando lemos versos como esses, muitas vezes somos afetados emocionalmente pelo que nos é apresentado. Reflita: que sentimentos esse poema despertou em você? Você acha que, ao tratar da violência a que pessoas negras foram submetidas historicamente, o poema pode sensibilizar os leitores e afetá-los de algum modo? Explique.** TEXTO E SENTIMENTO

No plano da linguagem, chama a atenção o uso das hipérboles (o tombadilho *banhado* de sangue, as *legiões* de negros, crianças *regadas* pelo sangue das mães) que ajudam a recriar literariamenteo horror da cena. A pontuação é outro recurso utilizado para tornar mais evidente o desespero e o sofrimento dos negros no navio que os transportava para uma vida de escravidão e violência.

As imagens literárias compõem cenas vivas na imaginação do leitor, ajudando a desencadear um processo de empatia com o povo escravizado e revelam aquela que foi uma tendência da literatura brasileira do século XIX: o olhar de **comiseração**, de piedade.

Luiz Gama: precursor da literatura afro-brasileira

Considerado um dos precursores da literatura afro-brasileira, Luiz Gama publicou em jornais e livros da época. Sua primeira obra – *Primeiras trovas burlescas de Getulino* – é de 1859. Escrevendo em 1ª pessoa e se autoafirmando negro, o poeta manteve o tom romântico do período em que escreveu, mas recorreu à paródia para acentuar a distância entre a cultura europeia e branca e as raízes de seu povo. Leia um fragmento do poema "Lá vai verso!".

Oh! Musa da Guiné, cor de **azeviche**,
Estátua de granito **denegrido**,
Ante quem o Leão se põe rendido,
Despido do furor e da braveza;
Empresta-me o **cabaço** d'**urucungo**,
Ensina-me a brandir tua **marimba**,
Inspira-me a ciência da **candimba**,
As vias me conduz d'alta grandeza.
[...]
Quero que o mundo me encarando veja
Um retumbante **Orfeu** de **carapinha**,
[...]

GAMA, Luiz. Lá vai verso!. *In*: BUENO, Alexei (org.). **A escravidão na poesia brasileira do século XVII ao século XXI.** 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2022. p. 134.

Azeviche: substância mineral de cor muito negra.

Denegrido: que se tornou negro ou escuro.

Cabaço: fruto comum a plantas da família das *cucurbitáceas* cuja casca é muito dura; usado para fabricar objetos.

Urucungo: berimbau (arco de madeira retesado por um fio de arame e com uma meia cabaça que atua como caixa de ressonância, presa na parte inferior).

Marimba: espécie de tambor tocado pelo povo cafre (do sudeste da África).

Candimba: confusão, situação difícil.

Orfeu: personagem da mitologia grega; poeta e músico, filho do deus Apolo e da musa Calíope.

Carapinha: cabelo muito crespo.

1. Espera-se que os estudantes reconheçam que a cena dos africanos açoitados no tombadilho de um navio negreiro é recriada de modo metafórico por Castro Alves: de um lado estão as pessoas escravizadas, acorrentadas, do outro a "orquestra", ou seja, os feitores que praticam a violência contra elas. Além disso, a apresentação é hiperbólica: o tombadilho é banhado pelo sangue, que também "rega" a boca das crianças famintas. Também é possível reconhecer que a alternância entre versos mais longos e mais curtos imprime um ritmo ao poema que dá movimento à cena criada. O uso reiterado de reticências sugere que há mais a dizer sobre tudo aquilo, o que, de certo modo, convoca o leitor a imaginar o que mais poderia estar acontecendo naquele momento. Todos esses procedimentos revelam a abordagem literária de uma situação definida pela violência e crueldade.

2. O objetivo dessa pergunta é permitir que os estudantes reconheçam os sentimentos despertados pela leitura de alguns textos literários. Uma das forças da literatura é nos levar para dentro de acontecimentos distantes que, muitas vezes, ecoam experiências pessoais. Essa possibilidade pode causar desconforto em pessoas que tenham sido alvo de violências raciais, por exemplo. É importante que os estudantes reflitam sobre os próprios sentimentos e, se julgarem necessário, compartilhem esses sentimentos com alguém que os possa ajudar a lidar com emoções nem sempre positivas.

Amplie seu repertório

Filho de um homem branco, fidalgo português, e de uma mãe negra alforriada, **Luiz Gonzaga Pinto da Gama** (1830-1882) teve uma vida de superação. Aos 10 anos, foi vendido como escravizado, pelo pai, para pagar dívidas. Aos 17 foi alfabetizado por um estudante de Direito hospedado pelo seu senhor. Começou a se interessar pelas leis e, anos mais tarde, conquistou sua liberdade na justiça. Impedido de cursar Direito na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco pela manifestação contrária de alunos da instituição, não foi detido pelo preconceito: passou a atuar como um rábula, termo utilizado para designar pessoas com conhecimento jurídico para advogar sem o diploma de advogado, e ajudou a libertar vários negros ilegalmente mantidos como cativos, ganhando o epíteto de "o libertador de escravos".

MILITÃO AUGUSTO DE AZEVEDO – COLEÇÃO PARTICULAR

Luiz Gama, em 1880.

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

3. Façam uma leitura comparativa entre os versos de Luiz Gama e os de Castro Alves. Que diferenças você percebe em relação ao modo como os negros são representados?

4. Concluída a comparação, conversem sobre o que pode ter determinado essa diferença na forma de representação do negro por cada autor.

3. Ao realizarem uma comparação entre os versos de Castro Alves e Luiz Gama, os estudantes devem observar que o modo como os negros são representados, nos poemas, é significativamente diferente: Gama quer promover uma representação positiva dos negros e faz isso recorrendo a uma série de características dos povos africanos para definir a sua musa inspiradora: musa da Guiné, de pele negra, diante de quem o leão se vê rendido, sem sua braveza e furor. O pedido do eu lírico, que se apresenta como um "Orfeu de carapinha" é que ela o ajude a alcançar a grandeza por meio dos elementos da sua cultura (cabaço d'urucungo, marimba, candimba). A voz desse eu lírico é de orgulho em relação às suas origens. Castro Alves apresenta, em seus versos, um olhar distante para a selvageria que ocorre no tombadilho do navio negreiro. Lá, as pessoas escravizadas são representadas em uma situação de violência extrema, como pessoas dignas da piedade dos brancos.
4. É importante que os estudantes percebam que, a partir da análise comparativa, é possível concluir que Luiz Gama assume o lugar de fala de um homem negro, evocando e valorizando sua negritude e sua ancestralidade, enquanto Castro Alves adota uma perspectiva de maior distanciamento dos acontecimentos, considerando o negro como um "outro" digno de piedade.

O estilo dos versos é o mesmo que encontramos na invocação dos poemas épicos, quando o narrador pede aos deuses que o inspirem. Nesse caso, Luiz Gama promove uma reversão dos valores clássicos ocidentais, de modo paródico. A musa a quem se dirige o eu lírico é negra da Guiné. Além dos elementos culturais (urucungo, marimba), que evocam a cultura africana, esse "eu" faz questão de se apresentar como um "retumbante Orfeu de carapinha".

Maria Firmina dos Reis: romancista abolicionista

No mesmo ano em que Gama publicou sua primeira obra, surgia, em São Luís do Maranhão, *Úrsula* (1847), romance assinado por Maria Firmina dos Reis. Afrodescendente, foi criada e educada por uma tia. Aprovada em concurso público para atuar como professora da instrução primária na cidade de Guimarães (Maranhão), dedicou sua vida ao magistério.

Considerado um dos primeiros romances escritos por uma mulher na literatura brasileira, *Úrsula* aborda o envolvimento amoroso entre Tancredo e a jovem que dá nome ao livro, ambos da elite branca. É uma obra dissonante em relação à abordagem dada aos temas da escravidão e da dominação masculina no contexto brasileiro do século XIX. Com olhar crítico para a realidade, a autora denuncia os horrores da escravidão, explicitamente condenada em sua obra. Além disso, as personagens negras são retratadas com elementos de subjetividade. Elas têm memórias do tempo de liberdade.

HELOISA HARIADNE. FOTO: FELIPE BERNDT – COLEÇÃO PARTICULAR

HARIADNE, Heloisa. **Vivendo o necessário para entender o que sou junto com o que se forma com o natural das formas**, 2021. Acrílica em bastão de óleo sobre tela, 162 centímetros × 104 centímetros × 4 centímetros. Preenchendo suas telas com cores vibrantes e corpos negros em movimento, Heloisa Hariadne aborda temáticas ambientais e saberes ancestrais.

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

Merece atenção o espaço dado, na obra, às lembranças evocadas da vida em liberdade, como no trecho a seguir, em que a mãe Susana se emociona ao falar da sua terra natal. Leia o fragmento:

> – [...] Liberdade! Liberdade... Ah! Eu a gozei na minha mocidade! — continuou Susana com amargura. — Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais **ditosa** do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol **rutilante** e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que tudo aí respira amor, eu corria as descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegres, com o sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas que bordam as brancas areias daquelas vastas praias. Ah! Meu filho! Mais tarde deram-me em matrimônio a um homem, que amei como a luz dos meus olhos, e como penhor dessa união veio uma filha querida, em quem me revia, em quem tinha depositado todo o amor da minha alma: uma filha, que era minha vida, as minhas ambições, a minha suprema ventura, veio selar a nossa tão santa união. E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, e essa filha tão extremamente amada, ah Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! Tudo, tudo até a própria liberdade! Estava **extenuada** de aflição, a dor era-lhe viva, e **assoberbava-lhe** o coração.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Estabelecimento de texto e introdução: Maria Helena Pereira Toledo Machado. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 121.

Ditosa: feminino de *ditoso*. Feliz.

Rutilante: cintilante, com brilho ofuscante.

Extenuada: feminino de *extenuado*. Exausta.

Assoberbava-lhe: Verbo *assoberbar-se*. Sobrecarregava-lhe.

5. O trecho de *Úrsula* permite que o leitor entre em contato com a perspectiva de uma negra escravizada sobre seu país. O que mãe Susana evoca em suas lembranças?

6. Reflita: por que é importante que os leitores entrem em contato com falas como a de mãe Susana? De que modo ela afeta a representação dos negros escravizados?

5. As lembranças evocadas por mãe Susana são de uma mocidade livre e feliz. Ela destaca as brincadeiras com as amigas, momentos alegres nos quais ela tinha "um sorriso nos lábios, a paz no coração".

6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes se deem conta de que falas como as dessa personagem – uma mulher negra escravizada e trazida para o Brasil – apresentam pessoas negras vivendo em liberdade, felizes em sua terra natal. Elas reforçam, para os leitores, o fato de que retratar as pessoas escravizadas somente como vítimas é uma forma de sugerir que uma condição imposta (a escravidão) seria parte de sua identidade, quando se trata de um estado. A identidade das pessoas escravizadas não pode ser definida pela opressão sofrida por elas. Nesse sentido, abrir espaço para que negros ocupem a posição de sujeitos em uma obra escrita no século XIX é algo inovador. Maria Firmina dos Reis oferece, nessas passagens, um contraponto à perspectiva eurocêntrica predominante nos romances e poemas da época.

Diálogos literários: dois retratos do navio negreiro

Leia a seguir uma descrição do porão de um navio negreiro feita pela personagem mãe Susana do romance *Úrsula*. Como você imagina que será esse retrato?

> "Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativeiro no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura, até que abordamos (sic) às praias brasileiras. Para caber a *mercadoria humana* no porão fomos *amarrados* em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas [...]. Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimentos, de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos!
>
> [...]
>
> "Nos dois últimos dias não houve alimento. Os mais insofridos entraram a vozear. Grande Deus! Da escotilha lançaram sobre nós água e breu fervendo, que escaldou-nos e veio dar a morte aos cabeças do motim."

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Estabelecimento de texto e introdução: Maria Helena Pereira Toledo Machado. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 121.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Autoras negras brasileiras e seus romances

O romance *Úrsula* antecede em dez anos o poema de Castro Alves. Após a leitura da descrição do porão de um navio negreiro feita pela mãe Susana, releia os versos de Castro Alves, reproduzidos neste capítulo. Converse com seus colegas sobre as diferenças entre os impactos que cada um desses textos poderia ter no leitor da época. Vocês acham que alguma dessas obras poderia ajudar a mudar a visão que a elite do Império fazia dos negros? Qual delas? Por quê? Lembrem-se de considerar o perfil dos leitores da época.

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

Trânsfugas: plural de *trânsfuga*. Usado em sentido figurado para indicar as pessoas que se posicionam do lado oposto ao do bem.

Vergasta: vara para açoitar.

Adamastórico: referente ao gigante Adamastor, personagem mitológica de *Os lusíadas*. O adjetivo tem sentido figurado, para indicar que os versos devem ter a força de um gigante.

Gongórico: referente ao estilo gongórico, rebuscado, que definiu uma das vertentes da estética barroca.

Brasil republicano: novas perspectivas

A aproximação do final do século XIX traz uma significativa mudança de perspectiva, que afeta toda a produção artística: o otimismo da era das revoluções sai de cena, cedendo espaço a um olhar mais reflexivo e pessimista.

Cruz e Sousa: versos de ira

No Brasil, uma nova editora, Magalhães e Companhia, surge em 1890, buscando autores inéditos, ainda não contratados pelas casas editoriais existentes. É assim que, em 1893, um desconhecido poeta negro, João da Cruz e Souza, consegue lançar os livros *Missal* e *Broquéis.*

Impactado pela linguagem simbolista, que recorria à evocação de cores, perfumes e sons para promover uma experiência sensorial nos leitores, Cruz e Souza cria textos de profundidade filosófica que revelam uma grande angústia metafísica. Outra característica inconfundível da obra do autor é o uso de um vocabulário em que predominam, de modo obsessivo, termos associados à cor branca, como neve, névoas, alvas, brumas, lírios, palidez, lua. Nos poemas em que a dor de uma vida marcada pelo preconceito e pela segregação vem à tona, sente-se a ira do poeta contra a elite escravocrata. Leia um fragmento do poema "Escravocratas":

Escravocratas

Oh! **trânsfugas** do bem que sob o manto régio
Manhosos, agachados – bem como um crocodilo,
Viveis sensualmente à luz dum privilégio
Na pose bestial dum cágado tranquilo.

Eu rio-me de vós e cravo-vos as setas
Ardentes do olhar - formando uma **vergasta**
Dos raios mil do sol, das iras dos poetas,
E vibro-vos à espinha - enquanto o grande basta

O basta gigantesco, imenso, extraordinário -
Da branca consciência - o rutilo sacrário
No tímpano do ouvido - audaz me não soar.

Eu quero em rude verso altivo **adamastórico**,
Vermelho, colossal, d'estrépito, **gongórico**,
Castrar-vos como um touro – ouvindo-vos urrar!

SOUSA, Cruz e. **Escravocratas**. *In*: SOUSA, Cruz e. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 234.

1. **O que a interjeição com ponto exclamação na primeira estrofe exprime? Qual efeito gera esse início?**
2. **Na segunda estrofe, há uma inversão de papéis. Identifique-a, justificando com versos do poema.**
3. **Releia a quarta estrofe e explicite qual é a função dos versos para o eu lírico.**

1. A interjeição "Oh", seguida do ponto de exclamação, exprime a indignação e a raiva diante das atitudes dos escravocratas, dando o teor de indignação do poema.
2. O escravocrata que açoita os escravizados; passa a ser o sujeito açoitado. "E vibro-vos à espinha".
3. Os versos têm teor de denúncia. Devem servir como um basta para a escravidão.

Lima Barreto: a consciência das questões raciais

Outra importante voz do período é Lima Barreto. Responsável por compor um retrato dos subúrbios cariocas, geralmente ignorados pela elite cultural, Barreto cria uma obra na qual os protagonistas são membros de uma pequena classe média: funcionários públicos, professores, moças à espera de casamento. Com isso, dá voz a uma parcela da população que havia sido ignorada pelos principais autores românticos e realistas, que o antecederam nas letras brasileiras.

Em *Brasil: uma biografia*, a historiadora Lilia Schwarcz cita uma fala de Lima Barreto reveladora da sua consciência sobre as questões raciais que organizavam a sociedade. Para ele, "A capacidade mental dos negros é discutida *a priori*, e a dos brancos, *a posteriori*".

A denúncia do racismo, que o acompanhou por toda a vida, surgiu nas páginas do romance *Recordações do escrivão Isaías Caminha*. O romance tem um tom autobiográfico, porque, assim como seu protagonista, Lima Barreto, também vítima de preconceito racial, alcançou algum sucesso como jornalista. Na história, o protagonista, um jovem

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

negro, deseja tornar-se doutor. Ele parte para a cidade do Rio de Janeiro buscando realizar esse sonho e consegue um emprego de escrivão em um jornal da época. Em diversos trechos a obra retrata uma sociedade preconceituosa, além de se deter sobre os bastidores da cena jornalística. No trecho a seguir, do início do romance, Isaías recebe uma carta de recomendação para levar ao Rio e expressa seu desejo de se tornar doutor.

> A minha situação no Rio estava garantida. Obteria um emprego. Um dia pelos outros iria às aulas, e todo o fim de ano, durante seis, faria os exames, ao fim dos quais seria doutor!
>
> Ah! Seria doutor! Resgataria o pecado original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício **premente**, **cruciante** e **onímodo** de minha cor... Nas dobras do pergaminho da carta, traria presa a consideração de toda a gente. Seguro do respeito à minha majestade de homem, andaria com ela mais firme pela vida em fora. Não titubearia, não hesitaria, livremente poderia falar, dizer bem alto os pensamentos que se estorciam no meu cérebro.
>
> BARRETO, Lima. **Recordações do Escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Publifolha, 1997. p. 45.

Premente: urgente, imediato.

Cruciante: angustiante, aflitivo.

Onímodo: ilimitado.

4. **No trecho, há uma passagem em que o protagonista expressa a força do preconceito racial que o acompanha. Que passagem é essa? O que é possível inferir sobre a sociedade da época a partir da passagem que você citou?**
5. **De acordo com o trecho de Lima Barreto, qual o significado de "ser doutor" para o protagonista?**

4. A passagem é "Resgataria o pecado original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício premente, cruciante e onímodo de minha cor". É possível inferir o racismo da sociedade, já que o protagonista associa sua cor a um suplício premente, o que denota as dificuldades que ele encontra pelo fato de ser negro.
5. O título de doutor significa ser tratado com respeito, ser reconhecido e poder falar livremente o que se pensa, um desejo do protagonista. É possível que ele considere que o título amenize o preconceito racial.

Em *Clara dos Anjos*, romance inacabado, que Lima Barreto trouxe para primeiro plano a dimensão mais cruel da vida em uma sociedade racista. A protagonista é uma moça de pele clara, mas de origem negra. Seduzida por Cassi Jones, Clara é humilhada pela família do rapaz. Essa experiência degradante faz com que ela se dê conta da impossibilidade de lutar contra uma sociedade que determinava o valor das pessoas pela cor da pele.

Século XX: organização e ativismo

Na Europa, o século XX traz uma efervescência cultural que se concretiza em diferentes movimentos estéticos de vanguarda: Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Expressionismo revelam novos modos de interagir com e de interpretar artisticamente a realidade. No Brasil, é a aproximação do primeiro centenário da Independência que cria o contexto para uma significativa reviravolta no universo artístico-cultural, iniciada pela realização, no Teatro Municipal de São Paulo, da Semana de Arte Moderna.

Amplie seu repertório

Embora a importância da **Semana de Arte Moderna** seja indiscutível para a libertação das amarras artísticas e culturais que prendiam o olhar dos escritores no século XIX, é preciso reconhecer que não se tratou de um movimento inclusivo. Poucas foram as mulheres que participaram da Semana de 22. E Mário de Andrade, que tinha ascendência negra, não enfrentou em suas obras a questão do racismo, que marcou sua vida. Como lembra o professor Carlos Augusto Calil, "embora [Mário de Andrade] viesse de uma família de elite, teve que lidar com as dificuldades do racismo". A verdade é que a produção literária e cultural da primeira geração modernista continuava nas mãos de uma elite econômica, branca e patriarcal.

COLEÇÃO PARTICULAR

Na foto dos modernistas reunidos na casa de Yan de Almeida Prado, em São Paulo (SP), em 1922, Mário de Andrade (primeiro à esquerda) é o único representante de afrodescendentes.

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

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Tarsila do Amaral, uma das mais representativas vozes femininas das artes plásticas da primeira geração modernista, e outros artistas, como Candido Portinari, criaram representações de pessoas negras em suas telas. Na literatura, Oswald de Andrade, em alguns dos "Poemas da colonização" (*Pau Brasil* – 1924), pintou cenas curtas protagonizadas por escravizados. Anos mais tarde, Jorge de Lima propôs um olhar mais realista para as relações entre escravizadas e senhores, em "Essa negra Fulô".

Em grupos de três pessoas, vocês deverão fazer uma pesquisa iconográfica na internet para compilar e selecionar obras em que pintores modernistas brasileiros retratam pessoas negras. Busquem também os poemas de Oswald de Andrade e de Jorge de Lima.

Leiam os poemas e analisem as obras de arte encontradas. Quais foram as características físicas atribuídas, por esses artistas e escritores brancos, às pessoas negras que protagonizam suas obras? Que impressão essas obras e textos provocam em vocês?

Para finalizar a reflexão de vocês, façam um **vídeo curto** em que vocês destaquem algumas pinturas e poemas que apresentem, na perspectiva dos grupos, **o olhar modernista para os negros brasileiros**. Organizem um **roteiro**, apontando os principais pontos de análise de cada obra/texto escolhido. Decidam quem fará a narração do vídeo, quem ficará encarregado da gravação e quem será o responsável por escolher uma trilha sonora que complemente o trabalho. Os vídeos deverão ser apresentados para os colegas de turma. Definam conjuntamente os parâmetros para avaliar as apresentações dos grupos. Encerradas as apresentações, façam a avaliação dos trabalhos.

ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Na imagem, Carolina Maria de Jesus, uma das primeiras e mais importantes escritoras negras do Brasil, oferecendo autógrafos de seu livro **Quarto de despejo**, em agosto de 1960.

Carolina Maria de Jesus e a denúncia da realidade

No bairro do Canindé, em São Paulo (SP), Carolina Maria de Jesus registrou diariamente em seus cadernos a história de uma mulher negra e favelada, que lutava para sobreviver e sustentar a família. O livro *Quarto de despejo* revela de modo forte e sincero a realidade daqueles que enfrentam os obstáculos impostos por uma sociedade preconceituosa. Descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, Carolina viu o sonho de publicar seus escritos virar realidade.

A história que emerge das inúmeras entradas diárias comove pela sinceridade e pela atualidade. Ainda hoje, milhões de brasileiros enfrentam as mesmas dificuldades registradas por Carolina na década de 1950.

15 de julho de 1955

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimenticios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

[...]

7 de janeiro

...Hoje eu fiz arroz e feijão e fritei ovos. Que alegria! Ao escrever isto vão pensar que no Brasil não há o que comer. Nós temos. Só que os preços nos impossibilita de adquirir. Temos bacalhau nas vendas que ficam anos e anos a espera de compradores. As moscas sujam o bacalhau. Então o bacalhau apodrece e os atacadistas jogam no lixo, e jogam creolina para o pobre não catar e comer. Os meus filhos nunca comeu bacalhau. Eles pedem: — Compra, mamãe! Mas comprar como! a 180 o quilo. Espero, se Deus ajudar-me, antes deu morrer hei de comprar bacalhau para eles.

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

2 de agosto

Vesti os meninos que foram para a escola. Eu saí e fui girar para arrancar dinheiro. Passei no Frigorifico, peguei uns ossos. As mulheres vasculham o lixo procurando carne para comer. E elas dizem que é para os cachorros.

Até eu digo que é para os cachorros.

[...]

JESUS, Carolina de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2020. p. 19, 91-92, 98.

1. **Nesses três trechos de *Quarto de despejo*, é possível identificar algumas características estruturais de um conhecido gênero discursivo. Que gênero é esse? Como isso fica marcado no texto?**
2. **Qual a maior preocupação revelada por Carolina de Jesus nesses trechos?**
3. **Em sua opinião, qual é a importância da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, considerando as vozes sociais que são projetadas?**
4. **Reflita sobre a condição de vida de Carolina Maria de Jesus, na década de 1950. Ainda é possível encontrar brasileiros vivendo em condições semelhantes. O que causa tamanha desigualdade?**
5. **Como você se sentiu ao ler esses trechos? Se sentir necessidade, converse com seus amigos sobre esses sentimentos. Talvez eles também tenham sido impactados pela leitura e todos vocês podem se beneficiar da oportunidade de falar sobre suas emoções.**

Publicada em 1960, essa narrativa de denúncia esgotou os 30 mil exemplares da primeira edição e alcançou um total de 100 mil livros vendidos com as duas edições seguintes.

O sucesso literário possibilitou que Carolina Maria de Jesus saísse da moradia precária do Canindé. Na obra *Casa de alvenaria*, ela registra as mudanças na vida de sua família. Observe:

8 de setembro de 1960

Levantei as 5 horas, preparei a refêição matinal para os filhos, preparei o almoço, carne com batata. A Vera está alegre. Eu comprei um radio, eu gosto de dramas e tangos.

9 de setembro de 1960

Ela diz: agora, nós somos riços porque temos o que comer, ate encher a barriga. E da risada. Vendo-a sorrir eu fico contente e penso em Deus, ele escreveu outra peça para eu representa-lá no palco da vida. [...]

JESUS, Carolina de. **Casa de alvenaria.** Volume 1: Osasco. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. *E-book*. p. 55.

Carolina Maria de Jesus não só cumpriu o objetivo declarado no início do seu livro – "Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa" –, como levou a sua realidade para mais de 40 países, traduzida em 13 idiomas.

1. O gênero discursivo é o **diário pessoal**. Além das entradas organizadas por datas, os registros feitos pela autora dão conta dos acontecimentos de sua vida sofrida.
2. A principal preocupação de Carolina é com a alimentação dos filhos. Na entrada do dia 15 de julho, ela explica que o custo dos "gêneros alimentícios" não permitiu que ela comprasse um presente de aniversário para a filha. No dia 2 de agosto, relata ter passado no frigorífico e pegado alguns ossos, além de comentar que as mulheres vasculham o lixo em busca de carne. Dá a entender que faz o mesmo, com o comentário "Até eu digo que é para os cachorros".
3. A obra deu voz a uma população pobre que vive em moradias precárias, que durante muito tempo foi silenciada; portanto, a obra combate a invisibilidade social a que essas pessoas foram submetidas, denunciando a desigualdade social.

TEXTO E SENTIMENTO

4. Infelizmente, milhões de brasileiros ainda vão dormir diariamente sem ter o que comer e sem saber se conseguirão comida no dia seguinte. Essa gritante desigualdade socioeconômica pode ser atribuída a diferentes fatores. Dentre eles, é provável que os estudantes identifiquem a falta de acesso à educação de qualidade para todos, a dificuldade em obter trabalho bem remunerado, o alto custo da moradia no Brasil e o descaso de alguns governantes por questões sociais, desobrigando-se da responsabilidade constitucional atribuída aos Estados pela garantia dos direitos básicos da cidadania (educação, saúde, alimentação, habitação).
5. Resposta pessoal. É possível que alguns estudantes se sintam desconfortáveis ao ler os trechos. É importante que eles se sintam à vontade para expressar ou não suas impressões e sentimentos após a leitura.

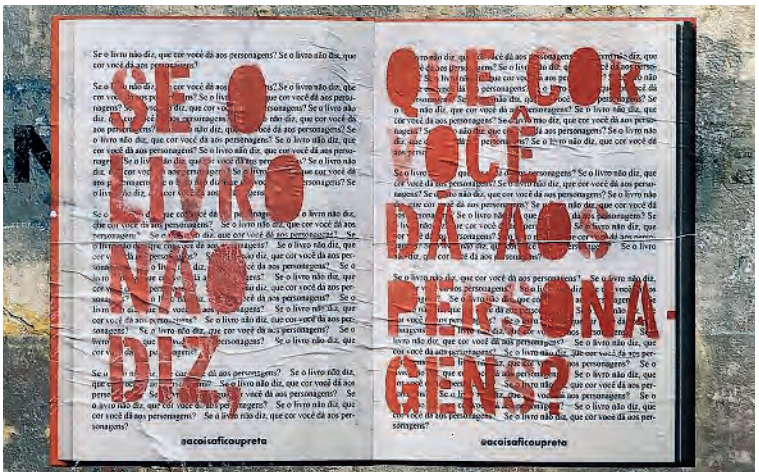
MUNDO DO TRABALHO

Rappers como Mano Brown e Emicida, ***slammers*** como Mel Duarte e Bell Puã, **escritores** como Ryane Leão, Conceição Evaristo e Jeferson Tenório fizeram da música e da escrita seu ofício e usam suas vozes plurais como instrumentos de reflexão sobre a realidade diversa do povo brasileiro.

Junto com quatro colegas, pesquise sobre as possibilidades de atuação profissional no mundo da arte e da literatura. Quais são os profissionais que atuam com a criação artística, em todas as suas manifestações? É necessária uma formação universitária? Conseguem viver do próprio trabalho? Procurem entrevistas e depoimentos de artistas e escritores que falem sobre desafios e recompensas dessas carreiras. Se for possível, entrevistem artistas locais. Os dados compilados por vocês devem ser agregados ao mapa de profissões que a sua turma está construindo colaborativamente usando ferramentas gratuitas de armazenamento na nuvem.

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

A reflexão sobre a realidade brasileira também está presente nas artes visuais. Observe a obra de Gleydson Borges, artista urbano conhecido como acoisaficoupreta.



GLEYSON BORGES/A COISA FICOU PRETA – COLEÇÃO PARTICULAR

BORGES, Gleyson (acoisaficoupreta). **Se o livro não diz, que cor você dá aos personagens?** 2019. Lambe-lambe.

Ao comentar sua obra, Gleydson Borges afirma: "O pior efeito do racismo é fazer com que pretas e pretos acreditem nele [...] e normalizar que branco não é cor, branco é gente. Que nós somos uma subdivisão".

6. **Converse com seus colegas sobre essa obra: Como cada um de vocês responderia ao questionamento feito? Como vocês explicam essa resposta?**
7. **Vocês julgam que obras como essa são uma forma de reivindicar o espaço das pessoas negras na cultura brasileira? Por quê?**
8. **Avaliem quais iniciativas artísticas poderiam ser adotadas, no espaço escolar do qual vocês participam, para promover o combate ao racismo. Ponham em prática algumas delas.**

Cadernos negros: a denúncia da segregação e do silenciamento

Na década de 1970, movimentos surgidos dentro e fora do Brasil, como o Panteras Negras (*Black Panthers*), *Black is beautiful* e a Imprensa Negra Paulista, trouxeram para primeiro plano a luta pela equidade de direitos e pelo combate à discriminação racial. A conquista da independência de Angola e Moçambique colaboraram para a efervescência cultural que buscava, acima de tudo, promover a autoafirmação e a autoestima da população negra.

As vozes negras reivindicam seu espaço

No Brasil, ativistas como Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez ecoavam reivindicações associadas a celebridades negras internacionais, como Rosa Parks (EUA) e Nelson Mandela (África do Sul)

Um resultado direto da ação desses pioneiros foi o estímulo a jovens negros para buscarem uma formação universitária. Aqueles que chegaram às universidades, porém, precisaram conciliar o sentimento de conquista à desilusão por constatar que havia, nos meios acadêmicos, pouquíssimo interesse pela cultura afro-brasileira.

Um desses jovens foi Luiz Silva (conhecido literariamente como Cuti) que, junto a Hugo Ferreira, lançou em 1978 os *Cadernos Negros* e declarou, na primeira edição, seus objetivos:

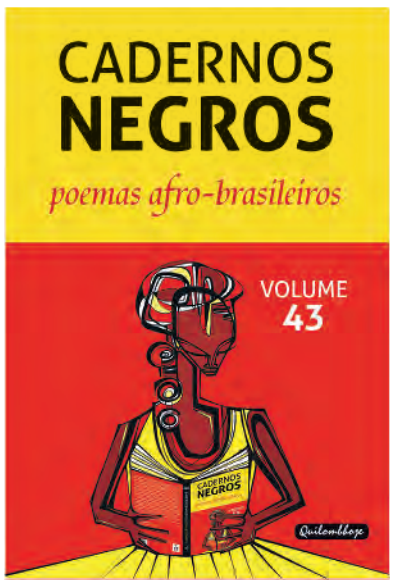
6. Resposta pessoal. Nossa intenção é favorecer uma reflexão sobre o pressuposto, que pode ser associado a eventuais manifestações de racismo estrutural, de que as personagens das obras literárias são brancas, caso não haja uma declaração explícita que as identifique como negras. Se considerarmos o tamanho e a proporção da população negra em relação ao total de brasileiros, talvez não seja tão óbvio que se deva assumir que as personagens são brancas, quando nada é dito para questionar esse pressuposto.

Ao comentar sua obra, o artista urbano acoisaficoupreta afirma: "O pior efeito do racismo é fazer com que pretas e pretos acreditem nele [...] e normalizar que branco não é cor, branco é gente. Que nós somos uma subdivisão."

7. Espera-se que os estudantes vejam essas obras de arte como uma provocação com o objetivo de despertar a consciência das pessoas para o fato de assumirem que as personagens das obras que leem são sempre brancas. Então, representariam, sim, uma forma de reivindicar o espaço dos negros na literatura brasileira. Como o artista revela, sua intenção é descontruir um viés racista que aceitaria a existência de um "padrão" branco, porque isso é condição para libertar até mesmo os negros desse olhar racista: "O pior efeito do racismo é fazer com que pretas e pretos acreditem nele".

8. Resposta pessoal. Nossa intenção, com essa pergunta, é levar os estudantes a buscarem diferentes intervenções artísticas no espaço do qual participam para promover a desconstrução de um dos aspectos do racismo estrutural. Sem que as pessoas tenham consciência da existência do racismo, não terão como combatê-lo.

REPRODUÇÃO/QUILOMBHOJE



Capa de **Cadernos negros**, Volume 43 – Poemas Afro-Brasileiros. Quilombhoje.

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

Cadernos Negros é a viva imagem da África em nosso continente. É a Diáspora Negra dizendo que sobreviveu e sobreviverá, superando as cicatrizes que assinalaram sua dramática trajetória, trazendo em suas mãos o livro. [...] Hoje nos juntamos como companheiros nesse trabalho de levar adiante as sementes da consciência para a verdadeira democracia racial.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Passado, presente e futuro**: Cadernos Negros 40. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/poesia/1038-cadernos-negros-40. Acesso em: 14 nov. 2023.

As antologias criadas por Cuti e Hugo Ferreira se dedicavam ao tema "ser negro no Brasil" e enfrentavam questões essenciais: como os afro-brasileiros poderiam se identificar com representações literárias distorcidas de seu povo e de sua cultura?; como combater o silenciamento cultural representado pela circulação predominante de textos literários de autores brancos?

Em 1980, Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, Abelardo Rodrigues e outros intelectuais negros fundaram o *Quilombhoje literatura* com a missão de "discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura". Em 1982, o grupo assumiu a organização dos *Cadernos* e foi berço para o surgimento de importantes autores afro-brasileiros, como a poeta Míriam Alves, autora do poema *Noticiário*, analisado na abertura deste capítulo.

Os *Cadernos Negros* permanecem vivos e atuantes. Anualmente é publicado um volume que alterna o gênero literário escolhido: em anos pares são divulgados poemas; em anos ímpares, contos.

Conheceremos, a seguir, dois poemas de autores afro-brasileiros dessa geração. Procure identificar, em cada um deles, qual é a questão central abordada pelos poetas.

Dúvida

Se a margarida flor
é branca de fato
qual a cor da Margarida
que varre o asfalto?

RIBEIRO, Esmeralda. Dúvida. *In*: BERND, Zilá. **Antologia de poesia afro-brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 181.

Dançando negro

Quando eu danço
atabaques excitados,
o meu corpo se esvaindo
em desejos de espaço,
a minha pele negra dominando o cosmo,
envolvendo o infinito, o som
criando outros êxtases...
Não sou festa para os teus olhos
de branco diante de um show!
Quando eu danço há infusão dos elementos,
sou razão.
O meu corpo não é objeto,
sou revolução.

SEMOG, Éle. Dançando negro. *In*: BERND, Zilá. **Antologia de poesia afro-brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 254.

FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

9. Como o eu lírico desses poemas apresenta imagens que permitem refletir sobre a representação dos negros na literatura?

10. No poema de Éle Semog, o eu lírico evoca a dança. Explique a importância dessa arte para a construção da identidade do eu lírico.

11. Em "Dançando negro", o eu lírico afirma: "Não sou festa para os teus olhos / de branco diante de um show! [...] O meu corpo não é objeto, / sou revolução.". Como você interpreta esses versos?

9. Espera-se que os estudantes identifiquem, no poema de Esmeralda Ribeiro, o jogo de imagens que opõe a flor margarida às trabalhadoras que varrem as ruas – conhecidas, em São Paulo, como margaridas –, o branco da flor à cor negra do asfalto. Esse jogo sugere que só há uma resposta para a pergunta final do eu lírico: a cor da margarida que varre o asfalto é negra. Éle Semog, por sua vez, cria um poema em torno de uma manifestação artística que tem raízes na cultura negra, a dança. Os instrumentos rítmicos (atabaques) também evocam as tradições que foram trazidas com os negros ao Brasil. Além disso, o eu lírico se apresenta como negro: "a minha pele negra dominando o cosmo, / envolvendo o infinito, o som / criando outros êxtases...".

10. Espera-se que os estudantes concluam que, para o eu lírico, a dança é um elemento identitário, que evoca a ancestralidade e desencadeia uma sensação de euforia, de júbilo. Ao abraçar essa ancestralidade por meio de uma expressão física, o eu lírico afirma que seu corpo é "revolução".

11. Resposta pessoal. Converse com os estudantes a respeito da interpretação desses versos. Pergunte a eles por que um eu lírico negro destacaria a dança como expressão de júbilo e de expansão do alcance dos negros. Ao chamar a atenção para essa manifestação artística tão influenciada pela cultura negra, ao se recusar a ocupar o lugar de "espetáculo" para o deleite de brancos, o eu lírico parece sugerir que seu potencial revolucionário está justamente em assumir os aspectos identitários que revelam o quanto características originalmente associadas aos povos diaspóricos hoje constituem parte da identidade dos brasileiros. Essa perspectiva é revolucionária porque significa que não seria possível continuar a olhar para a cultura negra como algo separado da cultura brasileira. Essa é uma possibilidade de interpretação. Esteja aberto a outras leituras por parte dos jovens. A única recomendação importante é garantir que eles não abandonem o poema no momento de apresentar suas interpretações.

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

Século XXI: novíssimas vozes negras

MOYSÉS PATRÍCIO – COLEÇÃO PARTICULAR

PATRÍCIO, Moisés. **Aceita?** 2014. Postagem em rede social.

A geração de escritores que se formou após o surgimento dos *Cadernos Negros* e de movimentos como o *Quilombhoje* abraçou a expressão da ancestralidade como elemento identitário. É possível identificar em vários dos textos a adoção de um tom de afirmação das possibilidades futuras. Nesse sentido, explicitam a decisão de levar adiante os horizontes descortinados pelos escritores negros que os antecederam, abraçando os sofrimentos históricos como força motriz de uma transformação presente.

Em 2014, o artista visual e arte-educador paulista Moisés Patrício fez 1000 fotos da sua mão segurando objetos encontrados pelas ruas de São Paulo. A decisão de realizar essa fotoperformance com base na mão, em gesto de oferenda, foi tomada para criticar o olhar redutor para a população negra como mão de obra. Todas as fotografias foram publicadas nas redes sociais do artista.

Ryane Leão é uma escritora que explora as redes sociais como espaço de divulgação de textos curtos, quase palavras de ordem, e que podem ser compartilhados como um convite à ação. Leia:

quem soube de mim em outros tempos
já não sabe de mim agora
pois quando me quebraram
meus pedaços foram arrumando novos lugares
mais lindos e mais fortes
pra se encaixar nessa mulher que hoje escreve
com punhos firmes e nenhuma culpa
de existir como bem quer

LEÃO, Ryane. **Tudo nela brilha e queima**: poemas de luz e amor. São Paulo: Planeta, 2017. *E-book*. p. 29.

1. **O poema evoca dois momentos temporais. Quais são eles e como são caracterizados? Justifique com trechos do texto.**
2. **Sobre esse texto, podemos afirmar que pode ser lido de duas formas: como uma reflexão sobre vivências individuais do eu lírico e como uma reflexão coletiva sobre a população negra brasileira. Você concorda? Explique.**
3. **Qual verso pode ser lido como metalinguístico? Por quê?**

1. Os dois momentos são o passado ("em outros tempos") e o presente ("agora"). O passado é caracterizado como um momento em que o eu lírico foi quebrado, despedaçado "quando me quebraram". O presente é caracterizado como um momento de beleza, força e autoconfiança "novos lugares" / "mais lindos e mais fortes; punhos firmes e nenhuma culpa" / "de existir como bem quer".
2. Espera-se que o estudante conclua que sim, o poema pode ser lido como uma reflexão individual do eu lírico a respeito de acontecimentos e relacionamentos em sua vida. Pessoas a "quebraram", ela encarou situações difíceis, e saiu delas mais forte. O poema pode também ser lido como uma expressão de todas as dificuldades pelas quais a população negra passou ao longo da história (escravização, miséria, racismo) e da qual vem saindo mais forte, a partir de sua resistência e luta.
3. O verso "pra se encaixar nessa mulher que hoje escreve" é metalinguístico, pois aborda o próprio ato de uma mulher escrever em um poema escrito por uma mulher.

Amplie seu repertório

Por volta de 2012, a poeta **Ryane Leão** começou a colar lambe-lambes poéticos pelas ruas de São Paulo. Depois, por meio do perfil *Onde jazz meu coração* em redes sociais, Ryane passou a divulgar seus poemas em lambes digitais. Em 2017, publicou o livro *Tudo nela brilha e queima: poemas de amor* e, em 2019, *Jamais peço desculpas por me derramar*.

Ao lado de autores mais conhecidos, como Conceição Evaristo e Cuti, muitas são as vozes literárias que se dedicam, hoje, à reflexão sobre os muitos sentidos da negritude e à divulgação da cultura afro-brasileira. Conhecer suas obras é descobrir parte essencial da nossa identidade brasileira.

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

Proposta de produção: lambes poéticos digitais

Em grupos de quatro integrantes, vocês vão criar lambes poéticos a partir de textos de autores negros para serem compartilhados nas redes sociais. O objetivo é espalhar poesia escrita por autores negros e, assim, dar a outras pessoas a possibilidade de conhecerem novos autores e descobrirem a força inspiradora da palavra poética. Caso necessitem, busquem *sites* com informações confiáveis para se familiarizarem com o processo de criação desse tipo de intervenção artística.

No **planejamento**, cada grupo deve selecionar cinco textos poéticos para serem transformados em lambes digitais. Antes de decidir quais serão os autores e as citações escolhidas, definam critérios para orientar a pesquisa: pensem no tipo de atitude a ser inspirada (autoafirmação, olhar positivo para o futuro, autoestima, reforço de atitudes transformadoras etc.) e no impacto que desejam provocar com os lambes. Lembrem-se de que, ao compartilhar algo nas redes sociais, podemos alcançar um número grande de pessoas, por isso é sempre importante levar em consideração aspectos éticos (garantir a atribuição de autoria aos textos, por exemplo).

Comecem pelo poema de Ryane Leão apresentado na seção anterior. Identifiquem trechos que possam servir de inspiração ou promover um olhar mais positivo para a possibilidade de cada pessoa assumir o controle da própria vida. Ampliem a busca pela obra de outros escritores negros que vocês conheçam ou com os quais se identificaram ao ler textos citados neste capítulo.

Na **elaboração**, vocês podem combinar textos verbais e não verbais para provocar efeitos de sentido mais impactantes, se desejarem. Antes de publicar os lambes poéticos em redes sociais, criem um arquivo para compartilhá-los com os colegas de turma. Definam quais *hashtags* vocês irão utilizar para manter toda essa produção vinculada e ampliar a visibilidade e o alcance dessa intervenção artística. **Revisem** o que foi produzido e, se desejarem alterar algo nos lambes, a partir de comentários ou sugestões dos colegas, façam isso e **publiquem** os textos nas redes sociais.

Ao final da atividade, façam uma **avaliação** oral sobre o processo de seleção dos textos. Conversem sobre os critérios estabelecidos pelos diferentes grupos para orientar a escolha final: de que modo a definição de parâmetros prévios afetou a pesquisa de vocês, quais desafios ou dificuldades vocês enfrentaram e como conseguiram superá-los.

Ponto de conexão

A escrita e a arte são espaços de construção e de resgate das marcas identitárias de um indivíduo, de um grupo ou de um povo.

Ponto de conexão. Na Seção especial da unidade 3 do volume de Redação 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.

TEXTO PARA ANÁLISE

1. **A que você acha que se refere o título do poema de Ana Cruz a seguir?**
2. **De que tema você imagina que o poema irá tratar?**

1. Resposta pessoal. É possível que os estudantes relacionem o título a uma mulher negra.
2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a expressarem suas opiniões sobre o tratamento que será dado ao tema: por exemplo, algo relacionado à identidade do eu lírico e sua ancestralidade, como sugere o enunciado introdutório.

No poema a seguir, a poeta mineira Ana Cruz exalta a afirmação identitária da mulher negra. Leia-o para responder às questões de 3 a 6.

Retinta

Mãe preta, bonita, sorriso largo, completo.
Nem parece que passou por tantas.
Deu um duro danado entre a roça e os bordados.
Virou ao avesso para não desbotar.
Dizia, não com soberba: não esfrego chão dessas Senhoras.
Essa gente coloniza.
Se a pessoa não tiver orgulho de ser assim **Zulu**
Fica domesticada.
Sem opinião. Se autodeprecia, adoece.

CRUZ, Ana. Retinta *In*: BERND, Zilá. **Antologia da poesia afro-brasileira**: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 194.

Retinta: feminino de *retinto*. De cor muito escura.

Zulu: referência ao grupo originário do sul da África, que corresponde atualmente a territórios da África do Sul, Lesoto, Moçambique, Suazilândia e Zimbabue.

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

3. O poema trata do tema da identidade negra. Ana Cruz desenvolve o tema a partir da caracterização de uma mulher negra que se orgulha de sua origem ancestral e luta para preservar seus traços identitários, resistindo ao processo de aculturação.

3. **Qual é o tema do poema? De que maneira é abordado pela autora?**

4. **No título e no primeiro verso, o eu lírico utiliza adjetivos para caracterizar a mulher negra. Transcreva-os e explique qual relação é estabelecida entre o uso desses termos e o sentimento do eu lírico sobre sua descendência.**

5. **Identifique outros versos do poema que explicitam a luta da "mãe negra" para manter sua identidade. Qual o significado desses versos?**

6. **Que elementos linguísticos dos cinco versos finais indicam a relação entre a população branca e a negra e evocam nosso passado escravocrata?** 6 e 7. Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

   a. Como pode ser interpretado, no contexto do poema, o fato de os substantivos "Senhoras" e "Zulu" serem grafados com inicial maiúscula?

   b. O que esses versos sugerem a respeito da avaliação do eu lírico sobre a importância da afirmação da identidade negra?

   c. Releia os versos 6, 7 e 8. De que modo a forma verbal "coloniza" e as passagens "(se) não tiver orgulho" e "Fica domesticada" reforçam a avaliação do eu lírico?

7. **Você vai ler um trecho da obra *O avesso da pele*, do escritor afro-brasileiro Jeferson Tenório, vencedor da edição 2021 do Prêmio Jabuti, o mais importante troféu anual da literatura brasileira. O livro é narrado por Pedro, cujo pai, um professor negro, é morto durante uma abordagem policial. Já ouviu falar sobre esse romance e esse escritor? Como imagina que essa história seja contada, considerando essas breves informações sobre o assunto e a autoria do texto? Pesquise em revistas, jornais ou na internet para saber mais sobre essa obra e seu autor. Discuta com seus colegas as informações que obtiver.**

No trecho a seguir, extraído do romance *O avesso da pele*, o narrador-personagem (Pedro) rememora e reconstrói o que sabe do passado do pai para tentar entender a própria história.

4. Os adjetivos utilizados pelo eu lírico para caracterizar a mulher negra são: "retinta", "preta" e "bonita". O uso desses adjetivos revela o orgulho que essa mulher negra sente da sua ancestralidade. Ao associar os termos "retinta" e "preta" a "bonita", o eu lírico relaciona a beleza dessa mulher ao fato de ser negra e à sua ascendência (zulu), valorizando sua identidade.

3.

> [...] naquele mesmo ano em que o **Plano Real** entrou em vigor e você pôde, pela primeira vez, ver que moedas tinham algum valor de compra, que as maquininhas de remarcar preços nas prateleiras dos supermercados sossegaram, você conheceu o professor Oliveira. Será com ele que você tomará consciência de si e do mundo branco em que está inserido. Oliveira era poeta e professor de literatura. Usava cabelo *black power*. Barba grande. Você ficou impressionado com aquele professor negro que falava de **Shakespeare** e **Ogum** com a mesma intensidade e beleza. A partir dali, sua vida não seria mais a mesma. [...] Na primeira vez que ouviu falar em consciência negra, você não compreendia que a sociedade se importava mais com a sua cor do que com o seu caráter. [...] Na época, você se preparava para prestar o vestibular, graças a uma ONG que mantinha um cursinho para pessoas negras numa igreja. Naquele momento, você não sabia bem o que queria fazer. Na verdade, você estava perdido, porque, até ali, a vida não passava de um amontoado de obstáculos que você tinha de superar. Resistir fazia parte da sua vida e você nunca havia se questionado por que as coisas eram assim. Nunca se questionou por que era pobre, nunca se questionou por que vivia sem pai. Nunca se perguntou por que a polícia o abordava na rua com tanta frequência. A vida simplesmente acontecia e você simplesmente passava por ela. Mas, quando o professor Oliveira contou para sua turma sobre **Malcolm X**, quando vocês conversaram sobre **Martin Luther King**, quando pela primeira vez você ouviu a palavra "negritude", o seu entendimento sobre a vida tomou outra dimensão [...].

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 32-37.

Plano Real: programa de reformas econômicas, iniciado em 30 de junho de 1994, durante o governo Itamar Franco, com o objetivo de estabilizar a economia brasileira e conter a hiperinflação que atingia o Brasil desde a década de 1980.

Shakespeare: referência ao poeta, dramaturgo e ator inglês William Shakespeare, conhecido como o maior autor da Inglaterra.

Ogum: divindade das religiões de matriz africana, como a Umbanda e o Candomblé, é conhecido como o orixá guerreiro, dotado de grande força e coragem, e como o senhor da metalurgia.

Malcolm X: referência ao ativista afro-americano nascido Malcolm Little (1925-1965), que lutou pelos direitos dos negros nos EUA e conseguiu mobilizar muitas pessoas (brancas e negras) na conscientização sobre os crimes cometidos contra a população afro-americana.

Martin Luther King: nascido Michael King Jr. (1929-1968), o pastor batista e ativista político é conhecido como o líder do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, desde 1955 até ser assassinado, em 1968. Ganhou o Prêmio Nobel da Paz, em 1964, por sua luta contra o racismo nos Estados Unidos.

Amplie seu repertório

Jeferson Tenório (1977-) nasceu no Rio de Janeiro. Radicado em Porto Alegre (RS), é graduado em Letras e doutor em Teoria Literária. Em 2013, publicou seu primeiro romance intitulado *O beijo na parede*. Cinco anos depois, lançou *Estela sem Deus*. O reconhecimento literário veio com a publicação do livro *O avesso da pele* em 2020. A temática racial presente em sua literatura também faz parte de suas intervenções na imprensa como colunista.

5. Os versos que revelam a luta da "mãe negra" para preservar seus traços identitários são "Virou ao avesso para não desbotar" e "Se a pessoa não tiver orgulho de ser assim Zulu/fica domesticada.". O primeiro refere-se, metaforicamente, ao fato de a mulher descrita não se submeter ao processo de apaga[illegible] da sua cultura, ou seja, não aceitar nenhuma forma de branqueamento (*não desbotar*) indicando que a identidade não deve ser anulada; o segundo revela a importância do resgate da ancestralidade e da autoafirmação da identidade negra para se afirmar como sujeito cultural e [illegible].

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

8. a) O relato de Pedro permite concluir que o pai foi um jovem negro de baixa renda, teve uma vida difícil e só pôde estudar para o vestibular a partir da ação de uma ONG que criou um cursinho para pessoas negras em uma igreja. Nessa época, era um jovem sem muita clareza de si e do mundo à sua volta, não tinha perspectivas de futuro, nunca havia questionado a razão de enfrentar tantas dificuldades e parecia não ter consciência da própria identidade.

8. b) A resposta é pessoal, mas é importante que os estudantes percebam que a caracterização do pai do narrador corresponde à de muitos jovens negros de baixa renda. Muitas vezes, jovens como Henrique são levados a abandonar a escola ou desistem do sonho de disputar uma vaga na universidade por falta de oportunidades e/ou condições (muitos precisam trabalhar para sobreviver e não têm dinheiro para pagar um cursinho de pré-vestibular, como o pai do narrador) e frequentemente são vítimas de violência e racismo.

9. Segundo relata o narrador, o professor Oliveira era um negro com cabelo *black power*, barba grande e falava com a mesma beleza e paixão sobre literatura e divindades de matrizes africanas. Presume-se, por sua caracterização, tratar-se de alguém inteligente, bem formado e com consciência sobre a própria identidade, o que pode ser inferido também pelo fato de ele falar sobre negritude e ativistas negros históricos para os estudantes do cursinho que Henrique frequentava.

9. a) Segundo o narrador, Henrique ficou muito impressionado com o fato de um homem negro falar com tanta intensidade e beleza sobre assuntos variados, o que parece sugerir que ele não estava habituado a esse tipo de representatividade negra. A partir do momento que conhece o professor Oliveira, o pai do narrador muda sua visão sobre si mesmo e sobre o mundo à sua volta, passando a perceber a importância de ter consciência sobre a própria identidade, sua origem e sobre o que significa ser negro em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural.

9. b) Espera-se que os estudantes percebam que a mudança de visão de mundo do pai do narrador depois de conhecer o professor Oliveira diz respeito à importância da consciência sobre o que significa ser negro em uma sociedade marcada pela discriminação e desigualdade social e refletir sobre manifestações racistas e suas causas, algo fundamental para combater esse tipo de violência e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

10. a) Nesse contexto, "consciência negra" e "negritude" fazem referência aos aspectos que constroem uma identidade coletiva (todos os elementos definidores da identidade de pessoas negras).

10. b) Espera-se que os estudantes compreendam que o uso da expressão "consciência negra" e do substantivo "negritude" sugere que uma característica física (ser negro, como o pai do narrador) nem sempre é suficiente para constituir uma identidade; nesse caso, isso só se dá pela consciência racial. Entender essa diferença é imprescindível para compreender a reflexão feita pelo narrador de que o pai "tomará consciência de si e do mundo branco em que está inserido" apenas depois de conhecer o professor Oliveira.

TEXTO E SENTIMENTO

8. As informações apresentadas no trecho permitem formar uma imagem de Henrique, pai do narrador, na sua juventude.

a. Como você descreveria Henrique, considerando o que é dito no texto?

b. Você diria que essa caracterização corresponde à realidade dos jovens negros brasileiros? Por quê?

9. Pedro relata como seu pai, na juventude, ficou impressionado com um professor de literatura. Como esse professor é caracterizado no trecho?

a. De acordo com o texto, qual o impacto causado pelo professor Oliveira em Henrique? De que forma a visão de mundo do pai do narrador foi afetada depois de conhecer esse professor?

b. O que as constatações do narrador sobre as mudanças ocorridas no pai revelam a respeito da importância da representatividade negra e da consciência sobre a própria identidade, nesse contexto?

10. Ao tratar da influência do professor Oliveira sobre Henrique e sua forma de ver o mundo em que estava inserido, o narrador usa as expressões *consciência negra* e *negritude*.

a. A que cada uma dessas expressões se refere, nesse contexto?

b. De que forma o uso da expressão "consciência negra" e do substantivo "negritude" contribui para a compreensão da reflexão feita nessa passagem?

11. O escritor Jeferson Tenório, em agosto de 2023, participou de uma palestra no Festival Literário de Paracatu, em Minas Gerais, em que falou sobre a importância e a função da literatura. Veja, em um texto jornalístico publicado sobre esse evento, o que pensa o autor de *O avesso da pele* sobre essas e outras questões.

[...] Professor de literatura, o escritor estará no Festival Literário de Paracatu-MG (Flipa-racatu), para uma palestra sobre literatura como direito humano, a partir das 15h30 deste sábado (26). No evento, estará acompanhado pela escritora e jurista Lívia Sant'Anna Vaz. O escritor defende que a literatura é um direito humano.

"Todos nós temos o direito de ter acesso aos livros, à ficção à imaginação. A maior resistência que se possa encontrar na periferia seria o direito à invenção, o direito a ter futuro".

Imaginação como ato de resistência

Ele argumenta que a violência contra a população negra é recorrente e a ideia de imaginar o futuro quase não existe. "A literatura traz justamente a possibilidade de conseguir sair dessa realidade tão dura e poder imaginar. E, para mim, imaginação é um ato de resistência".

No próprio caso do professor, ele entende que a literatura foi "salvadora".

"A literatura me salvou justamente por ter me dado essa possibilidade de olhar para realidade de outro jeito. Não com apenas um jeito de viver, mas para demonstrar que eu poderia sair da ideia de 'sobrevivência' para poder existir de fato".

O contato com a literatura o modificou. "O ato mais transgressor que eu fiz na minha vida foi me tornar leitor". [...]

FERREIRA, Luiz Claúdio. Jeferson Tenório defende papel da literatura como direito humano. **Agência Brasil**, Brasília, 26 ago. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-08/jeferson-tenorio-defende-papel-da-literatura-como-direito-humano. Acesso em: 26 dez. 23.

a. O que o autor afirma sobre a literatura e que papel ela teve na vida dele?

b. Como você e seus colegas avaliam as afirmações de Jeferson Tenório sobre a importância da literatura para as pessoas e, em especial, para as que vivem nas periferias? Considerando o que o autor diz na matéria, como vocês interpretam sua última fala no trecho citado?

c. Com base em tudo que leram e analisaram até agora discutam: qual a importância da literatura e da ampliação de espaços da representatividade negra para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária?

11. e **12.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

12. Vários textos reproduzidos neste capítulo abordam aspectos difíceis relacionados ao racismo e à violência contra pessoas negras na sociedade brasileira e trazem à tona sensações e questionamentos sobre os quais é preciso refletir.

a. Que tipo de emoções leituras como essas despertam em você? Como lida com o que sentiu ao ler esses textos?

b. Em sua opinião, de que forma a literatura pode ser um importante instrumento de combate ao racismo?

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

Proposta de produção: *e-zine*

© JUNIÃO

JUNIÃO. **Revista Universidade e Sociedade**, nº 64, jun. 2018.

Para estimular sua comunidade digital a refletir sobre a condição dos negros na sociedade brasileira, vocês farão um ***e-zine*** sobre obras de artistas afro-brasileiros com o seguinte conteúdo: uma *playlist* comentada, tiras, charges ou cartuns e uma pequena antologia de textos literários (contos ou poemas).

Reúnam-se em trios. Na etapa de **planejamento**, pesquisem na internet, escolham os artistas e escritores de que mais gostaram ou com os quais mais se identificaram. Selecionem os textos que farão parte do *e-zine*.

Na **elaboração**, criem um texto introdutório, explicando a importância de conhecer o trabalho de autores afro-brasileiros e como as linguagens têm sido exploradas por eles para denunciar violências e promover a reflexão sobre a questão racial no Brasil. Além dos comentários para as músicas, façam um breve perfil biográfico dos artistas cuja obra será divulgada no *e-zine*. Escolham imagens e fontes que combinem com o conteúdo da publicação.

Releiam os textos produzidos para **revisar** e **avaliar** se as informações, músicas e imagens selecionadas estão bem articuladas e adequadas a esse tipo de publicação e ao público a que se dirige. Preparem um PDF com o conjunto de textos e o **publiquem** em redes sociais. Se for possível e com a permissão da direção, distribuam cópias impressas do material em locais estratégicos da escola (murais das salas de aula ou de corredores de grande circulação, por exemplo) para atingir um maior número de leitores.

Amplie seu repertório

Ao longo desse capítulo, você conheceu diferentes representações dos negros em obras literárias brasileiras. Para estender sua reflexão sobre esse assunto e ampliar seu repertório pessoal, você pode:

- buscar livros, revistas e perfis nas redes sociais para conhecer a produção literária de escritores afro-brasileiros contemporâneos (romancistas, poetas, dramaturgos, cordelistas etc.) e analisar aspectos da ancestralidade negra retratados em suas obras.
- pesquisar *sites* confiáveis com informações sobre manifestações artístico-culturais produzidas, na atualidade, por artistas negros em nosso país e refletir sobre a importância dessa representatividade.

Compartilhe suas descobertas com seus colegas, comentando com quais autores você mais se identificou e por quê. Peça que eles façam o mesmo e conversem sobre gostos e preferências revelados nesse processo.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu. Em relação aos objetivos do capítulo, você julga que os atingiu plenamente, em parte ou muito pouco? Encontrou dificuldade para desenvolver alguma atividade? Tem condições de superar esse desafio sozinho? Você já havia refletido sobre a importância da representação literária para a identidade de um povo? Havia se dado conta de que o silenciamento de vozes literárias afro-brasileiras é algo real e que precisa ser combatido? O modo como você percebe o racismo na nossa sociedade 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 6

Dominação cultural: Portugal e suas colônias

Neste capítulo, você vai:

1. Entender o impacto da colonização portuguesa na produção cultural dos países colonizados.
2. Refletir sobre os motivos de escritores brasileiros se inspirarem na produção literária de autores portugueses.
3. Compreender o processo de construção de uma identidade literária brasileira.
4. Saber por que o romance neorrealista brasileiro influenciou romancistas portugueses e africanos.
5. Reconhecer a importância da leitura de autores brasileiros para a definição de uma identidade linguística e literária dos países africanos lusófonos.

Os estudos propostos permitem compreender de que modo, ao longo do período colonial e depois da proclamação da independência, a dominação cultural portuguesa pode ser reconhecida em obras literárias de autores brasileiros ao longo do século XIX. Além disso, esses estudos vão iluminar o intercâmbio literário entre brasileiros e africanos no processo de independência cultural das ex-colônias portuguesas na África.

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**.

© NEGREIROS, ALMADA/AUTVIS, BRASIL, 2024
LOCALIZAÇÃO: GARE MARÍTIMA DE ALCÂNTARA, LISBOA

NEGREIROS, José de Almada. **Lá vem a Nau Catrineta que traz muito o que contar**. 1945. Afresco do primeiro painel do tríptico, 406 centímetros × 254 centímetros. Gare Marítima de Alcântara, Lisboa.

1. A imagem apresenta um grupo de marinheiros sentados a uma mesa, diante de pratos vazios. No alto, o capitão procura por terra. Em velas da nau, vemos a imagem do diabo e da morte.

Amplie seu repertório

José Sobral de Almada Negreiros (1893-1970), apesar de ter nascido em São Tomé e Príncipe, foi enviado para o internato em Lisboa em 1900 e nessa cidade permaneceu até o fim da vida. Considerado um dos mais ativos e influentes artistas da geração *Orpheu*, destacou-se não apenas pelos textos que escreveu (poemas, romances e peças de teatro), mas também por sua excelente produção como pintor, revelando-se perfeitamente sintonizado com as tendências mais modernas da arte na Europa. Sua presença mais contundente na cena modernista portuguesa, porém, ficará registrada nos inúmeros manifestos, ensaios, crônicas e textos de prosa doutrinária que publicou ao longo dos seus 77 anos.

COLEÇÃO PARTICULAR

Retrato de José de Almada Negreiros. Lisboa, 1918. Autoria desconhecida.

1. **A obra que abre este capítulo é um dos painéis em que José de Almada Negreiros, modernista português, pintou a história da Nau Catrineta para a Gare Marítima de Alcântara, em Lisboa. Observe atentamente o painel e faça uma descrição concisa da imagem.**
2. **Esse painel dialoga com a história das navegações oceânicas portuguesas. Note como foram retratados a mesa, os pratos e os marinheiros. O que Almada Negreiros pode ter pretendido representar nessa parte da cena? Se for necessário, faça uma breve pesquisa sobre a mitológica história da Nau Catrineta, que faz parte da tradição oral portuguesa.**
3. **Agora volte sua atenção para o capitão.**
   a. De que modo ele foi retratado?
   b. Como você interpreta a posição dele, considerando o contexto a que a obra se refere?
4. **Mito e realidade se associam no painel.**
   a. Quais elementos remetem à dimensão do mito?
   b. Explique como eles se relacionam com a realidade das navegações portuguesas dos séculos XV a XVII. Se achar necessário, busque informações sobre a obra de José de Almada Negreiros.

2. Embora haja uma longa mesa e muitos marinheiros sentados à sua volta, nota-se que os pratos estão vazios e que não há qualquer comida ou bebida sobre a mesa. Provavelmente, o artista pretendeu fazer uma alusão à fome que acometeu a tripulação da nau Santo Antônio, após o saque realizado por corsários franceses.
3. a) O capitão da nau aparece no alto, olhando pela luneta, como se procurasse avistar terra firme.
3. b) Espera-se que os estudantes reconheçam, na posição do capitão, a busca por novos continentes a serem conquistados, historicamente associada às viagens marítimas portuguesas, mas também a sugestão de um olhar para o futuro incerto dessas viagens exploratórias. Explique aos estudantes que, no caso específico da Nau Catrineta, conta-se que teriam vagado por mais de um ano, à deriva, até chegarem ao porto de Lisboa.
4. a) Sobre as velas, no alto à direta, veem-se duas figuras claramente mitológicas: o demônio e a morte.
4. b) Espera-se que os estudantes percebam que essas duas figuras sugerem os perigos enfrentados pelos marinheiros durante as Grandes Navegações, quando a possibilidade da morte era uma presença constante. Também é possível que façam uma referência direta à história da Nau Catrineta, segundo a qual, após o saque feito pelos corsários, muitos marinheiros pereceram (alusão à morte) de fome e sede. Outros teriam sido tentados (alusão ao demônio) a consumir a carne de seus parceiros de viagem.

DA PINTURA PARA A LITERATURA

1. **Que tema você espera ver desenvolvido em um poema que faz parte de um livro intitulado *Navegações* e é escrito por uma autora portuguesa contemporânea?**
2. **O poema integra uma seção chamada "Deriva". Pesquise o significado dessa palavra, caso não a conheça, e elabore uma hipótese sobre como ela se relaciona ao título do livro.**

Após ter visitado Macau (China) em 1977, para participar da celebração do "Dia de Camões", a poeta portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen criou uma série de poemas e os publicou no livro *Navegações*. Leia este poema e responda às questões a seguir.

Deriva – VIII

Vi as águas os cabos vi as ilhas
E o longo baloiçar dos coqueirais
Vi lagunas azuis como safiras
Rápidas aves furtivos animais
Vi prodígios espantos maravilhas
Vi homens nus bailando nos areais
E ouvi o fundo som de suas falas
Que já nenhum de nós entendeu mais
Vi ferros e vi setas e vi lanças
Oiro também à flor das ondas finas
E o diverso **fulgor** de outros metais

Vi pérolas e conchas e corais
Desertos fontes trémulas campinas
Vi o rosto de Eurydice das neblinas
Vi o frescor das coisas naturais
Só do Preste João não vi sinais

As ordens que levava não cumpri
E assim contando tudo quanto vi
Não sei se tudo errei ou descobri

1982

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Obra poética**: grandes escritores portugueses. Rio de Janeiro: Tinta-da-China Brasil, 2018. p. 744.

Fulgor: brilho, clarão.

1. Resposta pessoal. Os estudantes podem fazer a hipótese óbvia de que o poema vai desenvolver o tema das navegações portuguesas do século XVI. Outra possibilidade é que suponham, já que a autora é contemporânea, uma abordagem crítica das viagens marítimas que transformaram Portugal em um grande império colonial.

2. Espera-se que os estudantes, depois de pesquisar o significado do termo "deriva" (desvio de rota causado por ventos ou correntes marítimas, como informa o glossário desta página), façam a hipótese de que o poema vai tratar de alguma viagem marítima em que a embarcação ficou sem rumo (à deriva), como aconteceu com a Nau Catrineta.

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

3. Resposta pessoal. Caso os estudantes tenham suposto que o tema seriam as navegações do século XVI, podem trazer como justificativa os vários versos da primeira estrofe, em que são apresentadas "visões" associadas a essas viagens marítimas. Os estudantes que fizerem a hipótese de um olhar crítico para a expansão marítima podem trazer como justificativa os três versos da estrofe final.

Amplie seu repertório

Sophia de Mello Breyner Andresen (1919-2004) foi uma das maiores poetas portuguesas do século XX. Dentre os muitos prêmios que recebeu, destaca-se o de primeira mulher portuguesa agraciada com o Prêmio Camões, em 1999. Quando morreu, foi enterrada no Panteão Nacional. Autora de versos simples e breves, dedicou boa parte de sua obra a explorar a dimensão lírica do mar, da natureza, da casa, revisitando valores helênicos da Antiguidade Clássica. Para o crítico português Eduardo Lourenço, o grande mérito literário da autora é sua capacidade de apresentar reflexões profundas em uma simplicidade original.

ULF ANDERSEN/GAMMA-RAPHO/GETTY IMAGES

Sophia de Mello Breyner Andresen, Paris, 1988.

4. Dada a natureza do que diz o eu lírico, espera-se que os estudantes identifiquem a época dos descobrimentos marítimos portugueses ou das Grandes Navegações do século XVI como a referida no poema.

3. **Após a leitura do poema, você confirmou sua hipótese sobre o tema nele abordado? Justifique com elementos do texto.**

4. **A que época da história o poema faz referência?**

5. **O eu lírico está bastante presente nesse poema.**
   a. Pode-se afirmar que ele tem uma identidade marcada. Que identidade é essa, ou seja, a quem se pode atribuir a voz que fala como eu lírico?
   b. Quais elementos do poema permitem que seja feita essa identificação?

6. **Considere, agora, o plano linguístico do poema.**
   a. Que hipótese é possível elaborar para a ausência de pontuação nos versos? Isso atrapalha a leitura? Por quê?
   b. Observe quantas vezes, na primeira estrofe, há a repetição de uma mesma forma verbal. Que função essa repetição desempenha no plano da forma e do conteúdo?

5. **a)** O eu lírico identifica-se com um marinheiro embarcado em uma nau portuguesa que singrou os mares desconhecidos no século XVI.

5. **b)** Algumas das "visões" apresentadas pelo eu lírico permitem associá-lo à figura de um marinheiro no período das Grandes Navegações: versos 5 a 8, que sugerem a experiência do encontro com o desconhecido ("prodígios espantos maravilhas"), com pessoas que se comportavam de modo inesperado ("homens nus bailando nos areais"), civilizações com culturas muito diferentes da europeia (referência à fala dos homens nus, incompreensível para os portugueses).

6. **a)** A construção formal dos versos gera um ritmo que se impõe no momento da leitura. (Se os estudantes não chegarem a essa conclusão, peça a alguém que faça a leitura em voz alta do poema). Como a estrutura sintática dos versos impõe um ritmo e como a autora adota uma lógica discursiva marcada pela enumeração, a ausência de pontuação não deve atrapalhar os leitores.

6. **b)** A forma verbal *vi* é repetida 12 vezes ao longo da primeira estrofe. No plano da forma, isso ajuda a marcar o ritmo interno dos versos; no plano do conteúdo, o fato de o eu lírico atestar que "viu" tudo o que é descrito confere veracidade ao que conta, ainda que alguns elementos a que se refere possam parecer fantasiosos (prodígios, espantos, maravilhas, o rosto de Eurídice das neblinas). Ele não está recontando algo, está se apresentando como uma testemunha ocular do que foi descrito.

Amplie seu repertório

Preste João foi uma personagem mitológica medieval de um soberano cristão do Oriente que detinha funções de patriarca e rei e que teria sido o Imperador da Etiópia. Era considerado um governante generoso e um homem de virtudes. Muitos navegadores portugueses procuraram a confirmação das notícias (em forma de mito) do Preste João que chegavam à Europa pela boca de embaixadores, peregrinos e mercadores. Em 1540, o padre Francisco Álvares publica, em Lisboa, a *Verdadeira informação das terras do Preste João das Índias*, em que relata de modo detalhado os costumes etíopes na Idade Média.

DIOGO HOMEM - BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Preste João, retratado em um mapa da África Oriental em um atlas preparado para a Rainha Maria, 1558. Biblioteca Britânica, Londres.

7. **a)** O tom mais desanimado do eu lírico deriva do fato de que, apesar de ter presenciado inúmeras maravilhas ao longo da viagem, "do Preste João não vi sinais".

7. **Note que o eu lírico encerra a primeira estrofe com tom de desânimo.**
   a. O que poderia ter causado esse desânimo?
   b. Ele dá uma pista do que poderia ter sido um dos objetivos dessa viagem? Explique.

7. **b)** Sim. A referência ao Preste João e a decisão de informar que, entre tudo o que foi visto e "descoberto", não se encontrou qualquer sinal dessa figura medieval mitológica sugerem que um dos objetivos da viagem poderia ser descobrir onde se localizava o reino do Preste João.

8. **Agora que você leu o poema e sabe o significado do termo "deriva", explique qual é a relação entre ele e seu título.**

8. A ideia de uma navegação meio sem rumo certo, como uma nau "à deriva", pode ser associada ao modo como o eu lírico apresenta suas experiências. Isso era verdade em relação às viagens exploratórias do século XVI, nas quais os navegadores portugueses se lançavam ao mar em busca de novas rotas marítimas para o Oriente e interessados na conquista de territórios até então desconhecidos pelos europeus. Outra explicação para essa viagem sem rumo definido seria a busca pelo reino do Preste João, objetivo frustrado, segundo o eu lírico.

9. **Releia o poema.**
   a. Qual lógica discursiva sequencial você associaria a ele: um discurso explicativo seguido de conclusão ou uma enumeração descritiva seguida de conclusão? Por quê?
   b. Explique por que essa lógica revela um olhar autoral contemporâneo para as navegações portuguesas.

9. **a)** O poema apresenta uma enumeração descritiva (versos da primeira estrofe) seguida por uma conclusão (segunda estrofe). Há uma lógica discursiva por trás dessa organização: o eu lírico oferece aos leitores uma série de "evidências" (tudo o que é descrito como visto) para encaminhar uma conclusão provocativa: depois de [illegible] as experiências inigualáveis enumeradas, ele se encontra diante de uma indagação não respondida: "[...] contando tudo quanto vi / Não sei se tudo errei ou descobri".

9. **b)** Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

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

RETOMADA DE CONHECIMENTOS

Ao longo de seus estudos de História, no Ensino Fundamental, você certamente conheceu melhor o período denominado **Era dos Descobrimentos** e a importância das navegações portuguesas. Deve também ter aprendido a diferença entre as **colônias de exploração** e as **colônias de povoamento**.

No **planejamento**, reunidos em cinco grupos, você e seus colegas deverão organizar uma pesquisa dividida em duas partes. A primeira parte será sobre a era das Grandes Navegações e os dois tipos de colônias estabelecidos por Portugal. A segunda será sobre o processo de independência das colônias portuguesas na África: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Todos os grupos deverão realizar a primeira parte da pesquisa. Em sorteio, vocês decidirão qual processo de independência das cinco ex-colônias africanas ficará sob responsabilidade de cada um dos grupos.

Vocês podem utilizar livros de História e fazer pesquisas em *sites* confiáveis da internet. Podem também pedir a orientação do professor de História. Compilado o material, para a **elaboração**, leiam atentamente os textos e decidam a melhor maneira de organizar as informações obtidas. Lembrem-se de que cada membro do grupo tem habilidades específicas que podem potencializar o resultado coletivo. Explorem essas características no momento de organização de uma **apresentação oral com base em *slides*** para compartilharem com os colegas de turma. Os temas serão as diferenças entre os tipos de colonização e o processo de independência das colônias portuguesas. Lembrem-se, ainda, de que organizadores gráficos, como mapas mentais e infográficos, podem ajudar a enfatizar a relação entre informações obtidas, processos históricos e seus desdobramentos. Na criação dos *slides*, usem um programa ou aplicativo gratuito que ofereça a possibilidade de utilizar diferentes modelos, fontes, cores e símbolos. Escolham combinações que facilitem a leitura e possibilitem destacar, visualmente, os aspectos mais importantes. Ao final, façam uma **revisão** para corrigir possíveis erros ortográficos, de pontuação, regência e concordância nos *slides*. Cada grupo deverá escolher um membro para fazer a apresentação oral, com o apoio dos colegas.

O olhar multifacetado da literatura

Na abertura deste capítulo, conhecemos duas representações artísticas relacionadas ao universo descortinado pelas viagens marítimas portuguesas durante a chamada "Era dos Descobrimentos", no século XVI.

É significativo que o artista Almada Negreiros tenha escolhido uma história trágico-marítima para retratar no tríptico pintado para a Gare Marítima de Alcântara, em Lisboa. O convite para a criação das obras foi feito no contexto de revitalização do porto, quando o governo português desejava tornar Lisboa "o cais da Europa", na década de 1940.

Com a história da Nau Catrineta e de seus marinheiros que vagaram por meses, até aportarem na capital portuguesa, o artista parece desafiar os viajantes que chegavam à cidade a enfrentarem a realidade das Grandes Navegações. Enquanto os muitos triunfos e conquistas foram cantados em prosa e verso, houve inúmeras histórias trágicas, de viagens fracassadas, naufrágios e mortes.

A poeta Sophia de Mello propõe um recorte diferente do de Almada em seu poema. Na fala de um marinheiro que viu "prodígios espantos maravilhas", enquanto singrava os mares, reconhecemos o desânimo de quem sente que fracassou em sua missão ("Só do Preste João não vi sinais") e conclui deixando para o leitor, já que ele se sente incapaz de fazê-lo, a tarefa de avaliar o resultado dessa viagem.

Neste capítulo, vamos conhecer os muitos fios que compõem o multifacetado painel das relações literárias entre Portugal e os diferentes povos subjugados e colonizados como consequência das viagens e travessias marítimas a que se lançaram os portugueses a partir do século XV, quando Dom João I e seus três filhos, D. Duarte, D. Pedro e D. Henrique, realizaram a conquista de Ceuta, no norte da África, em 1415.

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

1. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a compartilharem suas impressões e sensações após a leitura, justificando-as. Esse é um bom exercício e o trabalho de respostas às questões em duplas, caso tenha sido possível realizá-lo com a turma, pode contribuir para ampliar essa discussão.

ROBERTO MACHADO NOA/LIGHTROCKET/GETTY IMAGES

2. Espera-se que os estudantes reconheçam que o poema traz um eu lírico feminino. Trata-se de uma mulher negra moçambicana. Seu interlocutor é um "irmão" branco, possivelmente, português.

Painel de azulejos de Jorge Colaço na Estação de São Bento, no Porto. O Infante D. Henrique, que participou da conquista de Ceuta como um feito "bélico" para alcançar a ordem de cavaleiro, tornou-se conhecido como "o Navegador". Foi o principal promotor das navegações portuguesas durante o reinado de seu pai e de seus irmãos D. Duarte e D. Pedro.

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

E já que começamos conhecendo dois olhares portugueses, vamos estudar agora os versos de Noémia de Sousa (1926-2002), poeta moçambicana, tradutora e jornalista que participou na luta pela libertação nacional. Em seus versos, a autora nos apresenta uma faceta inesperada do "descobrimento".

Descobrimento

Quando a tua mão macia e serena de branco
se estendeu fraternalmente para mim
e através de Índico de preconceitos
apertou com carinho meus dedos mulatos **enclavinhados**;
quando teus olhos inchados de compreensão
pousaram no mapa doloroso do meu rosto de África;
quando a **piroga** de teu amor se fez ao mar
e veio aportar ao meu peito ensanguentado e céptico;
ah, quando a tua voz doce e fresca como um **lanho**
me trouxe a bandeira branca da palavra "IRMÃ"
é que eu senti, profunda como um selo em brasa
verrumando a carne,
a força terrível e única do nosso abraço fraterno,
a inquebrável cadeia das nossas mãos enfim juntas,
a indestrutível resistência da muralha erguida
por nossas maravilhosas juventudes unidas,

Ah, amigo, quando a tua mão certa e serena de branco
procura o desespero da minha mão sem rumo...

SOUSA, Noémia de. Descobrimento. *In*: SOUSA, Noémia de. **Sangue Negro**. São Paulo: Kapulana, 2016. p. 98.

3. O encontro é apresentado como fraterno. A "mão macia e serena de branco" se estende, fraternalmente, para os dedos negros cruzados (enclavinhados), e os aperta com carinho.
3. a) Espera-se que os estudantes reconheçam a referência geográfica ao oceano Índico, uma vez que Moçambique se encontra no sudeste do continente africano, sendo banhado, a leste, pelo Índico. A referência geográfica, nessa imagem, é utilizada de modo metafórico para dar a dimensão imensa do preconceito que separa essas duas pessoas.

Enclavinhados: verbo *enclavinhar*. Cruzar os dedos.

Piroga: canoa estreita e comprida.

Lanho: coco tenro, verde e com líquido no interior.

Verrumando: verbo *verrumar*. Usado figurativamente, no poema, com o sentido de torturar, maltratar.

1. **Que sentimentos a leitura do poema despertou em você? Por quê?**
2. **Quem seria o eu lírico do poema? A quem ele se dirige?**
3. **Como é descrito o encontro entre o eu lírico e seu interlocutor? Justifique.**
   a. Releia o 3º e o 4º versos. Que interpretação você dá à imagem "Índico de preconceitos"?
   b. Qual foi sua reação ao ler o 4º verso? Ele surpreendeu você? Por quê?
4. **Sobre qual "descobrimento" trata Noémia de Sousa nesse poema?**

3. b) Resposta pessoal. Não há uma resposta correta para essa questão. O objetivo é permitir que os estudantes compreendam que uma importante condição para a leitura de poesia, e dos textos literários de maneira geral, é levar em consideração de que modo cada um de nós reage ao que nos é apresentado. Nesse caso, é razoável supor que o encontro entre uma moçambicana negra e um homem branco, provavelmente português, poderia ser tenso, marcado por certa animosidade. Não é o que ocorre no poema. O homem branco oferece, como resposta à resistência da mulher negra, gentileza e afeto.

4. Espera-se que os estudantes concluam, ao final da leitura, que a autora criou um poema para representar um descobrimento inesperado por parte do eu lírico feminino: embora a história separe negros e brancos, conquistadores e conquistados, a união entre duas juventudes seria forte para superar o oceano de preconceito e projetar um futuro em que há um caminho único a ser trilhado por essas pessoas que se encontraram em um "abraço fraterno".

Muitos povos, uma só língua

Ponto de conexão

O que une Portugal, Brasil e diferentes países da África é muito mais que uma língua. É uma história de intercâmbios culturais e de muitas lutas para preservar e (re)construir a própria identidade, que encontra sua expressão em diversas manifestações artísticas e literárias.

Segundo a cosmologia da Antiguidade e medieval, a Terra tinha a forma de um disco plano circundado pelo "Mar Oceano", habitado por sereias, monstros e serpentes marinhas, e de cujas bordas as águas despencavam em catarata, sugando as embarcações rumo ao infinito desconhecido. Mesmo acreditando nisso, no século XV, os portugueses resolveram se aventurar nos caminhos marítimos que os levariam ao redor do mundo.

Ao chegar a territórios até então desconhecidos, os navegadores e marinheiros estabeleciam contato com povos muito diferentes dos europeus. Como qualquer contato exige compreensão mútua, o desafio imediato a ser enfrentado era a língua falada pelos nativos da América, da África e da Ásia.

Quando estudamos a literatura dos povos indígenas brasileiros, conhecemos o impacto da dominação linguística que ocorreu após a chegada das caravelas de Cabral. O processo foi semelhante na África e na Ásia. É por isso que em Goa, na Índia, e em Macau, na China, é possível encontrar pessoas que falam o português. No caso da República Democrática do Timor-Leste, no Sudeste Asiático, o português é uma das duas línguas oficiais.

Ao longo dos séculos de dominação portuguesa, portanto, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe passaram a ser conhecidos como países lusófonos na África, ou seja, países cujos povos falam a língua portuguesa. E assim permanecem até hoje.

Minha pátria é minha língua?

Ponto de conexão. No capítulo 7 do volume de Arte são estudados os conceitos de **decolonialidade** ou **decolonialismo** e de **contracolonialismo**. No capítulo 13 do volume de Arte são estudados os quilombos e a resistência cultural afro-brasileira. Se tiver acesso a esse volume e considerar oportuno, pode-se promover uma abordagem interdisciplinar.

A conquista da independência, depois de séculos de exploração e luta, trouxe consigo perguntas difíceis para os povos das ex-colônias africanas: Quanto da sua identidade era definido pela língua que falavam? Como saber quais são as marcas da verdadeira identidade de um povo, se sua história se confunde com a de seus dominadores?

Outro importante aspecto associado a essas questões dizia respeito à leitura e à escrita. Nas escolas, as crianças aprendiam a ler e escrever em português. Os órgãos oficiais emitiam documentos nessa língua. Em outras palavras: ainda que pudesse ser um desejo abandonar a língua dos conquistadores, os universos institucional e cultural eram intrinsecamente dependentes da língua portuguesa e contribuíam para mantê-la em uso.

Além disso, quase todas as ex-colônias portuguesas eram países multilíngues, ou seja, com uma grande variedade de línguas nativas. O *site Ethnologue*, referência para catalogação das línguas do mundo, informa, por exemplo, que há 42 línguas nativas em Moçambique, 33 das quais são consideradas estáveis e 7 em risco de extinção. Para que falantes dessas diferentes línguas pudessem se entender, era necessário encontrar uma língua comum, falada e compreendida por todos. O português, língua oficial em todas as ex-colônias, era falado pela maioria da população e desempenhava essa função.

Restava, porém, o dilema da criação literária: para muitos escritores africanos, a opção de escrever em português representava uma derrota simbólica. E se fosse possível olhar para essa questão linguística a partir de uma perspectiva diferente? No documentário *Karigana – Licença para contar* (Brasil/Moçambique, 2017), da diretora Monica Monteiro, o escritor e poeta moçambicano Calame da Silva relembra uma fala de Samora Machel, líder revolucionário e primeiro presidente de Moçambique, após a independência. Machel dizia: "a língua portuguesa é como um troféu de guerra. É nossa. Nós ganhamos, nós conquistamo-la, não é?". E o poeta Calame da Silva acrescenta: "Portanto eu me orgulho dela e estamos aí a expandi-la à nossa maneira, mas estamos a expandi-la".

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

Para resolver o dilema de adotar a língua dos colonizadores para a criação literária, o escritor moçambicano Mia Couto explica que a solução para o impasse linguístico foi olhar para o Brasil e seguir o caminho trilhado pelos nossos autores, como Jorge Amado, cujas obras tiveram grande penetração em Angola e Moçambique. Esses romances permitiam reconhecer um uso diferente da língua, com características que a distinguiam do português europeu. Na visão de Mia Couto, os escritores e poetas africanos precisavam seguir o exemplo brasileiro e se apropriar da língua portuguesa como marca identitária.

> [...] No outro lado do mundo, se revelava a possibilidade de um outro lado da nossa língua. Na altura, nós carecíamos de um português sem Portugal, de um idioma que, sendo do Outro, nos ajudasse a encontrar uma identidade própria. Até se dar o encontro com o português brasileiro, nós falávamos uma língua que não nos falava. E ter uma língua assim, apenas por metade, é um outro modo de viver calado. Jorge Amado e os brasileiros nos devolviam a fala, num outro português, mais açucarado, mais dançável, mais a jeito de ser nosso.
>
> COUTO, Mia. ... e fazer do nosso sonho uma casa. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOLDSTEIN, Ilana Seltzer (org.). **O universo de Jorge Amado**. Caderno de Leituras. São Paulo: 2009. p. 81.

Como povo que precisou definir a própria identidade após proclamar sua independência, os brasileiros tinham muito a compartilhar com os "irmãos" africanos. A primeira questão foi, talvez, a mais significativa para a produção literária: a língua é de quem a usa e, nesse sentido, sempre será a expressão da cultura desse povo, ainda que, no passado, também tenha sido um instrumento de dominação. Definida essa margem, o rio literário podia fluir mais livremente.

1. **Como você interpreta a afirmação "nós falávamos uma língua que não nos falava"?**
2. **Por que, para Mia Couto, essa relação dos moçambicanos com o português representava um grande problema?**

1. A imagem criada por Mia Couto é uma forma metafórica de explicar que o português lusitano, ainda que falado por moçambicanos, não continha nenhuma característica local. Continuava a ser, portanto, o idioma "do Outro", dos invasores portugueses. É por essa razão que, logo no início, ele diz: "nós carecíamos de um português sem Portugal".
2. Segundo o escritor, falar uma língua que não é uma expressão verdadeira da identidade moçambicana é "outro modo de viver calado". Ou seja, era indispensável que o povo de Moçambique se apropriasse da língua portuguesa, desse a ela marcas linguísticas próprias, que a diferenciasse do português europeu. Só assim eles teriam condições de reconhecer a língua portuguesa como um traço da própria identidade.

Influências estéticas: uma face da dominação cultural

Quando consideramos a circulação de obras no mundo letrado, somos obrigados a reconhecer que, no momento em que os portugueses chegam a suas futuras colônias na América e na África, são eles os detentores do conhecimento da escrita alfabética. Também é deles uma tradição literária de vários séculos, que dialoga, esteticamente, com o resto da Europa. Não causa estranhamento, portanto, que se tenha estabelecido, durante os primeiros séculos da dominação portuguesa, uma influência literária dos autores portugueses sobre escritores brasileiros e africanos.

Uma das mais fortes evidências do sentido em que se dava esse intercâmbio cultural é o fato de que muitos escritores importantes entre nós fizeram sua formação universitária em Lisboa. É o caso, por exemplo, de Gregório de Matos Guerra, que não só estudou direito na Universidade de Coimbra (na época, o curso era denominado "cânones"), como, em 1663, foi nomeado para a função de juiz de fora na cidade portuguesa de Alcácer do Sal, na região do Alentejo.

Durante seu tempo em Portugal, Gregório não só leu poetas portugueses, como também entrou em contato com a poesia do espanhol Luís de Góngora y Argote, um dos maiores expoentes da poesia do Barroco e considerado mestre pelo poeta brasileiro.

A seguir, vamos investigar essa relação literária com base na leitura comparativa de dois poemas, o primeiro escrito pelo poeta português Antônio Barbosa Bacelar e o segundo, pelo brasileiro Gregório de Matos.

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

A uma ausência

Sinto-me sem sentir todo abrasado
No rigoroso fogo, que me **alenta**,
O mal, que me consome, me sustenta,
O bem, que me entretém, me dá **cuidado**:

Ando sem me mover, falo calado,
O que mais perto vejo, se me ausenta,
E o que estou sem ver, mais me atormenta,
Alegro-me de ver-me atormentado:

Choro no mesmo ponto, em que me rio,
No **mor** risco me anima a confiança,
Do que menos se espera estou mais certo;

Mas se de confiado desconfio,
É porque entre os receios da mudança
Ando perdido em mim, como em deserto.

FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

BACELAR, Antônio Barbosa. A uma ausência. *In*: PÉCORA, Alcir (org.). **Poesia seiscentista** – Fênix renascida & Postilhão de Apolo. São Paulo: Hedra, 2002. p. 110.

Alenta: verbo *alentar*. Animar, encorajar.

Cuidado: no contexto, preocupação.

Mor: forma arcaica de *maior*.

1. Espera-se que os estudantes informem, em seus resumos, que o eu lírico do primeiro poema se encontra em estado de confusão, provocado por uma série de sentimentos contraditórios. Pode-se supor que esses sentimentos são desencadeados pela ausência de uma pessoa importante (sua amada, talvez), já que o título do poema é "A uma ausência". No segundo poema, o eu lírico também expressa uma série de sentimentos e emoções contraditórias desencadeadas pela ausência da "dama a quem queria bem". Nos dois casos, observamos o desejo de expressar emoções conflitantes vividas pelo eu lírico. Isso é alcançado por meio de uma série de imagens.

Aos afetos, e lágrimas derramadas na ausência da dama a quem queria bem

Ardor em firme coração nascido;
Pranto por belos olhos derramado;
Incêndio em mares de água disfarçado;
Rio de neve em fogo convertido:

Tu, que em um peito abrasas escondido;
Tu, que em um rosto corres desatado;
Quando fogo, em cristais aprisionado;
Quando cristal em chamas derretido.

Se és fogo como passas brandamente,
Se és neve, como queimas com **porfia**?
Mas ai, que andou Amor em ti prudente!

Pois para temperar a tirania,
Como quis que aqui fosse a neve ardente,
Permitiu parecesse a chama fria.

FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

GUERRA, Gregório de Matos. Aos afetos, e lágrimas derramadas na ausência da dama a quem queria bem. *In*: WISNIK, José Miguel (sel. e org.). **Poemas escolhidos de Gregório de Matos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 232.

Porfia: insistência, perseverança, obstinação.

2. Os dois autores recorrem à mesma forma poética, o soneto, organizado em duas estrofes de quatro versos e duas estrofes de três versos.

3. No soneto de Antônio Bacelar, podem ser identificados os seguintes oxímoros: "Sinto-me sem sentir", "Ando sem me mover", "falo calado", "Choro no mesmo ponto em que me rio", "de confiado desconfio". No soneto de Gregório de Matos, os oxímoros são: "Incêndio em mares de água disfarçado", "Rio de neve em fogo convertido", "neve ardente", "chama fria".

4. Espera-se que os estudantes reconheçam as mesmas referências estéticas do Barroco nos textos dos dois poetas, ou seja, ambos assimilaram o modelo gongórico espanhol – adotam o soneto como forma poética, exploram oxímoros para expressar, linguisticamente, sentimentos conflitantes desencadeados por uma situação semelhante: a ausência de uma pessoa importante para cada eu lírico. Caso os estudantes tenham tido dificuldade em perceber as semelhanças temáticas, sugerimos que seja feita, com eles, a leitura interpretativa dos poemas, uma vez que a organização sintática dos versos pode representar uma dificuldade maior para a sua compreensão. Ajude-os a perceber que outro interessante aspecto a ser destacado na poesia barroca é o fato de haver muito pouca informação para os leitores. No caso dos sonetos analisados, não se sabe, por exemplo, o que provocou essas separações tão dolorosas. O que importa para os poetas é manipular os recursos linguísticos de modo a alcançar a melhor expressão de uma perspectiva marcada por sentimentos contraditórios.

1. **Faça um breve resumo do estado em que se encontra o eu lírico de cada poema. Considere que o título de cada um deles oferece pistas importantes para esse estado.**
2. **Compare a forma poética que organiza cada um dos textos. Há algo em comum nesse aspecto dos poemas?**
3. **Uma figura de linguagem muito utilizada pelos autores do Barroco era o *oxímoro*, que se define pela associação de termos contrários para descrever um estado ou uma situação, como no conhecido soneto em que Camões caracteriza o amor como "um contentamento descontente" e como "dor que desatina sem doer". É possível identificar a ocorrência de oxímoros nos dois sonetos. Transcreva alguns exemplos.**
4. **Com base no que você respondeu nas questões anteriores, você consegue perceber por que podemos afirmar que Gregório de Matos utiliza as mesmas referências estéticas que são encontradas em Antônio Bacelar? Explique.**

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

Rotas culturais atlânticas

O que as aproximações temáticas, formais e estéticas entre esses dois sonetos revelam é o caminho frequente percorrido por novas tendências que surgiam na literatura europeia. Primeiro, elas chegavam a Portugal e eram abraçadas pelos autores que circulavam principalmente por Coimbra, uma influência da universidade que atuava como ponto de convergência cultural. No caso do Barroco, os poetas também levavam seus textos para as Academias de que participavam. Como os brasileiros iam para Portugal em busca dos cursos universitários, entravam em contato com as novas tendências estéticas e as traziam para o Brasil, quando retornavam com seus títulos e textos.

Para nós, que vivemos em uma época de incontáveis tendências e infinitas possibilidades de criação literária, esse circuito de influências literárias pode parecer um pouco inacreditável. Só que temos de lembrar que, nos séculos XVI e XVII, o universo cultural era bem menor. Os principais centros urbanos europeus reuniam não só os escritores locais, mas também os inúmeros jovens que para ali se deslocavam em busca de formação. Os centros culturais da metrópole portuguesa eram pontos de referência para as famílias abastadas das colônias, que desejavam assegurar a seus filhos a melhor formação possível.

Arcádias lusitana e brasileira: bucolismo e temas clássicos

Se fizermos uma leitura comparativa entre poemas de autoria dos árcades brasileiros e dos árcades portugueses, também encontraremos vários pontos em comum, a começar pelo fato de se organizarem em agremiações literárias (as arcádias), apresentarem-se como "pastores" e adotarem pseudônimos latinos, que escondiam as diferenças sociais dos membros.

A aspiração a uma vida bucólica se desenvolvia do mesmo modo, com o encontro dos amantes em lugares amenos (*locus amoenus*): campos verdes, árvores frondosas, ovelhas e gado pastando tranquilos, dias ensolarados, regatos de água cristalina, aves que cantam. Os principais temas abordados pelos autores portugueses e brasileiros ilustravam o grande desejo de retomar preceitos da Antiguidade Clássica: *carpe diem* (aproveitar o dia), *inutilia truncat* (cortar o inútil), *fugere urbem* (fuga da cidade), *aurea mediocritas* (mediocridade do ouro).

De que modo esse novo olhar para a realidade era literariamente representado? A leitura de um soneto de Bocage, importante autor português do século XVIII, que adotou o pseudônimo árcade de Elmano Sadino, vai nos ajudar a compreender como os poetas fizeram uma releitura de temas da Antiguidade Clássica. Observe.

Recreios campestres na companhia de Marília

Olha Marília, as flautas dos pastores
Que bem que soam, como estão **cadentes**!
Olha o **Tejo** a sorrir-se! Olha, não sentes
Os **Zéfiros** brincar por entre as flores?

Vê como ali beijando-se os Amores
Incitam nossos **ósculos** ardentes!
Ei-las de planta em planta as inocentes,
As vagas borboletas de mil cores!

Naquele arbusto o rouxinol suspira,
Ora nas folhas a abelhinha para,
Ora nos ares sussurrando gira:

Que alegre campo! Que manhã tão clara!
Mas ah! Tudo o que vês, se eu te não vira,
Mais tristeza que a morte me causara.

BOCAGE, Manuel M. Barbosa du. **Obras de Bocage**. Porto: Lello & Irmão, 1968. p. 152.

Cadentes: plural de *cadente*. Cadência, ritmado.

Tejo: rio que corta a cidade de Lisboa, em Portugal.

Zéfiros: plural de *zéfiro*. Na mitologia grega, o vento que sopra do Ocidente.

Ósculos: plural de *ósculo*. Beijo.

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

5. Você deve ter observado, durante a leitura do soneto, que Bocage constrói um cenário muito específico com os elementos da natureza. Quais são eles?

   a. A quem o eu lírico se dirige?

   b. Que convite ele faz a essa pessoa?

6. Como a natureza é apresentada?

7. Observe os verbos associados aos elementos da natureza e o diminutivo empregado no texto. O que eles demonstram?

8. Explique de que modo a linguagem foi utilizada para sugerir um espaço agradável e inocente.

9. No último terceto, a caracterização da natureza funciona como argumento para convencer Marília do quanto ela é amada. Qual é a relação estabelecida entre a natureza e os sentimentos do eu lírico?

10. Você reconhece no soneto de Bocage as características literárias do Arcadismo? Por quê?

O convite do eu lírico a Marília para observar essa manhã alegre e luminosa nos permite identificar alguns valores árcades representados pela cena criada por Bocage. A natureza é exaltada no soneto e apresenta aos leitores um cenário bucólico e acolhedor, marcado pela simplicidade e pela harmonia. O pastoralismo é evocado nos primeiros versos ("Olha Marília, as flautas dos pastores / Que bem que soam [...]"). A ideia central é a de aproveitar a vida e reconhecer a virtude do que é simples, por oposição ao culto à riqueza e ao rebuscamento associados à vida urbana.

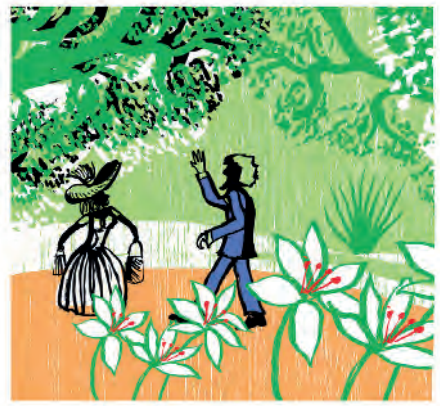
Leia agora o poema de Tomás Antônio Gonzaga.

XXIII

Num sítio ameno,
De brancos lírios,
De murtas viçosas,

Dos seus amores
Na companhia,
Dirceu passava
Alegre o dia.

[...]



FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

GONZAGA, Tomás Antônio. Marília de Dirceu. *In*: PROENÇA FILHO, Domício (org.). **A poesia dos inconfidentes**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1996. p. 610.

11. O que se pode perceber em relação ao poema de Gonzaga quando comparado ao de Bocage?

12. Com base em sua resposta à atividade 10, elenque algumas características da poesia árcade.

Exemplos como esse nos permitem constatar que, no final do século XVIII, a produção literária que ocorria no Brasil ainda era fortemente influenciada por modelos europeus assimilados pelo intercâmbio cultural mais intenso entre a colônia e a metrópole.

No caso de poetas como Tomás Antônio Gonzaga e Cláudio Manuel da Costa, há certa ironia em constatar que os mesmos indivíduos que clamavam por independência de Portugal e organizavam a Inconfidência Mineira eram os poetas que escreviam sobre pastores e ovelhas, ecoando a voz de autores portugueses como Bocage, Filinto Elísio, Marquesa de Alorna e Correia Garção. Esse cenário, porém, vai adquirir novos contornos no início do século XIX.

5. Ao longo do soneto, diferentes elementos da natureza são referidos pelo eu lírico: o rio Tejo, as flores, borboletas que voam de planta em planta, um arbusto onde suspira o rouxinol, abelhinhas que voam e pousam nas folhas, um campo, a manhã.
5. a) O eu lírico se dirige à sua amada, Marília.
5. b) O eu lírico convida Marília a observar, com ele, as perfeições da natureza.
6. A natureza é apresentada de modo positivo: o rio Tejo "sorri", as borboletas coloridas brincam, enquanto o rouxinol e a abelhinha voam; o campo é "alegre" e a manhã é clara, luminosa. Em resumo, o cenário apresentado pelo eu lírico é alegre e acolhedor.
7. Os verbos associados aos elementos da natureza demonstram ações simples e inocentes: o rio sorri, o vento (Zéfiro) brinca, o rouxinol suspira, a abelhinha gira. O uso da forma diminutiva em *abelhinha* sugere certa infantilização que reforça a ideia de inocência.
8. Espera-se que os estudantes percebam que a combinação da descrição positiva, do uso de verbos que fazem referência a ações simples associadas à natureza e do uso do diminutivo em *abelhinha* provoca uma sensação de que há um clima de festa, de brincadeira inocente, que se desenrola naquele campo alegre diante do olhar de Marília.
9. O eu lírico usa a natureza para mostrar como o seu estado de espírito depende da visão de Marília. Quando caracteriza a natureza de modo positivo, definindo um ambiente marcado pela alegria e pelo otimismo, está preparando a apresentação do argumento final: "[...] Tudo o que vês, se eu não te vira, / Mais tristeza que a morte me causara". A alegria e o bem-estar promovidos pelo lugar agradável em que se encontram perderiam o significado se ele não pudesse ver a sua amada Marília.
10. Espera-se que os estudantes reconheçam, no soneto de Bocage, um exemplo inequívoco não só da temática pastoral, mas também das preferências formais e do uso da linguagem pelos árcades. O *locus amoenus* descrito pelo eu lírico é um convite para aproveitar a beleza e a simplicidade da natureza.
11. É possível perceber os mesmos valores e o investimento nas mesmas características literárias, que podem ser reconhecidos também na obra de outros poetas árcades brasileiros, além de Tomás Antônio Gonzaga.
12. A representação idealizada da Natureza como um espaço acolhedor, primaveril, alegre, a apresentação de cenários em que a vida rural é sinônimo de tranquilidade e harmonia.

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

Romantismo: a consciência nacional

Neste tópico são retomadas algumas discussões feitas sobre o Romantismo feitas no capítulo 2 deste volume. Oportunize que os estudantes retomem e ampliem seus estudos.

De todos os acontecimentos desencadeados pela chegada da família real ao Brasil, em 1808, o que teve maior impacto cultural foi a Proclamação da Independência política brasileira, ocorrida em 1822. Era o pretexto de que os intelectuais brasileiros precisavam para levar adiante o projeto de criação de referências culturais concretas que consolidassem a ideia de uma nação brasileira separada de Portugal.

O primeiro passo foi dado por brasileiros que viviam na França. Conhecidos como o Grupo de Paris, resolveram criar uma revista em que seriam tratados temas de interesse nacional. Entre esses escritores, estavam Gonçalves de Magalhães e Araújo Porto Alegre. A *Nitheroy, Revista Brasiliense de Ciências, Letras e Artes* surgiu em 1836. Em seu primeiro número, a revista trazia um importante texto, assinado por Gonçalves de Magalhães, intitulado "Discurso sobre a história da literatura no Brasil", em que se procurava demonstrar como, até 1808, a produção literária nacional tinha se limitado a importar temas, formas e valores portugueses.

Gonçalves de Magalhães defende a necessidade de os brasileiros reconhecerem o próprio país como uma **nação**. O modo de construir essa consciência era valorizar a cultura local.

José de Alencar: um novo país nas páginas dos romances

Quando sabemos que José de Alencar, cearense de Messejana que capturou a imaginação dos leitores e o coração das leitoras, escreveu 14 romances, causa espanto que tenha vivido somente 48 anos. É provável que ele tenha sido, dos vários escritores românticos, aquele que teve maior dedicação à construção literária de uma identidade brasileira.

Na apresentação de *Sonhos d'ouro* (1872), Alencar explicou como elaborou um panorama da história e da cultura brasileiras por meio de uma série de romances ficcionais. Ele dividiu o processo de formação do povo e do país em três fases. A primeira, que antecedeu a chegada dos colonizadores, foi apresentada nas páginas de *Ubirajara* (1874). A segunda fase, que correspondia ao período inicial de ocupação das terras e na qual aconteceram os contatos entre europeus e indígenas, inspirou *Iracema* (1865), uma interpretação ficcional da criação do povo brasileiro por meio do romance entre uma indígena Tabajara e um português. A terceira fase correspondeu ao momento em que o processo de colonização já estava adiantado e foi representada em *O guarani* (1857), em cujas páginas encontramos os nobres portugueses enfrentando os desafios de "domesticar" a natureza virgem do novo território. Nesse romance, a função de herói é desempenhada por um indígena, Peri, indispensável na superação dos obstáculos naturais que se impunham aos colonizadores.

O trecho a seguir, em que Peri, protagonista indígena de *O guarani*, enfrenta uma onça ilustra a importância do elemento nativo para o projeto de Alencar. Veja.

A caçada

[...] Em pé, no meio do espaço que formava a grande abóbada de árvores, encostado a um velho tronco decepado pelo raio, via-se um índio na flor da idade.

[...]

Nesse instante erguia a cabeça e fitava os olhos numa **sebe** de folhas que se elevava a vinte passos de distância, e se agitava imperceptivelmente.

Ali, por entre a folhagem, distinguiam-se as ondulações felinas de um dorso negro, brilhante, **marchetado** de pardo; às vezes viam-se brilhar na sombra dois raios vítreos e pálidos, que semelhavam os reflexos de alguma cristalização de rocha, ferida pela luz do sol.

Era uma onça enorme; de garras apoiadas sobre um grosso ramo de árvore, e pés suspensos no galho superior, encolhia o corpo, preparando o salto gigantesco. [...]

Sebe: cerca de plantas ou arbustos.

Marchetado: matizado.

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

Ouviu-se um forte sibilo, que foi acompanhado por um bramido da fera; a pequena seta despedida pelo índio se cravara na orelha, e uma segunda, açoitando o ar, ia ferir-lhe a mandíbula inferior.

O tigre tinha-se voltado ameaçador e terrível, aguçando os dentes uns nos outros, rugindo de fúria e vingança: de dois saltos aproximou-se novamente.

Era uma luta de morte a que ia se travar; o índio o sabia, e esperou tranquilamente, como da primeira vez; a inquietação que sentira um momento de que a presa lhe escapasse, desaparecera: estava satisfeito.

Assim, estes dois selvagens das matas do Brasil, cada um com as suas armas, cada um com a consciência de sua força e de sua coragem, consideravam-se mutuamente como vítimas que iam ser **imoladas**.

O tigre [...] não se demorou; apenas se achou a coisa de quinze passos do inimigo, retraiu-se com uma força de elasticidade extraordinária e atirou-se como um estilhaço de rocha, cortada pelo raio. [...]

Então, o selvagem distendeu-se com a flexibilidade da cascavel ao lançar o bote; fincando os pés e as costas no tronco, arremessou-se e foi cair sobre o ventre da onça, que, subjugada, prostrada de costas, com a cabeça presa ao chão pelo gancho, debatia-se contra o seu vencedor, procurando debalde alcançá-lo com as garras.

Esta luta durou minutos; o índio, com os pés apoiados fortemente nas pernas da onça, e o corpo inclinado sobre a forquilha, mantinha assim imóvel a fera, que há pouco corria a mata não encontrando obstáculos à sua passagem. [...]

ALENCAR, José de. **O guarani**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999. p. 71-76.

Imoladas: feminino e plural de *imolado*. Sacrificado.

1. **Como você resumiria o principal acontecimento da cena que acabou de ler?**
2. **Transcreva o trecho em que o narrador descreve a onça no momento que precede o embate.**
   a. Qual é a reação de Peri ao avistar o animal?
   b. Como a onça reage ao primeiro ataque sofrido?
3. **Releia: "Assim, estes dois selvagens das matas do Brasil, cada um com as suas armas, cada um com a consciência de sua força e de sua coragem, consideravam-se mutuamente como vítimas que iam ser imoladas.".**
   a. Como você interpreta essa comparação, considerando o projeto literário de José de Alencar?
   b. O que o uso do adjetivo *selvagem* para caracterizar Peri revela sobre a visão que Alencar tinha dos povos originários?

1. Em meio à floresta, Peri, um indígena, demonstra sua bravura ao enfrentar e abater uma onça armado com um arco e flecha. Depois de atingi-la com duas setas, o indígena se lança sobre a onça e usa uma forquilha para manter a cabeça do animal presa ao chão e, inclinando seu corpo sobre o da onça, consegue imobilizá-la.
2. Espera-se que os estudantes transcrevam a seguinte passagem do texto: "Era uma onça enorme; de garras apoiadas sobre um grosso ramo de árvore, e pés suspensos no galho superior, encolhia o corpo, preparando o salto gigantesco".
2. a) Peri lança duas flechas, que atingem a onça na orelha e na mandíbula inferior.
2. b) A onça, ferida, enfurece-se, solta um rugido alto e, com dois saltos, aproxima-se para um novo ataque.
3. a) Espera-se que os estudantes reconheçam, nessa comparação, que tanto o indígena quanto a onça são caracterizados como fortes, ágeis, corajosos. Exemplificam, portanto, as belezas inigualáveis do nosso país, na visão do escritor romântico. Para Alencar, esses dois "selvagens brasileiros" representam o espírito livre da nação brasileira, que ele procura consolidar literariamente em seus romances.
3. b) O fato de Alencar utilizar um mesmo adjetivo – *selvagem* – para caracterizar o indígena e a onça sugere que, para ele, não havia uma diferença muito grande entre os dois. Embora Alencar convoque os indígenas como personagens em seus romances, atribuindo a eles até mesmo a função de protagonistas, não significa que tivesse uma visão dos povos nativos como parte de civilizações semelhantes às dos brancos. Aliás, para ele importa mais que sejam considerados "selvagens", intocados pela colonização portuguesa, porque assim serviriam melhor ao seu projeto de construção literária da identidade brasileira.

Alencar tinha plena consciência da missão dos românticos brasileiros: produzir obras que constituíssem uma literatura nacional. Em seus romances, o indígena representava o casamento perfeito entre o elemento nativo e os valores burgueses (honestidade, bravura, paixão, humildade etc.), tão valorizados pelo Romantismo. Os romances também forneciam aos leitores brasileiros obras em que o passado histórico do país era reconstituído, quando possível, ou inventado, quando necessário.

Os traços nacionais ficam ainda mais reforçados, porque essas personagens não apenas nasceram no Brasil, mas são também exemplos vivos das belezas inigualáveis do país. Na pena de Alencar, a natureza exuberante ganha a dimensão do espaço paradisíaco original. Fazendo um percurso semelhante ao dos viajantes europeus que aqui aportaram no início do século XIX, a ficção romântica redescobre um Brasil intocado pela civilização, pleno de promessas e possibilidades, com um futuro a ser conquistado.

Neste tópico são retomadas algumas discussões feitas sobre o Realismo feitas no capítulo 3 deste volume. Oportunize que os estudantes retomem e ampliem seus estudos.

Realismo: o foco nas análises sociais

Na Europa, a Revolução Industrial desencadeou mudanças tão profundas no modo de produção que se tornou responsável pela reordenação da economia mundial no século XIX. A industrialização, porém, acarretou um efeito social contrário ao esperado: acentuou a distinção entre a burguesia e a classe trabalhadora (proletariado). Os trabalhadores, agora assalariados, foram empurrados em direção à pobreza.

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

Com o declínio dos tipos tradicionais de lavoura e o uso das máquinas, os camponeses, expulsos do interior, foram para as cidades em busca de emprego nas indústrias e fábricas. Mesmo grandes centros, como Londres e Paris, não tinham infraestrutura adequada para absorver um crescimento populacional tão grande. Com a pobreza crescente, criou-se o contexto para uma mudança radical na criação literária.

Em termos estéticos, *Madame Bovary* (1857), escrito pelo francês Gustave Flaubert, dá início ao **Realismo**, com o abandono da idealização romântica e o interesse de analisar os males sociais acarretados por grandes transformações econômicas. Foi assim que a objetividade ocupou o lugar do subjetivismo romântico, e a valorização desmedida da emoção foi deixada de lado. Em lugar de tratar dos dramas individuais, o olhar realista focalizará a sociedade e os comportamentos coletivos.

TOME NOTA

Como estética literária, o **Realismo** procura analisar a nova organização social e econômica, detectando suas causas e denunciando suas consequências.

Eça de Queirós: a destruição das ilusões românticas

Em uma conferência, o escritor português Eça de Queirós resumiu os princípios da nova estética:

> [...] o Realismo é uma reação contra o Romantismo: o Romantismo era a apoteose do sentimento; – O Realismo é a anatomia do caráter. É a crítica do homem. É a arte que nos pinta a nossos próprios olhos – para condenar o que houver de mau na sociedade.

QUEIRÓS, Eça de. A literatura nova (o realismo como nova expressão da arte). *In*: SARAIVA, Antonio José; LOPES, Oscar. **História da literatura portuguesa**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 1982. p. 926.

Para fazer essa análise da sociedade e dos comportamentos humanos, os escritores realistas adotarão a razão e a objetividade como lentes através das quais observam a realidade. O que revelam, em suas obras, é uma burguesia hipócrita e fútil, que explora o proletariado enquanto professa o amor à justiça e à igualdade.

Eça de Queirós fez uso das ácidas tintas do Realismo em seu romance mais conhecido: *O primo Basílio (Episódio doméstico)*. O subtítulo revela o olhar analítico de Eça sobre o casamento. A apresentação da protagonista, Luísa, já antecipa aos leitores o modo como o narrador vai levantar o véu que acobertava a rotina de um casamento burguês, sugerindo que, debaixo da aparente harmonia, havia descontentamento e falsidade. Observe.

> [...] Luísa espreguiçou-se. Que **seca** ter de se ir vestir! Desejaria estar numa banheira de mármore cor-de-rosa, em água tépida, perfumada, e adormecer! Ou numa rede de seda, com as janelas cerradas, embalar-se, ouvindo música! Sacudiu a chinelinha; esteve a olhar muito amorosamente o seu pé pequeno, branco como leite, com veias azuis, pensando numa infinidade de coisinhas: – em meias de seda que queria comprar, no **farnel** que faria a Jorge para a jornada, em três guardanapos que a lavadeira perdera...
>
> Tornou a espreguiçar-se. E saltando na ponta do pé descalço, foi buscar ao aparador por detrás de uma compota um livro um pouco **enxovalhado**, veio a estender-se na **voltaire**, quase deitada, e, com o gesto acariciador e amoroso dos dedos sobre a orelha, começou a ler, toda interessada. [...]

QUEIRÓS, Eça de. **O primo Basílio**. 21. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 20.

1. **Você já leu algum romance cujo narrador faz uma apresentação negativa da protagonista? Se sim, qual foi a obra? Como foi essa experiência? Se não, o que pensa sobre esse procedimento narrativo?**
2. **Depois de ler a descrição de Luísa, protagonista de *O primo Basílio*, que imagem você fez dela?**
3. **No primeiro parágrafo, dois termos foram usados na sua forma diminutiva: *chinelinha* e *coisinhas*. O que essa escolha revela sobre a opinião que o narrador tem de Luísa? Explique.**

1. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a compartilharem com os colegas suas experiências de leitura. Essas trocas são importantes não só para ampliar o repertório deles, mas também para despertar o interesse em novas experiências de leitura.
2. Espera-se que os estudantes percebam que o narrador descreve uma mulher fútil, que não tem com o que se ocupar e passa o tempo sonhando com cenas dos romances que leu.
3. Espera-se que os estudantes concluam que esses diminutivos sugerem imaturidade da personagem. Luísa balança a "chinelinha" e passa a admirar, amorosamente, o pé pequeno, em uma atitude infantil. Em seguida, passa a pensar "numa infinidade de coisinhas", ou seja, pensa sobre coisas fúteis, sem importância.

Seca: no contexto, maçada, coisa aborrecida.

Farnel: saco de alimentos levado por alguém para consumir durante uma viagem.

Enxovalhado: amarrotado, sujo.

Voltaire: (francês) tipo de cadeira, semelhante a uma espreguiçadeira, que permite a seu ocupante recostar-se.

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

4. Resposta pessoal. As respostas podem ser variadas. Alguns estudantes podem ver Juliana como uma mulher amarga e invejosa. Outros podem se compadecer dela e da vida dura que levava e entenderem seus sentimentos em relação às patroas. Não há respostas certas ou erradas. O importante é estimular os estudantes a pensarem nos motivos que os levaram a construírem essa imagem da personagem.

O trecho destaca, por meio da história de Luísa, como uma educação baseada nos princípios românticos pode levar à busca de uma vida marcada pelo desejo da aventura, sem qualquer preocupação com as instituições sociais. Com uma protagonista movida por ilusões românticas e com uma personagem que tematiza o conflito de classes – a criada Juliana –, *O primo Basílio* apresenta um retrato do casamento como uma representação inequívoca da hipocrisia burguesa. A camada de tensão social, porém, é uma criação de Eça, que faz da criada Juliana uma das personagens mais bem caracterizadas da literatura portuguesa. Observe.

> [...] Servia, havia vinte anos. Como ela dizia, mudava de amos, mas não mudava de sorte. Vinte anos a dormir em **cacifos**, a levantar-se de madrugada, a comer os restos, a vestir trapos velhos, a sofrer os **repelões** das crianças e as más palavras das senhoras, a fazer **despejos**, a ir para o hospital quando vinha a doença, a **esfalfar-se** quando voltava a saúde!... Era demais! Tinha agora dias em que só de ver o balde das águas sujas e o ferro de engomar se lhe embrulhava o estômago. Nunca se acostumara a servir. [...]
>
> A necessidade de se constranger trouxe-lhe o hábito de odiar; odiou sobretudo as patroas, com um ódio irracional e **pueril**. Tivera-as ricas, com palacetes; e pobres, mulheres de empregados, velhas e **raparigas**, coléricas e pacientes; – odiava-as a todas, sem diferença. É patroa e basta! [...]
>
> QUEIRÓS, Eça de. **O primo Basílio**. 21. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 61-63.

Cacifos: plural de *cacifo*. Cubículo geralmente utilizado para guardar coisas de pouco valor.

Repelões: plural de *repelão*. Empurrão violento.

Despejos: plural de *despejo*. Descarte de lixo ou dejetos.

Esfalfar-se: trabalhar excessivamente, extenuar-se.

Pueril: infantil, tolo.

Raparigas: plural de *rapariga*. Jovem, moça (português de Portugal).

4. **Após a leitura desse trecho, que imagem você faz de Juliana? Por quê?**
5. **Considere os termos "servia" e "amos", no início do trecho.**
   a. O uso desses termos, pelo narrador, sugere o modo como Juliana vê o trabalho. Justifique.
   b. Como você interpreta o ódio irracional da personagem pelas patroas?
6. **Retome o trecho em que o narrador introduz a protagonista aos leitores. Depois, reflita sobre a caracterização de Luísa e de Juliana. Você diria que o modo como essas personagens foram apresentadas revela objetividade por parte do narrador? Por quê?**
7. **Qual pode ser a intenção de Eça de Queirós ao criar um narrador em 3ª pessoa, em um romance realista, que caracteriza as personagens do modo como vimos nesses dois trechos?**

5. a) A combinação do verbo *servir* e do substantivo *amos*, na introdução da personagem Juliana, remete os leitores ao contexto da servidão humana, ou seja, do trabalho realizado por pessoas escravizadas. Embora Juliana seja empregada da casa de Luísa e, portanto, receba pelos serviços que presta, ela se vê como alguém que vive em condições sub-humanas, dormindo em cubículos, alimentando-se de restos, vestindo trapos velhos, sofrendo abusos por parte das patroas e das crianças, sendo obrigada a cuidar dos dejetos dos patrões, adoecendo constantemente. Todas essas características reforçam a ideia de que as condições de trabalho a que Juliana se via submetida eram análogas à escravidão. Por essa razão, os termos utilizados pelo narrador revelam não só o modo como a personagem vê o próprio trabalho, mas também o desejo de influenciar os leitores a se comoverem com situação de Juliana.
5. b) Resposta pessoal. Mais uma vez, estimule os estudantes a compartilharem suas respostas e explicitarem os motivos para suas impressões sobre o sentimento que Juliana nutre pelas patroas.
6. Espera-se que os estudantes concluam que o narrador **não** faz uma apresentação objetiva de Luísa e de Juliana. Nos trechos lidos, é possível notar a escolha de termos que explicitam a opinião condenatória do narrador em relação à protagonista. Também fica muito evidente o desejo de apresentar os motivos que justificam o ódio de Juliana por suas patroas, criando uma perspectiva simpática à revolta da personagem.
7. Espera-se que os estudantes concluam que essa caracterização menos "objetiva" das personagens por parte do narrador de *O primo Basílio* sugere que Eça de Queirós considerava necessário conduzir seus leitores a fazerem um julgamento das personagens que fosse compatível com a análise da burguesia lisboeta feita por ele, ou seja, que a aparência de harmonia matrimonial encobria comportamentos moralmente condenáveis e uma grande dose de hipocrisia.

Machado de Assis: uma voz única desponta no Brasil

No Brasil, o Realismo criaria o contexto para fazer emergir um olhar singular para a realidade nacional. Machado de Assis já havia escrito e publicado quatro romances românticos entre 1872 e 1878 (*Ressurreição*, *A mão e a luva*, *Helena* e *Iaiá Garcia*), quando surpreendeu os leitores da corte com a história de Brás Cubas, um defunto autor, que resolveu escrever suas memórias póstumas.

Já na abertura, o narrador em 1ª pessoa adverte seus eventuais leitores:

> Obra de finado. Escrevi-a com a pena da galhofa e a tinta da melancolia, e não é difícil antever o que poderá sair desse conúbio. Acresce que a gente grave achará no livro umas aparências de puro romance, ao passo que a gente frívola não achará nele o seu romance usual; ei-lo aí fica privado da estima dos graves e do amor dos frívolos, que são as duas colunas máximas da opinião.
>
> MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Ilustrado por Candido Portinari. Rio de Janeiro: Antofágica, 2019. p. 17. Edição digital.

Essa passagem permite reconhecer, desde o início da obra, a ironia machadiana que definirá o tom de Brás Cubas, alguém que não só se define como um "defunto autor", como também dedica suas memórias póstumas "Ao verme que primeiro roeu as carnes frias" do seu cadáver.

A publicação de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881) inaugurava, no Brasil, a estética realista. Mas, como adverte Machado, no prólogo da 3ª edição, "Há na alma deste livro, por mais risonho que pareça, um sentimento amargo e áspero, que está longe de vir de seus modelos.". Com essa afirmação, o autor está avisando aos leitores para não esperarem encontrar, nessa obra, as proclamadas análise social e objetividade realistas. Não, os leitores serão desafiados a interpretar o modo inesperado como ele constrói sua crítica da sociedade brasileira do Segundo Império.

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

Para Machado de Assis, o modo como Eça de Queirós, tomando emprestado modelos franceses, como os romances de Flaubert, convida os leitores para adentrar os quartos das personagens e descreve cenas sensuais são prova de uma concepção literária fraca e apelativa, da qual ele não deseja fazer parte. Leia a opinião de Machado sobre *O primo Basílio* em texto publicado no jornal *O Cruzeiro* em 16 e 30 de abril de 1878.

> Parece que o Sr. Eça de Queirós quis dar-nos na heroína um produto da educação frívola e da vida ociosa; **não obstante**, há aí traços que fazem supor, à primeira vista, uma vocação sensual. A razão disso é a fatalidade das obras do Sr. Eça de Queirós – ou, noutros termos, do seu realismo sem **condescendência**: é a sensação física. Os exemplos acumulam-se de página a página; apontá-los, seria reuni-los e agravar o que há neles desvendado e cru. Os que de boa-fé supõem defender o livro, dizendo que podia ser **expurgado** de algumas cenas, para só ficar o pensamento moral ou social que o engendrou, esquecem ou não reparam que isso é justamente a medula da composição. Há episódios mais crus do que outros. Que importa eliminá-los? Não poderíamos eliminar o tom do livro. Ora, o tom é o espetáculo dos ardores, exigências e perversões físicas.
>
> MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. Eça de Queirós: *O primo Basílio*. MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Obra completa**. v. III. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985. p. 907.

Não obstante: apesar de, a despeito de.

Condescendência: benevolência, concessão.

Expurgado: limpo.

Discuta com seus colegas as respostas para as seguintes questões.

8. **Machado de Assis achava possível resolver o problema mencionado de *O primo Basílio*?**
9. **Qual é, para Machado de Assis, o maior defeito do romance de Eça de Queirós? Em que passagem do texto isso fica claro?**

8. Espera-se que os estudantes concluam que Machado nega a possibilidade de resolver o problema de *O primo Basílio*, porque, na visão do realista brasileiro, o que ele considera problemático é a "medula da composição", ou seja, a estrutura que mantém a obra de pé. Então, ela não poderia ser eliminada.

9. Espera-se que os estudantes identifiquem a seguinte passagem do texto como a revelação do maior defeito da obra de Eça, na visão de Machado: "Os que de boa-fé supõem defender o livro, dizendo que podia ser **expurgado** de algumas cenas, para só ficar o pensamento moral ou social que o engendrou, esquecem ou não reparam que isso é justamente a medula da composição. [...] Que importa eliminá-los? Não poderíamos eliminar o tom do livro. Ora, o tom é o espetáculo dos ardores, exigências e perversões físicas.". Nesse trecho da sua crítica, Machado de Assis argumenta que não é possível eliminar as cenas mais "cruas", ou seja, mais explícitas em termos sexuais, do livro, porque o "tom" de *O primo Basílio*, a concepção do romance, seria inteiramente dependente do que ele chama de "espetáculo dos ardores", em outras palavras, das cenas em que as personagens de Eça são levadas a agir para satisfazerem seus desejos carnais.

Em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, a adoção de um ponto de vista declaradamente subjetivo – Brás é o narrador protagonista – vai contra o modelo europeu de romance realista. Para retomar a metáfora criada pelo próprio autor, suas obras serão "taças" que, embora filiadas a uma mesma estética, levam "outro vinho". A pergunta, portanto, é: Como o realismo se manifesta nos romances de Machado de Assis? Vejamos a partir da leitura de um trecho das memórias do tal defunto autor.

O menino é pai do homem

> [...]
>
> Desde os cinco anos merecera eu a **alcunha** de "menino diabo"; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, **traquinas** e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce "por pirraça"; e eu tinha apenas seis anos. Prudêncio, um moleque da casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, – algumas vezes gemendo, – mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um – "ai, nhonhô!" – ao que eu retorquia: – "Cala a boca, besta!" [...].
>
> [...]
>
> Minha mãe doutrinava-me a seu modo, fazia-me decorar alguns preceitos e orações; mas eu sentia que, mais do que as orações, me governavam os nervos e o sangue, e a boa regra perdia o espírito, que a faz viver, para se tornar uma vã fórmula. De manhã, antes do mingau, e de noite, antes da cama, pedia a Deus que me perdoasse, assim como eu perdoava aos meus devedores; mas entre a manhã e a noite fazia uma grande maldade, e meu pai, passado o alvoroço, dava-me pancadinhas na cara, e exclamava a rir: Ah! **brejeiro**! ah! brejeiro!
>
> Sim, meu pai adorava-me. Minha mãe era uma senhora fraca, de pouco cérebro e muito coração, assaz crédula, sinceramente piedosa, – caseira, apesar de bonita, e modesta, apesar de abastada; temente às trovoadas e ao marido. O marido era na Terra o seu deus. Da colaboração dessas duas criaturas nasceu a minha educação, que, se tinha alguma coisa boa, era no geral viciosa, incompleta, e, em partes, negativa. [...]
>
> [...]

Alcunha: apelido.

Traquinas: plural de *traquina*. Inquieto, travesso.

Brejeiro: brincalhão.

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

10. Espera-se que os estudantes identifiquem a seguinte passagem: "fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso".

Rutilantes: plural de *rutilante*. Cintilante.

Arruído: ruído.

O que importa é a expressão geral do meio doméstico, e essa aí fica indicada, – vulgaridade de caracteres, amor das aparências **rutilantes**, do **arruído**, frouxidão da vontade, domínio do capricho, e o mais. Dessa terra e desse estrume é que nasceu esta flor.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. p. 87-90.

10. Logo no início do texto, o narrador protagonista recorre a uma sequência de adjetivos para caracterizar o comportamento do menino Brás Cubas. Identifique essa passagem.

a. Considerando os adjetivos utilizados, qual é a opinião do narrador Brás Cubas sobre o menino Brás Cubas?

b. Você julga que o apelido recebido por Brás, aos cinco anos, era adequado? Por quê?

11. Releia o segundo parágrafo. Como você interpreta a afirmação final feita pelo narrador: "Dessa terra e desse estrume é que nasceu esta flor"?

12. O narrador de *Memórias póstumas* é o próprio Brás Cubas, que reconta sua vida em 1ª pessoa. Eça de Queirós recorreu a um narrador em 3ª pessoa n'*O primo Basílio*. Compare sua reação ao ler os trechos dessas duas obras. Você supõe que sua reação aos acontecimentos e descrições feitas foi afetada pela mudança no foco narrativo? Explique.

13. Machado de Assis era um homem negro. No trecho, o narrador relata duas atitudes do menino que revelam sua crueldade contra duas pessoas escravizadas. Discuta com seus colegas a seguinte questão: O que poderia ter levado um escritor negro a introduzir, em suas obras, cenas em que pessoas escravizadas são vítimas de violência e crueldade de brancos? Ouçam com atenção os colegas e defendam seus pontos de vista com base em argumentos e exemplos.

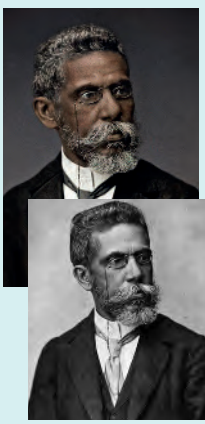
10. a) Os adjetivos utilizados para caracterizar o menino Brás têm todos um sentido negativo, principalmente quando associados uns aos outros. A primeira afirmação já explicita a opinião do narrador: ele havia sido uma criança maligna. O fato de ser sagaz (arguto), indiscreto (inconveniente), de vontade forte (voluntarioso) e travesso compõe uma imagem de criança desagradável, que não se preocupava com as consequências de seus atos.

10. b) Espera-se que os estudantes concluam que o apelido de "menino diabo" era adequado para descrever o comportamento malicioso do menino Brás Cubas.

11. Antes da afirmação final, o narrador faz um resumo das características do ambiente doméstico em que cresceu. Segundo ele, sua mãe era uma pessoa fraca, que tentava controlá-lo sem sucesso, o pai achava graça dos comportamentos inadequados do filho. Por essa razão, diz que cresceu em uma casa onde predominavam pessoas irônicas, porque não é possível considerar "uma flor" alguém que se comporta como o menino Brás.

Amplie seu repertório

A Universidade Zumbi dos Palmares lançou o movimento "Machado de Assis Real", campanha promovida para conscientizar as pessoas do fato de nosso grande escritor realista ter sido um homem negro. A campanha é importante, porque, durante mais de um século, as fotografias do autor foram "embranquecidas". Até mesmo no atestado de óbito de Machado, o escrivão identificou sua cor como "branca". O texto de divulgação da campanha informa: "Machado de Assis. O maior nome da história da literatura brasileira. Jornalista, contista, cronista, romancista, poeta, teatrólogo. E o que poucos sabem: negro. O racismo no Brasil escondeu quem ele era por séculos. Sua foto oficial, reproduzida até hoje, muda a cor da sua pele, distorce seus traços e rejeita sua verdadeira origem. Machado de Assis foi embranquecido para ser reconhecido. Um absurdo que mancha a história do país. Uma injustiça que fere a comunidade negra. Já passou da hora de esse erro ser corrigido. [...]" (CAMPANHA recria foto clássica de Machado de Assis e mostra escritor negro: "racismo escondeu quem ele era". **Portal Gelédes**, [*s. l.*], 2 maio. 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/campanha-recria-foto-classica-de-machado-de-assis-e-mostra-escritor-negro-racismo-escondeu-quem-ele-era/. Acesso em: 15 set. 2024).



PROJETO MACHADO DE ASSIS REAL

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Retrato de Machado de Assis, *c.* 1896. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

12. Resposta pessoal. É importante que os estudantes prestem atenção ao uso de diferentes focos narrativos pelos dois autores realistas e reflitam sobre as consequências dessas escolhas para a construção da crítica que fazem das sociedades portuguesa e brasileira. Machado faz uma crítica menos óbvia, porque cria narradores que se comportam, basicamente, como seus leitores, membros da elite oitocentista que viviam nos centros urbanos. No caso de Eça, o foco narrativo em terceira pessoa, supostamente objetivo, favorece a condução do olhar dos leitores para os defeitos e atitudes condenáveis das personagens.

Diferentemente do que se esperaria de um narrador protagonista, Brás Cubas revela os piores traços de sua personalidade, "liberado" das consequências por sua cômoda posição de defunto autor, que não tem mais nada a perder porque já está morto. A frase final explica o título "O menino é pai do homem": seu caráter se formou em um contexto familiar que favorecia comportamentos prepotentes.

O realismo machadiano é diferente dos outros, foge da crítica direta e fácil. De modo engenhoso, surpreende com um retrato fiel e sem retoques de um membro da elite brasileira. Ao apresentar Brás Cubas em toda a sua desfaçatez e arrogância, o que se percebe é que esse era o comportamento daqueles que ocupavam as altas posições em nossa sociedade. Por meio dele, o leitor é forçado a encarar, sem atenuantes, o retrato de sua própria miséria humana.

13. Se julgar pertinente, sugira que os estudantes retomem informações no capítulo deste volume que aborda o modo como escritores brancos e negros criam as representações literárias de personagens escravizadas e afro-brasileiras. Estimule os estudantes a refletirem s os dados da biografia de Machado de Assis, a sociedade da época e seu projeto 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, nessas afirmações, a ideia de que os fatos da vida, os elementos cotidianos devem inspirar a criação literária. É por essa razão que Oswald afirma que os casebres coloridos das comunidades são "fatos estéticos". O que é necessário para a criação artística existe ao nosso redor; não é preciso, portanto, importar temas ou estilos.

A comparação entre as obras de Machado de Assis e Eça de Queiros nos mostra que o escritor brasileiro abraçou o propósito da estética realista, mas criou uma voz própria para expressar sua visão crítica da sociedade brasileira. Independentemente das diferenças, temos de reconhecer que as obras desses dois gigantes da literatura em língua portuguesa são indispensáveis para que nós, leitores, mais de um século depois, possamos conhecer importantes traços de Portugal e do Brasil na segunda metade do século XIX.

2. "A formação étnica rica" é o princípio que resume a proposta feita no "Manifesto Pau-Brasil". Reconhecer a riqueza e a diversidade étnicas brasileiras e utilizá-las como referência para a criação estética.

3. a) Espera-se que os estudantes identifiquem a seguinte passagem: "A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.". Nessa passagem, o que o autor modernista recomenda é o abandono das estruturas e termos arcaicos, muitas vezes presentes em textos literários escritos por portugueses, e a incorporação dos termos característicos da língua falada no Brasil, até mesmo das formas que contrariam a norma-padrão ("A contribuição milionária de todos os erros"), porque o modo como utilizamos a língua é parte da nossa identidade ("Como falamos. Como somos.").

Modernismo: rupturas e releituras

A chegada do centenário da Independência política, em 1922, desencadeou um movimento de ruptura com as influências estéticas do século XIX. Os modernistas de São Paulo, que organizaram a Semana de Arte Moderna, capitanearam o processo de releitura do nosso passado colonial.

Não se pode dizer, porém, que esses escritores tenham abandonado qualquer influência estética. Eram leitores ávidos das notícias que chegavam da Europa e se encarregaram, por exemplo, de trazer para o Brasil o manifesto Futurista, logo após seu lançamento na França, além de revelarem, em suas obras, traços do Cubismo, caso de alguns poemas de Oswald de Andrade, e do Expressionismo, como no romance *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade.

De qualquer forma, estavam determinados a proclamar a independência literária do Brasil e trabalharam para definir quais seriam os principais elementos nativos a partir dos quais fundamentariam essa independência. É assim, por exemplo, que surge o "Manifesto Pau-Brasil", publicado no jornal *Correio da Manhã*, em 18 de março de 1924. Nele, Oswald defende a necessidade de abolir as "fórmulas de expressão do mundo" e de "ver com olhos livres". Veja.

Manifesto Pau-Brasil

A poesia existe nos fatos. Os casebres de açafrão e de ocre nos verdes da Favela, sob o azul cabralino, são fatos estéticos.

O Carnaval no Rio é o acontecimento religioso da raça. Pau-Brasil. **Wagner** submerge ante os **cordões de Botafogo**. Bárbaro e nosso. A formação étnica rica. Riqueza vegetal. O minério. A cozinha. O vatapá, o ouro e a dança.

[...]

A língua sem **arcaísmos**, sem erudição. Natural e **neológica**. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.

[...]

Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. Ver com olhos livres.

[...]

ANDRADE, Oswald. Manifesto Pau-Brasil. *In*: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976. p. 495-499.

Wagner: referência ao compositor alemão Wilhelm Richard Wagner (1813-1883) conhecido por suas composições complexas. Suas óperas, para as quais compunha a música e escrevia o libreto, faziam um elaborado uso do *leitmotiv*, termo alemão para designar "motivo condutor". Criação musical de Wagner, os *leimotiv* eram frases musicais curtas e constantemente recorrentes associadas a personagens de caráter marcante como Parsifal, a lugares e a ideias.

Cordões de Botafogo: referência aos cordões carnavalescos que desfilavam nas ruas do bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro.

Arcaísmos: plural de *arcaísmo*. Palavra ou construção sintática que deixou de ser utilizada pelos falantes da língua.

Neológica: feminino de *neológico*. Constituído por neologismos, ou seja, pela criação de novas palavras.

1. **O que você entende das afirmações de que "A poesia existe nos fatos" e "Os casebres de açafrão e de ocre nos verdes da Favela, sob o azul cabralino, são fatos estéticos."?**
2. **No segundo parágrafo, podemos identificar o princípio do "Manifesto Pau-Brasil". Qual é o enunciado que resume esse princípio?**
3. **No trecho, Oswald de Andrade não cuida somente de questões estéticas. Ele também apresenta uma proposta para o uso da língua.**
   - **a.** Identifique a passagem em que essa proposta foi feita e explique o que ela significa.
   - **b.** Você julga que essa proposta tem um impacto para a literatura? Por quê?

3. b) Espera-se que os estudantes percebam que a língua é a matéria-prima do fazer literário, por essa razão a proposta feita por Oswald tem grande importância para a criação de uma literatura verdadeiramente brasileira.

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

Neorrealismo: revelação do Brasil

O Brasil testemunhou, na década de 1930, uma explosão do romance. Preocupados com o país em que viviam, escritores usaram a narrativa como instrumento de denúncia de uma realidade que, principalmente na região Nordeste, condena milhares de brasileiros à miséria. A qualidade das obras e o surgimento de autores importantes tornam os anos de 1930 a 1945 conhecidos como "a era do romance brasileiro".

Essa tendência se anuncia em 1928, quando o paraibano José Américo de Almeida publica *A bagaceira*, que define uma nova tendência na ficção nacional: a apresentação crítica da realidade brasileira, que procura levar o leitor a tomar consciência da condição de subdesenvolvimento do país, visível de modo mais evidente em algumas regiões, como o Nordeste. A ele se juntam nomes como o de Jorge Amado, Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Erico Verissimo.

Ponto de conexão. No capítulo 18 do volume de Arte desta coleção, é estudado o surgimento do Cinema Novo no cenário brasileiro e mundial, no século XX, destacando a abordagem política e social desse movimento. Já no capítulo 5 do mesmo volume de Arte, é estudada a abordagem do tema da miséria, entre outros dramas humanos, em obras expressionistas do século XX. Se tiver acesso a esse volume e considerar oportuno, pode-se promover uma abordagem interdisciplinar.

A circulação dos romances foi favorecida pelo fortalecimento das editoras brasileiras. A Livraria José Olympio acolhia os escritores que, chegados ao Rio de Janeiro, buscavam uma referência para seus diálogos intelectuais. E o público, de perfil diversificado, deixou evidente sua aprovação aos romances de 1930, esgotando sucessivas tiragens das obras de Jorge Amado, José Lins do Rego e Erico Verissimo. Os enredos dinâmicos e a linguagem simples tornavam suas obras atraentes, o que ampliou o número de leitores e contribuiu para consolidar o período como a fase áurea do romance modernista.

Amplie seu repertório

De olho na arte

"Estou com os que acham que não há arte neutra. Mesmo sem nenhuma intenção do pintor, o quadro indica sempre um sentido social.", afirmou o pintor paulista Candido Portinari (1903-1962), exemplo do neorrealismo nas artes plásticas e que criou uma série de telas dedicadas aos retirantes nordestinos, expulsos de sua terra pela seca inclemente que matava o gado e as plantações. Na tela de 1944, reproduzida aqui, podemos observar um grupo de quatro adultos e cinco crianças com expressão de desespero e os corpos esqueléticos. O uso de tons terrosos e escuros enfatiza a atmosfera fúnebre presente na imagem. As pinturas da série *Retirantes* e os romances de Rachel de Queiroz e de Graciliano Ramos, que abordam o tema da seca, estabelecem um evidente diálogo fundado na estética da fome.

DIREITO DE REPRODUÇÃO GENTILMENTE CEDIDO POR JOÃO CANDIDO PORTINARI/PROJETO PORTINARI – MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SÃO PAULO.

PORTINARI, Candido. **Retirantes**. 1944. Óleo sobre tela, 190 centímetros × 180 centímetros. Museu de Arte de São Paulo (MASP), São Paulo.

Ponto de conexão

Na literatura e na arte, a denúncia da fome e da miséria é o tema de obras em diferentes linguagens na primeira metade do século XX.

Para tratar das questões sociais regionais, os romances escritos a partir de 1930 retomam dois momentos anteriores da prosa de ficção: o regionalismo romântico e o Realismo do século XIX. Do regionalismo romântico, vem o interesse pela relação entre os seres humanos e os espaços que eles habitam, apresentado agora de uma perspectiva mais determinista. Do Realismo, é recuperado o interesse em estudar as relações sociais.

O romance de 1930 inova ao abandonar a idealização romântica e a impessoalidade realista, para apresentar uma visão crítica das relações sociais e do impacto do meio sobre o indivíduo. Essas raízes literárias que relacionam a ficção de 1930 às duas estéticas do século XIX fizeram com que os romances escritos nesse período fossem conhecidos como **regionalistas** ou **neorrealistas**.

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

TOME NOTA

São considerados **regionalistas** os romances que abordam a realidade específica de uma região, caracterizada por particularidades geográficas e por tipos humanos específicos, que usam a linguagem de um modo próprio e têm práticas sociais e culturais semelhantes.

O projeto literário do romance da geração de 1930 foi claro: revelar como determinada realidade socioeconômica, no caso o subdesenvolvimento brasileiro, influenciava a vida dos seres humanos. O modo encontrado para mostrar isso foi fazer com que o enredo das obras nascesse da relação entre o contexto socioeconômico e o espaço (caracterizado de modo bem definido). A maioria dos autores do período se baseou no conhecimento pessoal da realidade nordestina para desenvolver esse projeto. O escritor Erico Verissimo foi uma exceção, pois suas obras se voltaram para a relação entre o homem e a sociedade a partir da amplidão dos pampas gaúchos.

Vamos entender melhor o que mudou no romance brasileiro a partir da construção desse novo olhar da literatura para a realidade. A leitura de um trecho de *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos, ilustra bem o novo tom adotado pelos autores dessa geração. Observe a seguir.

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

PALÊ ZUPPANI/PULSAR IMAGENS

Paisagem do sertão em Casa Nova, Bahia, 2008. No romance da geração de 1930, o espaço é a região Nordeste marcada pela seca e pelo sofrimento.

O mundo coberto de penas

O **mulungu** do bebedouro cobria-se de **arribações**. Mau sinal, provavelmente o sertão ia pegar fogo. Vinham em bandos, **arranchavam-se** nas árvores da beira do rio, descansavam, bebiam e, como em redor não havia comida, seguiam viagem para o sul. O casal agoniado sonhava desgraças. O sol chupava os poços, e aquelas excomungadas levavam o resto da água, queriam matar o gado.

Sinhá Vitória falou assim, mas Fabiano resmungou, franziu a testa, achando a frase extravagante. Aves matarem bois e cabras, que lembrança! [...] Um bicho de penas matar o gado! Provavelmente sinhá Vitória não estava regulando. [...]

Como era que sinhá Vitória tinha dito? A frase dela tornou ao espírito de Fabiano e logo a significação apareceu. As arribações bebiam a água. Bem. O gado curtia sede e morria. Muito bem. As arribações matavam o gado. Estava certo. **Matutando**, a gente via que era assim, mas sinhá Vitória largava tiradas embaraçosas. Agora Fabiano percebia o que ela queria dizer. Esqueceu a infelicidade próxima, riu-se encantado com a esperteza de sinhá Vitória. Uma pessoa como aquela valia ouro. Tinha ideias, sim senhor, tinha muita coisa no miolo. Nas situações difíceis encontrava saída. Então! Descobrir que as arribações matavam o gado! E matavam. Àquela hora o mulungu do bebedouro, sem folhas e sem flores, uma **garrancharia** pelada, enfeitava-se de penas. [...]

Desceu da **ribanceira**, agachou-se à beira da água **salobra**, pôs-se a beber ruidosamente nas palmas das mãos. Uma nuvem de arribações voou assustada. Fabiano levantou-se, um brilho de indignação nos olhos. [...]

Mulungu: árvore de flores vermelhas ou cor de laranja muito cultivada como ornamental e sombreira.

Arribações: plural de *arribação*. Ave que se desloca de uma região para outra em determinadas épocas ou estações do ano.

Arranchavam-se: verbo *arranchar*(*-se*). Reunir-se, agregar-se, juntar-se.

Matutando: verbo *matutar*. Pensar, refletir longamente.

Garrancharia: braço de árvore, ramos.

Ribanceira: margem elevada de um curso de água ou de um lago.

Salobra: de gosto ruim, desagradável.

Seria necessário mudar-se? Apesar de saber perfeitamente que era necessário, agarrou-se a esperanças frágeis. Talvez a seca não viesse, talvez chovesse. Aqueles malditos bichos é que lhe faziam medo. Procurou esquecê-los. Mas como poderia esquecê-los se estavam ali, voando-lhe em torno da cabeça, agitando-se na lama, empoleirados nos galhos, espalhados no chão, mortos? Se não fossem eles, a seca não existiria. Pelo menos não existiria naquele momento: viria depois, seria mais curta. Assim, começava logo – e Fabiano sentia-a de longe. Sentia-a como se ela já tivesse chegado, experimentava adiantadamente a fome, a sede, as fadigas imensas das retiradas. Alguns dias antes estava sossegado, preparando **látegos**, consertando cercas. De repente, um risco no céu, outros riscos, milhares de riscos juntos, nuvens, o medonho rumor das asas a anunciar destruição. [...]

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 71. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 108-113.

Látegos: plural de *látego*. Chicote, correia ou corda própria para açoitar.

1. **Que acontecimento deixa Fabiano e sua esposa apreensivos?**
   a. O que esse acontecimento indica? Por quê?
   b. Identifique, no primeiro parágrafo, a metáfora que indica o retorno da seca.
   c. Por que a volta da seca angustia o casal?
2. **Além da presença das arribações, outros "sinais" revelam que o período de seca está próximo.**
   a. Identifique-os.
   b. Esses "sinais" são imagens criadas pelo narrador para confirmar a previsão de sinhá Vitória. Que tipo de cenário essas imagens criam?
3. **Sinhá Vitória afirma que as aves *queriam matar* o gado.**
   a. Como essa afirmação deve ser entendida?
   b. Fabiano a princípio não entendeu o que sinhá Vitória queria dizer. Essa dificuldade sugere uma característica de Fabiano. Considerando o trecho, qual dificuldade você imagina que seja? Justifique.
4. **No terceiro parágrafo do texto, Fabiano tenta compreender o raciocínio da esposa. De que maneira o narrador demonstra, pela linguagem, a dificuldade da personagem?**
   a. O fato de chegar à mesma conclusão que a esposa sobre as aves gera em Fabiano uma reação imediata. Qual? Explique.
   b. "Se não fossem eles, a seca não existiria". O que significa, no contexto do trecho citado, essa afirmação?
5. **No início da narrativa, Fabiano e sua família fogem da seca e procuram um lugar melhor para viver. Chegam a uma fazenda abandonada, onde resolvem se instalar e começar a construir uma nova vida. "O mundo coberto de penas" é o penúltimo capítulo do romance. Que elementos do trecho transcrito indicam que esse capítulo marca o ciclo que determina a vida dos retirantes? Justifique.**

Observe que a questão central de *Vidas secas* está na relação entre o indivíduo e a sociedade, agora atravessada também pelo espaço dominado pela seca que empurra as pessoas para uma condição de vida completamente desumana e as torna vítimas de "patrões" inescrupulosos.

A força da linguagem

De modo geral, o trabalho com a linguagem realizado pelos autores dessa geração busca trazer para as narrativas a "cor local", ou seja, as informações sobre espaços, comportamentos e costumes que permitem ao leitor reconhecer os aspectos típicos, característicos de uma região específica.

Em Rachel de Queiroz, o que sobressai é o desejo de reproduzir o português que ouvia nas ruas, como nesta fala de Chico Bento, protagonista de *O quinze* (1930):

> – Em todo pé de pau há um galho mode a gente armar a tipoia... E com umas noites assim limpas até dá vontade de se dormir no tempo... Se chovesse, quer de noite, quer de dia, tinha carecido se ganhar o mundo atrás de um gancho?

QUEIROZ, Rachel. **O quinze**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2023. *E-book*.

1. As aves (arribações) cobriram o mulungu do bebedouro.
1. a) Indica a chegada da seca. As aves estavam migrando para o sul em busca de alimento, o que indica que ele já estava escasso.
1. b) "Mau sinal, provavelmente o **sertão ia pegar fogo**.".
1. c) Porque a volta da seca trará a morte dos animais, a falta de água, e a família do vaqueiro Fabiano será obrigada a procurar outro lugar para viver.
2. a) Os outros sinais da seca iminente são os poços que são "chupados" pelo sol forte, o mulungu sem flores e sem folhas, a água salobra do bebedouro.
2. b) Um cenário desolador, marcado pela "morte" e pela "destruição" causada pela seca, que gera a desesperança de Fabiano.
3. a) Sinhá Vitória quer dizer que as arribações vão consumir a pouca água que resta, provocando a morte do gado por sede.
3. b) Fabiano é incapaz de compreender imediatamente o sentido do que foi dito por sinhá Vitória. A personagem, na obra, tem dificuldade de usar a linguagem de forma mais elaborada. A analogia verbal simples expressa na frase de sinhá Vitória, a princípio, embaralha sua cabeça e o leva a concluir que a mulher "não está regulando".
4. O narrador apresenta, por meio de orações curtas, o processo de raciocínio "titubeante" de Fabiano: passo a passo, a personagem reelabora o significado da fala de sinhá Vitória para tentar compreender as relações de causa e consequência que a levaram a afirmar que "as aves queriam matar o gado". Essa dificuldade é enfatizada pelas expressões "bem" e "muito bem", expressas por Fabiano depois das duas primeiras constatações que faz sobre a situação. Só assim ele chega à conclusão de que, de fato, as aves seriam responsáveis pela morte do gado.
4. a) Ele fica indignado com as aves, pois atribui a elas a responsabilidade pela seca. No raciocínio equivocado de Fabiano, as arribações causavam a destruição que se anunciava. Depois de se indignar, a personagem sente medo das aves, porque elas destruirão a vida que ele tinha construído para a família.
4. b) A presença das aves anunciava a Fabiano que a seca estava prestes a chegar. Sem elas, Fabiano poderia ter a ilusão (*frágeis esperanças*) de que, naquele momento, sua sobrevivência e a de sua família estavam asseguradas. Sabendo depois, a seca "seria mais curta".
5. É importante que os estudantes percebam que esse capítulo marca a volta da seca. Como indica o enunciado, o romance se inicia com a viagem dos retirantes em busca de um lugar melhor para viverem. Depois de um período em que conseguem alguma tranquilidade ("Alguns dias antes estava sossegado, preparando látegos, consertando cercas"), o cenário de miséria que os perseguia retorna, anunciado pelas arribações. Fecha-se, assim, o ciclo de luta pela sobrevivência dos retirantes, que serão obrigados a mudar-se novamente.

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

A incorporação ao texto literário de variedades regionais ou desprestigiadas que se afastam da norma-padrão do português é uma marca de Rachel de Queiroz.

O cuidado com as palavras é também um dos traços mais importantes da prosa de Graciliano Ramos. A economia no uso de adjetivos e advérbios, a escolha cuidadosa dos substantivos, todos os aspectos da construção de seus romances colaboram para a criação do "realismo bruto" que define o olhar neorrealista do autor.

Do Brasil para Portugal

O alcance do neorrealismo brasileiro transcendeu os limites do Brasil. As obras dos autores da geração de 1930, como José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Jorge Amado, por exemplo, cruzaram o Atlântico, chegaram a Angola, rodearam o cabo Bojador, no sul da África, entraram no oceano Índico e foram aportar em Moçambique. Mas nada disso ocorreu antes de uma importante parada em Portugal.

Mais de quatrocentos e trinta anos após a chegada da esquadra de Cabral à costa brasileira, que deu início ao processo de dominação política, linguística e cultural no território nacional, era chegada a hora de se inverter o sentido da viagem atlântica.

O neorrealismo aparece, pela primeira vez em Portugal, no ano de 1939, quando Alves Redol publica um romance intitulado *Gaibéus*. O título da obra refere-se aos modestos camponeses do Ribatejo, cuja vida sofrida e injustiçada é apresentada pelo autor em uma série de episódios que se justapõem, como se formassem "manchas", símbolo da existência dessas criaturas sem nome nem esperança. Observe.

> Pareciam cercados no trabalho pelo braseiro de um fogo que alastrava-se na Lezíria Grande. Como se da Ponta de Erva ao Vau a **leiva** se consumisse nas labaredas de um incêndio que irrompesse ao mesmo tempo por toda a parte.
>
> O ar escaldava; lambia-lhes de febre os rostos corridos pelo suor e vincados por **esgares** que o esforço da **ceifa** provocava. O Sol desaparecera há muito, envolvido pela massa cinzenta das nuvens cerradas. Os ceifeiros não o sentiam penetrar-lhes a carne abalada pela fadiga. Lento, mas persistente, parecia ter-se dissolvido no ar que respiravam, pastoso e espesso. Trabalhavam à porta de uma fornalha que lhes alimentava os pulmões com metal em fusão.
>
> Quase exaustos, os peitos arfavam num ritmo de máquinas velhas saturadas de movimento.
>
> A ceifa, porém, não parava, e ainda bem – a ceifa levava o seu tempo marcado. Se chovesse, o patrão apanharia um **boléu** de aleijar, diziam os **rabezanos** na sua linguagem taurina. Eles próprios não a desejavam; se as foices não cortassem arroz, as **jornas** acabariam também. E se ao sábado o apontador não enchesse a folha, as **fateiras** não trariam pão e **conduto** da vila.
>
> Então os dias tornar-se-iam ainda mais penosos e o **degredo** por terras estranhas mais insuportável. [...]

REDOL, Antônio Alves. Gaibéus. *In*: MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através dos textos**. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 1997. p. 461.

Leiva: terra amontoada por enxada ou arado.

Esgares: plural de *esgar*. Careta.

Ceifa: colheita de cereais.

Boléu: pancada.

Rabezanos: plural de *rabezano*. Camponês.

Jornas: plural de *jorna*. Trabalho contratado por dia.

Fateiras: feminino e plural de *fateiro*. Vendedor.

Conduto: alimento que se come com pão.

Degredo: no contexto, afastamento voluntário do local de moradia. Os camponeses se dirigiam à Lezíria Grande, na região do Ribatejo, para trabalhar nos campos de arroz.

RODA DE CONVERSA **O neorrealismo: Brasil × Portugal**

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

Organizados em trios, façam uma comparação entre a cena de *Vidas secas* analisada e o trecho de *Gaibéus*. Conversem a respeito das seguintes questões.

- Como cada um dos autores realiza a descrição do espaço em que se encontram as personagens?
- Comparem o uso das descrições nos dois textos. Como essas descrições constroem a imagem das personagens nas duas obras? O que aproxima essas personagens e o que as diferencia?

Após a conversa, os grupos devem compartilhar com a turma as análises e destacar o que mais chamou a atenção dos integrantes durante a atividade.

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

Além de Alves Redol, destacaram-se, entre os neorrealistas, Fernando Namora, José Cardoso Pires, Urbano Tavares Rodrigues, Manuel da Fonseca, Vergílio Ferreira e Carlos de Oliveira. Os autores engajados na nova tendência estética declararam o desejo de enfrentar a ditadura salazarista como proposta definidora de suas obras.

A literatura precisava, segundo eles, assumir um caráter mais engajado, vinculando-se à realidade portuguesa do momento. O objetivo da tematização da realidade seria, por meio dos textos literários, conscientizar a população sobre os males advindos dos anos de censura imposta pela ditadura. A "arte pela arte" da geração presencista (como era conhecida a segunda geração do Modernismo português), que os precedeu, devia abrir espaço para a consciência dos problemas enfrentados por Portugal e para o risco representado pela aproximação ideológica entre o Estado Novo e o nazifascismo.

A África que se inspirou no Brasil

Quando se trata da questão das relações culturais entre Portugal e Brasil, ou seja, entre metrópole e colônia, temos muitas informações e não é difícil reconhecer o percurso das estéticas literárias que emergiam em países europeus, passavam por Portugal e chegavam ao Brasil. Pouco se fala, porém, da relação cultural entre as colônias lusófonas. A verdade é que o trânsito de escritores brasileiros para as colônias portuguesas na África e de africanos para o Brasil ocorreu desde o início da ocupação portuguesa.

Nosso grande poeta barroco, Gregório de Matos, por exemplo, foi degredado para Angola, em 1685, depois de escrever uma série de poemas criticando o governador da Bahia, Antônio Luís da Câmara Coutinho. Pelos serviços prestados como conselheiro do governo, pôde voltar ao Brasil em 1694, mas, como estava proibido de morar na Bahia, instalou-se em Recife. Sua morte, no ano de 1696, teria sido uma consequência da malária contraída durante o tempo que viveu em Angola.

Outro conhecido poeta a cumprir pena em uma colônia africana foi Tomás Antônio Gonzaga. Sua passagem por Moçambique teve importantes consequências literárias. Mia Couto reconta o encontro e a paixão entre uma jovem moçambicana chamada Juliana e um homem doente, que foi hospedado em sua casa. A moça assumiu a função de enfermeira do hóspede, e, durante a convalescença, os dois se apaixonaram. O homem compunha versos para a amada, com quem terminou por se casar. Ele era o poeta inconfidente Tomás António Gonzaga, condenado a viver em Moçambique por sua participação na Inconfidência Mineira. Por que essa história é relevante? Vamos dar a palavra a Mia Couto.

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

FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

Nos demorados serões da casa colonial se juntava a gente culta da ilha e o homem declamava poesia. Esses serões faziam nascer o primeiro núcleo de poetas e escritores na Ilha de Moçambique, a primeira capital da colónia de Moçambique. [...]

O nascimento da poesia moçambicana está marcado por um encontro que seria bem mais do que um casamento entre duas pessoas. Havia ali uma espécie de presságio daquilo que seria um entrosamento maior que iria prevalecer.

Mais de um século depois, nascia em Moçambique uma corrente de intelectuais ocupados em procurar a moçambicanidade. Já era, então, clara a necessidade de rupturas com Portugal e os modelos europeus. [...]

Uma vez mais, a poesia brasileira veio em socorro dos moçambicanos. Manuel Bandeira foi talvez o mais importante personagem nesta segunda viagem. Mas Manuel Bandeira não era único. Com ele vinham outros como Mário de Andrade, partilhando uma pátria despatriada, mas todos tinham em comum a procura daquilo a que chamavam o "abrasileiramento da linguagem". [...]

COUTO, Mia. O sertão brasileiro na savana moçambicana. *In*: COUTO, Mia. **Pensatempos** – Textos de opinião. Lisboa: Editorial Caminho, 2008. p. 103-104.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610/98 de 19 de fevereiro de 1998.

É extraordinário que a condenação de um poeta no Brasil tenha uma relação direta com o nascimento da poesia em Moçambique. Podemos até considerar que esse primeiro vínculo entre escritores moçambicanos e brasileiros tenha sido fortuito. Mas não se pode dizer o mesmo sobre o segundo momento em que poetas modernistas brasileiros iluminaram um caminho possível para a independência literária de uma das colônias africanas, ajudando seus irmãos africanos a se apropriarem da língua portuguesa, a moldá-la de acordo com suas necessidades expressivas, a incorporar a ela a rica contribuição das diferentes línguas faladas em Moçambique.

Intercâmbios atlânticos

A relação cultural entre Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau não existe somente por causa da língua comum, mas ela certamente é um importante fator. Como vimos, no momento de enfrentar a questão linguística após a conquista da independência, em 1975, a leitura de autores brasileiros foi determinante para escritores como Mia Couto compreenderem que era possível imprimir suas marcas identitárias no português que utilizavam para falar e escrever: "O idioma português não é a língua dos moçambicanos. Mas, em contrapartida, ele é a língua da moçambicanidade" (COUTO, Mia. A língua portuguesa em Moçambique. **Ciberdúvidas da Língua Portuguesa**, [*s. l.*], 9 maio 2003. Disponível em: https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/outros/antologia/a-lingua-portuguesa-em-mocambique/709. Acesso em: 23 out. 2024.).

O psiquiatra e intelectual martinicano Frantz Fanon (1925-1961), ao refletir sobre a violência colonial, em sua obra *Os condenados da terra* (1961), destacou que o colonialismo não é máquina de pensar nem corpo provido de razão; é violência em estado de natureza. Por isso, afirmava que "a língua é uma tecnologia de poder".

A poderosa ideia da submissão da língua do colonizador à identidade dos colonizados, emprestada de brasileiros como Jorge Amado, inspirou diferentes autores africanos contemporâneos, como Noémia de Sousa, moçambicana que escreveu o "Poema a Jorge Amado". No trecho a seguir, Mia Couto explica a importância da leitura de poetas e romancistas brasileiros para escritores moçambicanos.

> [...] Moçambique era ainda uma colónia. Era preciso ser-se "contra". Como encontrar na arte da escrita uma arma grávida de futuro? Pedia-se um novo encontro, um alimento para ganhar força e esperança para mover a História.
>
> Desta feita, foram autores como Graciliano Ramos, Jorge Amado, Raquel de Queiroz e poetas como Drummond de Andrade e João Cabral de Melo Neto que serviram de inspiração. Moçambique bebia da alma de outro continente. Dois oceanos não separavam aquilo que a cultura e a História faziam vizinhos. Jorge Amado era **interdito** em Portugal. Mas as autoridades coloniais portuguesas acreditavam que em Moçambique ninguém lia. Para eles o livro era semente sem chão. Calcularam mal. Porque a semente germinou, deu fruto. José Craveirinha (o nosso maior poeta, falecido recentemente), Rui Knopfly, Luís Carlos Patraquim e tantos outros, todos eles confessam as suas influências e o modo marcante como o Brasil ajudou a encontrar os nossos caminhos próprios.
>
> COUTO, Mia. O sertão brasileiro na savana moçambicana. *In*: COUTO, Mia. **Pensatempos** – Textos de opinião. Lisboa: Editorial Caminho, 2008. p. 105.

1. **Nesse trecho, Mia Couto recorreu sete vezes a uma mesma figura de linguagem. Qual é essa figura?**
2. **Transcreva as ocorrências dessa figura de linguagem e explique o sentido de cada uma.**
3. **Depois da leitura desse texto, você julga que os portugueses que ainda administravam a colônia de Moçambique se deram conta do poder libertador da literatura? Explique.**

As rotas literárias que se estabeleceram entre a literatura brasileira e escritores das diferentes colônias portuguesas na África foram importantes para que os autores africanos superassem o impasse do uso da língua do colonizador na criação literária e descobrissem o potencial de transformá-la em "arma grávida de futuro".

Interdito: proibido.

1. Na base dessa passagem do texto de Mia Couto está o uso recorrente das metáforas.

2. Espera-se que os estudantes transcrevam as passagens seguintes e explicitem um sentido próximo ao que sugerimos aqui: "Como encontrar na arte da escrita uma arma grávida de futuro?" – a metáfora da escrita como uma "arma grávida de futuro" sugere que os escritores moçambicanos tinham o poder de construir uma pátria livre (ou, pelo menos, de estimular seus compatriotas a acreditar nessa possibilidade) por meio de seus textos literários; "Pedia-se um novo encontro, um alimento para ganhar força e esperança para mover a História." – a leitura de escritores brasileiros atuaria como "alimento" que daria a seus pares africanos força e esperança em um futuro de liberdade; "Moçambique bebia da alma de outro continente." – a metáfora da "alma de outro continente", nesse caso, refere-se à língua e culturas brasileiras, que seriam "bebidas", ou seja, incorporadas pelos escritores moçambicanos a partir da leitura de poemas e romances brasileiros. "Dois oceanos não separavam aquilo que a cultura e a História faziam vizinhos." – os vizinhos criados pela cultura e pela História são Brasil e Moçambique, aproximados pela experiência dolorosa como colônias de Portugal; "o livro era semente sem chão" – nessa bela metáfora, Mia Couto alude ao fato de os portugueses suporem que os moçambicanos não sabiam ler; portanto, não seria necessário proibir as obras de Jorge Amado em Moçambique, como haviam feito em Portugal; "a semente germinou, deu fruto" – ampliando a metáfora anterior, da leitura de romances brasileiros, Mia Couto informa que a semente (o livro) germinou, deu fruto, ou seja, a leitura produziu resultados, inspirou escritores moçambicanos; "os nossos caminhos próprios" – o resultado da leitura de autores como Jorge Amado foi possibilitar que escritores moçambicanos descobrissem como se apropriar da língua portuguesa para definir uma identidade literária própria.

3. Espera-se que os estudantes, depois de explicitarem o sentido de cada uma das várias metáforas, tenham concluído que os dirigentes portugueses não se deram conta do risco associado à influência de escritores brasileiros sobre os moçambicanos, porque subestimaram esse povo africano. Eles haviam tornado proibida a leitura dos romances de Jorge Amado, escritor declaradamente comunista, em Portugal, que vivia a ditadura de Salazar. Não tiveram o cuidado de estender a proibição a Moçambique, e essa decisão foi muito importante para os escritores moçambicanos definirem caminhos literários e linguísticos próprios.

1. a) Resposta pessoal. É possível que os estudantes não conheçam Boaventura Cardoso e sua obra e que tenham poucas informações sobre Angola e sua cultura. Alguns podem saber que o país passou por guerras e conflitos e tornou-se independente em meados da década de 1970, como outras ex-colônias de Portugal no continente africano. Caso seja possível, oriente-os a pesquisar o país e sua vida cultural, de forma a desfazerem qualquer visão preconcebida a esse respeito.

As inspirações que nasceram desse intercâmbio atlântico de ideias floresceram na obra de diferentes autores, como os angolanos José Luís Mendonça e Ondjaki, com os poetas brasileiros Drummond e Manoel de Barros, por exemplo.

Muitos outros diálogos literários continuam a acontecer entre os países lusófonos. Essa é uma troca enriquecedora para a literatura de todos eles.

1. b) Espera-se que os estudantes sugiram a possibilidade de fazer pesquisas na internet para conseguir informações sobre Boaventura Cardoso, outros autores angolanos e a produção artístico-literária desse país. Uma possibilidade é buscar perfis desses escritores em redes sociais, como o de José Eduardo Agualusa, autor angolano bastante conhecido e que já morou no Brasil. Com base em postagens que ele faz em suas redes, os estudantes podem chegar a outros nomes da cultura angolana e de outros países africanos lusófonos.

TEXTO PARA ANÁLISE

1. **Você vai ler um trecho de um conto de Boaventura Cardoso, um escritor angolano.**
   a. Conhece esse autor ou sua obra? O que sabe sobre Angola e a cultura desse país africano lusófono?
   b. Se desejar saber mais a respeito da obra de Boaventura Cardoso e de outros autores angolanos, como poderia obter informações?
2. **Ter esse tipo de conhecimento pode contribuir para a compreensão dos textos literários produzidos por esses autores? Por quê?**

No trecho a seguir, extraído do conto de Boaventura Cardoso, um garoto narra uma situação vivida por ele e seus companheiros de aventuras: o cão Cavalo Sem Dono e Kilausse, um visionário.

Gavião veio do sul e pum!

Estou olhar assim os pássaros estão brincar nas **lavras**, **debicando** aqui e ali é cantarolar, música é deles e riacho correr **fintando** pedras e sol bom e verdura é verde bonito em todos os lados e quando então faço xô! olha só os pássaros todas as cores a se levantarem assustados e estão embora **bazar** noutras bandas!

Passarada **infestando**, **Katiétié** e **Ngungela** e **Kikengo** e **rabo de junco** e pardal e passaritos e começo andar depressa para lhes apanhar e todos **tuí tuí katuí tuí**. Cavalo Sem Dono larga corrida e faz voar nuvem: os pássaros! Lá longe estou ouvir **ão ão ão**. É o cão. Cavalo Sem Dono vem vindo **toupeira embocada**. Lhe apanhou quando estava **buracar** nas lavras e **zás**!

[...]

— Xé! — sibilante: o assobio. Nem reconheço meu **avilo** Kilausse [...]

Cada manhã se senta comigo e me fala histórias complicadas e fantasias da cabeça dele **avariada**.

— Qualquer dia vou virar pássaro e vou ir voar no outro lado — Kilausse está me falar mas está olhar longe. [...]

Estamos assim a enxotar pássaros quando estamos ouvir barulho longe a vir perto de nós. Pássaros no céu a voltear ficam mais desorientados e pássaros se chocam e pássaros caem e pássaros fogem com rumo desacertado. [...]

Estamos assim a enxotar pássaros em bandos volteando e a caírem assim no chão e o barulho a aumentar assim e a vir perto de nós. E nós assustados. E tudo está a mexer assim a terra e as montanhas e as nuvens e a terra e tudo a mexer assim. [...]

Escondidinho no barranco vejo então a vir rasteiro um passarão. Olho assim, boca assim, asas assim. Assim gigante, assim grandalhão, um passarão assim. E o passarão então abre a boca gigante e mostra a língua vermelha. [...] Assim passarão vem vindo rasteiro e desova! e rebenta! Cada ovo grande chega no chão: pum! rebenta e incendeia logo e faz buracão assim no **sítio** onde cai e fogo! Os ovos caem em quantidade e fogo! Fogo! Agachado no barranco só vejo fumo e fogo. Fogo! Tudo fogo. Fogo! Árvores caídas montanhas desaparecendo. O fogo! É fogo. Tudo fogo. Fogo! Fogo!

Passarão volteia e vai. E assim vai barulho estrondoso. Fico então no esconderijo mais tempo. E o barulho a ir longe assim. Me levanto assim atordoado. E o barulho a ir desaparecendo. E vejo assim o resultado: tudo destruído e queimado e arrasado e assado no fogo. E o barulho a ir. [...]

CARDOSO, Boaventura. Gavião veio do sul e pum! *In*: BRAGANÇA, Albertino *et al.* **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2009. p. 112-119. (Coleção Para gostar de ler).

Lavras: plural de *lavra*. Termo usado em Angola para se referir a hortas e pequenas plantações.

Debicando: verbo *debicar*. Bicar.

Fintando: verbo *fintar*. No contexto, desviar-se, contornar-se.

Bazar: gíria angolana para se referir a fugir, escapar.

Infestando: verbo *infestar*. Invadir.

Katiétié, Ngungela, Kikengo e rabo de junco: nomes de pequenos pássaros de espécies variadas.

tuí tuí katuí tuí: expressão usada pelo narrador para imitar o som produzido pelos pássaros na horta.

ão ão ão: expressão usada para reproduzir o som produzido pelo cachorro do narrador.

Toupeira embocada: no contexto, faz referência ao fato de o cão ter apanhado uma toupeira (um pequeno mamífero que vive em tocas subterrâneas) e trazê-la na boca.

Buracar: fazer ou cavar buracos, esburacar.

Zás: termo usado para representar a ação rápida do cão ao apanhar a toupeira.

Avilo: gíria usada em Luanda (capital de Angola) para amigo.

Avariada: feminino de *avariado*. Sem pleno controle de suas faculdades mentais.

Sítio: local, lugar.

2. Espera-se que os estudantes respondam que ter informações sobre os autores angolanos e o contexto de produção de suas obras pode contribuir para a compreensão de seus textos, uma vez que é provável que aspectos associados a essa herança sociocultural estejam presentes no que escrevem, seja na escolha dos temas abordados, seja no tratamento dado a eles.

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

3. Espera-se que os estudantes apresentem os acontecimentos de forma ordenada e resumida, destacando que o conto começa com o protagonista, que narra o conto em 1ª pessoa, junto de seu cão, no que parece ser uma tarefa cotidiana dos dois: espantar os pássaros das plantações. Kilausse, amigo adulto do garoto, junta-se a eles nessa tarefa. Então, ouvem um grande barulho, causado pela aproximação de algo que desorienta as aves e estremece tudo ao redor. Escondido em um barranco, o protagonista vê a chegada de um grande pássaro voando baixo (metáfora para descrever um avião de guerra). Em seguida, esse "passarão" despeja ovos que explodem ao chegar ao chão, causando grande destruição. Por fim, o pássaro vai embora e o menino contempla, atordoado, o cenário arrasado à sua volta.

3. **Como você apresentaria os principais acontecimentos narrados no conto para um colega? Faça um relato resumido.**

4. **Do início do conto até a chegada de Kilausse, o protagonista apresenta situações que parecem fazer parte de sua rotina. Identifique-as.**
   a. O que esse trecho revela a respeito do local em que vive o menino? Explique.
   b. As situações apresentadas no conto ocorrem em Angola. Que elementos linguísticos dessa passagem sugerem que a narrativa é ambientada em um país africano?

4. O menino descreve o que provavelmente são suas tarefas rotineiras, realizadas na companhia de seu cão e do amigo Kilausse: cuidar de pequenas plantações e hortas, espantando os pássaros que circulam entre os canteiros e bicam plantas e verduras. Não é possível saber, pelo trecho, se as "lavras" a que o protagonista se refere pertencem à sua família.

4. a) Pode-se inferir que o menino provavelmente vive em um ambiente rural. A referência às plantações e aos canteiros de verduras próximos a um riacho, além da tarefa de espantar os pássaros que atacam as "lavras", sugere que se trata de local pequeno voltado para agricultura de subsistência.

5. **Kilausse e o menino parecem ter uma relação próxima. Que palavra usada pelo garoto para se referir a essa personagem indica proximidade?**
   a. Identifique outra expressão que sugere um contato frequente entre os dois.
   b. Alguns elementos do trecho permitem formar uma imagem de Kilausse. Como você o descreveria? Justifique.

6. **A rotina diária é interrompida por um acontecimento marcante. O que acontece?**
   a. Antes do ocorrido, os amigos percebem sinais de que algo fora do comum está acontecendo. Como isso é sugerido no conto?
   b. O narrador explica o acontecimento por meio de uma metáfora. Identifique-a e explique seu significado no conto.

4. b) Espera-se que os estudantes percebam que o uso de termos como "lavras", "bazar", "avilo", além dos nomes próprios dos pássaros (Katiétié, Ngungela e Kikengo) e do amigo do narrador (Kilausse), é indício de que as ações narradas no conto são ambientadas em um país africano lusófono.

5. O garoto usa a gíria angolana *avilo,* que significa "amigo", para se referir a Kilausse.

5. a) A expressão que sugere o contato diário entre os amigos é "cada manhã".

5. b) O trecho permite conceber Kilausse como um visionário, que acredita poder realizar coisas impossíveis, como se transformar em pássaro e voar para longe dali. Segundo o narrador, ideias como essas são "fantasias da cabeça avariada" de Kilausse. A depender do olhar adotado, isso, pode levar a caracterizar Kilausse como alguém descolado da realidade, excêntrico.

6. Acontece o ataque de um avião de guerra, que bombardeia a comunidade em que vivem as personagens, deixando um rastro de destruição.

6. a) O narrador descreve as perturbações no ambiente antes do ataque do avião: ouve-se um barulho que fica cada vez mais alto, sugerindo a aproximação do avião e desencadeando a desorientação dos pássaros. Conforme o avião fica mais próximo, o ruído aumenta e tudo à volta das personagens estremece. São indícios de que algo grave está por acontecer e fazem com que o protagonista, assustado, decida se esconder em um barranco.

6. b) O narrador cria a metáfora de um grande pássaro que lança ovos enquanto sobrevoa o local. O *passarão* é o avião de guerra que voa rasteiro. Seus *ovos* são as bombas que caem, causando uma completa destruição. No trecho, diferentes passagens descrevem o ataque a partir dessa metáfora e da ampliação de seu significado: "[...] vejo então *a vir rasteiro um* ***passarão***. Olho assim, boca assim, asas assim. Assim *gigante*, assim *grandalhão*, um ***passarão*** assim. E o ***passarão*** então *abre a boca gigante* e *mostra a língua vermelha*. [...]" etc.

7. **Retome o título do conto. Com base nas respostas dadas à atividade anterior, podemos afirmar que o gavião referido no título também é uma metáfora.**
   a. Como você interpreta a metáfora do título?
   b. Por que a escolha de uma ave como o *gavião* é significativa no contexto do conto?

7, 8, 9 e 10. Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

8. **Angola e outras ex-colônias portuguesas só conseguiram sua independência em 1975, depois de violentos conflitos. No entanto, uma guerra entre os dois principais grupos políticos rivais angolanos não trouxe a paz. O conto de Boaventura Cardoso foi publicado originalmente em 1980, apenas cinco anos depois de o país se tornar independente e durante a guerra civil, que se estendeu de 1975 a 2002.**
   a. Você julga que o passado de violência de Angola influenciou a produção literária do autor? Consegue perceber marcas do contexto político do país no conto analisado? Justifique.
   b. Releia a seguinte fala de Kilausse ao narrador: **"– Qualquer dia vou virar pássaro e vou ir voar no outro lado [...]"**. Faça uma hipótese para explicar a fala e o desejo da personagem, considerando o passado de luta pela independência em Angola e da guerra civil após a libertação.
   c. Qual pode ter sido a intenção do autor ao explicitar esse desejo de Kilausse, considerando a história angolana e o contexto de produção do conto?

9. **Boaventura Cardoso é considerado um autor representativo da produção literária de Angola e sua obra se destaca, especialmente, pelo uso expressivo da linguagem, que incorpora estruturas da oralidade. Que recursos utilizados pelo autor revelam esse uso da linguagem no conto? Justifique.**
   a. *Bazar* e *avilo* são gírias angolanas. Como você explicaria a presença desses termos no conto?
   b. Como leitor, de que modo você avalia o uso desses recursos linguísticos? Que tipo de efeito eles produzem no texto?

10. **Embora os brasileiros e os povos de países africanos lusófonos tenham em comum a adoção da língua portuguesa como idioma oficial, seu uso tem particularidades locais. Leia o que a professora Rita Chaves diz a esse respeito, na apresentação do livro em que foi publicado o conto "Gavião veio do sul e pum!".**

> "[...] O português em que esses contos são escritos tem a força de uma língua que conhecemos bem. É a língua cotidiana que ali está, mas que, em cada um dos países, encontra diferentes formas de se realizar. Há mistura de idiomas locais, palavras novas, há expressões que pedem maior atenção, há principalmente, um modo diferente de falar da vida que transforma e pede novas linguagens. Também isso podemos aprender com a leitura desses contos: se similaridades podem nos aproximar, diferenças não precisam nos afastar. [...]"
>
> CHAVES, Rita (org.). Apresentação. *In*: BRAGANÇA, Albertino *et al*. **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2009. p. 9-10. (Coleção Para gostar de ler).

   a. Discuta com seus colegas: Durante a leitura do conto, vocês perceberam essas similaridades e diferenças sobre o uso da língua portuguesa e o modo de falar da vida a que Rita Chaves se refere? O que sentiram a esse respeito?
   b. Como avaliam a afirmação final da professora no trecho? Consideram importante aprender o que ela destaca? Por quê?

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

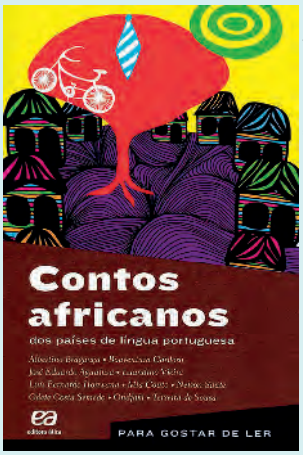
Amplie seu repertório

De olho no livro

O volume *Contos africanos dos países de língua portuguesa* (2009) tem a seleção e organização cuidadosas de Rita Chaves, professora de Literaturas Africanas em Língua Portuguesa na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

A obra apresenta aos leitores brasileiros narrativas de dez autores africanos contemporâneos de países de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Além de contos de diferentes estilos e temáticas que traçam um panorama cultural de países africanos que se tornaram independentes de Portugal, o livro traz informações sobre o contexto social e político de cada local. Sua leitura permite identificar semelhanças e diferenças entre a realidade dessas nações e a da nossa, além de ampliar a reflexão sobre os efeitos da dominação cultural na literatura produzida nas ex-colônias portuguesas.



REPRODUÇÃO/EDITORA ÁTICA

Capa do livro **Contos africanos dos países de língua portuguesa**, de vários autores, editora Ática, lançado em 2009.

Proposta de produção: criação de *podcast* literário

OSWALDO REIS/ESP. CB/D.A PRESS

Ondjaki, escritor angolano, durante palestra em Brasília, DF, em 2012.

Como vocês viram ao longo do capítulo, a dominação cultural decorrente da colonização portuguesa influenciou a produção literária das ex-colônias de diferentes formas.

Para refletir sobre os efeitos desse processo na literatura produzida por autores de povos colonizados por Portugal e divulgar suas obras, você e seus colegas deverão criar um ***podcast* literário** em que vão apresentar uma breve biografia e um texto de autores contemporâneos *africanos*, *indígenas* e *afro-brasileiros* em episódios de no máximo 10 minutos, voltados para um público jovem. Para a criação e a divulgação do *podcast* literário, sigam as etapas seguintes.

Planejamento e pesquisa

Reúnam-se em grupos de quatro pessoas. Definam o nome que darão ao *podcast*, tendo em vista seu público-alvo e sua finalidade. Estabeleçam os critérios para a criação dos títulos dos episódios: por exemplo, nome do autor escolhido e sua nacionalidade. Analisem diferentes *podcasts* literários para se inspirarem na hora de criar o nome e planejar os roteiros de cada episódio do *podcast* da turma.

Pesquisem informações biográficas e textos de autores africanos, indígenas e afro-brasileiros em antologias literárias (prosa e poesia), *sites* da internet dedicados à divulgação da obra de escritores contemporâneos pertencentes a esses povos, como o *Portal Geledés*, *Literafro* e *Museu do Índio*, e em perfis nas redes sociais de autores e comunicadores dessas culturas. Sugestões: Mia Couto, Ondjaki, Odete Costa Semedo, Noémia de Sousa, José Eduardo Agualusa (literatura africana); Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Eliane Potiguara, Auritha Tabajara, Trudruá Dorrico (literatura indígena); Abdias do Nascimento, Cuti, Miriam Alves, Ana Cruz, Adão Ventura, Éle Semog (literatura afro-brasileira). Definam, por sorteio, qual autor cada grupo vai apresentar.

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

Elaboração

RED VECTOR/SHUTTERSTOCK

Criem um roteiro para o episódio do *podcast* com os seguintes elementos: breve apresentação do autor escolhido, comentário sobre aspectos da sua obra relacionados à questão proposta (ecos da dominação cultural portuguesa na produção literária desse autor) e leitura do texto ou trecho que ilustra essa questão.

Selecionem uma vinheta de abertura para o episódio que se relacione ao tema abordado. Vocês podem encontrar algo adequado na galeria de áudios gratuitos disponibilizada por um conhecido agregador de vídeos. Outra busca que vocês podem fazer é de trechos de entrevistas com o autor escolhido ou áudios em que esse autor faça a leitura/interpretação de textos de sua autoria. Isso pode enriquecer o *podcast*.

Definam o formato da apresentação do episódio (bate-papo descontraído entre dois representantes do grupo; falas individuais editadas em um único áudio, antecedidas de uma introdução sobre o assunto etc.). Criem uma saudação inicial e uma despedida. Lembrem-se de que estão escrevendo o roteiro de um texto que será lido e gravado. Como o episódio é voltado para jovens, utilizem uma linguagem adequada a esse público.

Revisão do roteiro e gravação do *podcast*

Releiam o roteiro e avaliem se todas as informações selecionadas estão bem articuladas e exemplificam os aspectos relacionados à obra do autor que vocês decidiram apresentar.

Antes de realizar a gravação do episódio, leiam a versão final do roteiro várias vezes, treinando o ritmo e a fluência de fala, a pronúncia clara das palavras, o tom adequado que desejam dar a essa apresentação, a entonação, o timbre de voz e as pausas que podem ser usadas para obter maior efeito expressivo durante a leitura do texto literário selecionado para o episódio etc. Escolham um aplicativo de gravação e edição de áudio que garanta a qualidade do som e gravem o episódio.

Divulgação

Definam com o professor a data para entrega do *podcast* literário da turma. Decidam quem ficará responsável por compilar os episódios e disponibilizá-los nos meios digitais adequados. Escolham um agregador de *podcasts* gratuito. Há vários aplicativos e *sites* que armazenam e transmitem arquivos de áudio e permitem que os usuários acessem ou baixem *podcasts* no computador ou em aparelhos celulares.

Divulguem o *podcast* para a comunidade escolar. Utilizem mídias sociais, cartazes e convidem outras turmas para conhecerem os episódios e contribuírem para seu compartilhamento.

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? Refletiu sobre as influências e trocas literárias entre Portugal e os países que colonizou? Reconheceu a importância da literatura brasileira para as ex-colônias portuguesas na África?

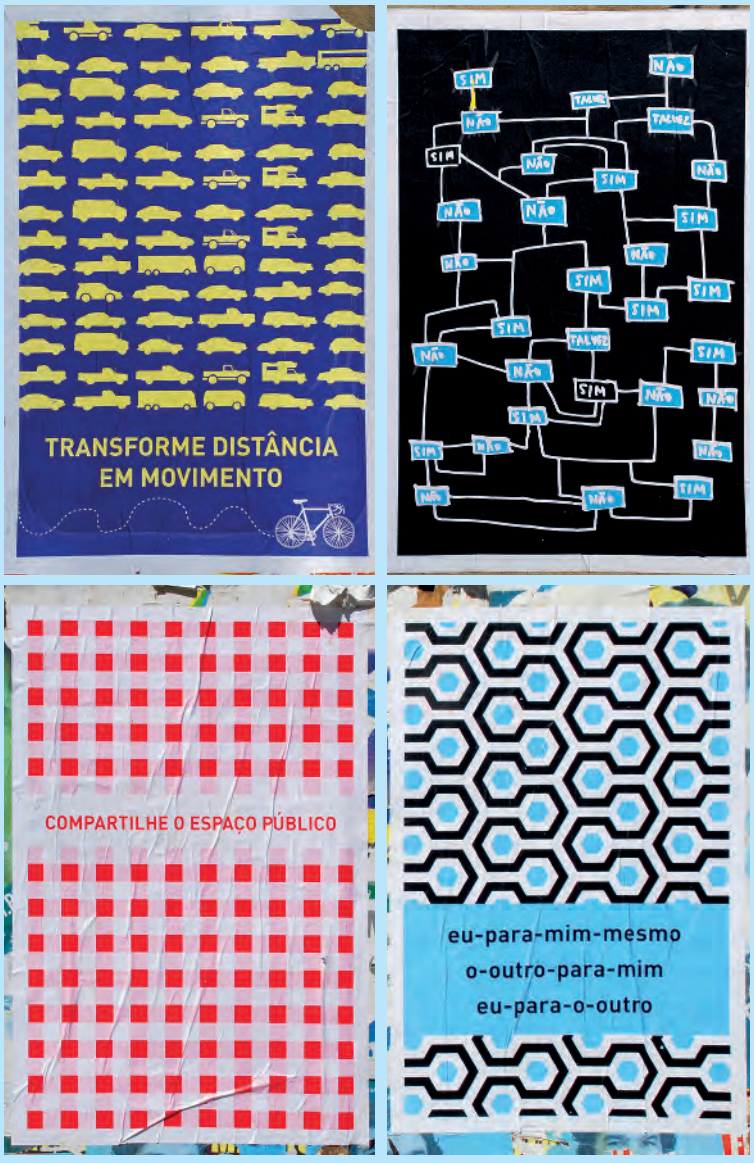
Procure ajuda sobre eventuais dúvidas com colegas ou com o professor.

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

UNIDADE 3

Estudos sobre a estrutura da língua portuguesa

© PORO (MARCELO TERÇA-NADA E BRÍGIDA CAMPBELL)



Grupo Poro (Brígida Campbell e Marcelo Terça-Nada). Cartazes **Por outras práticas e espacialidades**. 2010. Diversas cidades. Lambe-lambes impressos em serigrafia, no formato 100 centímetros × 70 centímetros, afixados em locais públicos.

Biólogos fazem uma classificação dos seres vivos, descrevendo as características e funções comuns a uma mesma classe. Químicos separam os elementos, na tabela periódica, por meio da identificação de suas propriedades. E esse procedimento de categorização nos ajuda a organizar o nosso conhecimento relativo a essas ciências. Nos estudos gramaticais, também temos esse tipo de classificação, mas de palavras. São essas classes que nos auxiliam a organizar nossa reflexão sobre a função que desempenham, nos enunciados da língua, as dezenas de milhares de palavras que constituem o seu léxico. Mas as palavras não existem estanques, na língua, apenas separadas em classes. Elas se relacionam a outras, mudam de sentido e, às vezes, até de classe. Também exercem diferentes funções em frases e textos de gêneros variados, constroem sua articulação e as referências discursivas e são fundamentais para a construção do sentido do que escrevemos, lemos, ouvimos e falamos.

Nos capítulos desta unidade, você conhecerá diferentes classes de palavras e saberá as funções e as características que as definem, além das relações que são por elas estabelecidas. Verá, por exemplo, como a nomeação está diretamente relacionada aos substantivos e como os adjetivos contribuem para a construção de juízos de valor em textos diversos. Saberá também como os verbos atuam na descrição de processos e os advérbios, na explicitação de circunstâncias. Tudo isso irá ajudá-lo a compreender como as palavras e os seus usos em diferentes contextos são responsáveis pela articulação textual e pelos significados atribuídos ao que é dito.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal. Lei nº 9.610/98 de 19/02/1998.

CAPÍTULO 7

Relações morfossintáticas

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender o que são relações morfossintáticas.
2. Estabelecer a diferença entre forma e função linguística.
3. Compreender por que as palavras são divididas em "classes".
4. Definir palavras variáveis e invariáveis.

Compreender as relações morfossintáticas contribui para um uso adequado e significativo da língua em diferentes contextos comunicativos.

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 1 a 3.

BROWNE, Chris. Hagar, o Horrível. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 7 abr. 2003.

1. **No primeiro quadrinho, após ter sido chamado de "epítome" de um *viking* estúpido, Hagar parece ter se sentido ofendido. Que elementos do contexto sugerem um clima de confronto entre as personagens?**
2. **Você conhece o significado da palavra "epítome"? Se não conhece, consulte um dicionário.**
3. **No segundo quadrinho, fica claro que Hagar desconhece o significado do termo "epítome". Por que, para ele, o modo como reagirá à fala do cavaleiro depende da compreensão dessa palavra?**

Agora, observe a tira e responda às questões 4 a 6.

BROWNE, Chris. Hagar, o Horrível. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 30 jan. 1999.

4. **Embora Hagar, mais uma vez, demonstre desconhecer o significado de alguns termos dirigidos a ele e aos seus companheiros, essa situação é um pouco diferente da ilustrada pela tira anterior. Por quê?**
5. **Podemos identificar, na estrutura da fala do cavaleiro, pistas da função exercida pelos termos desconhecidos por Hagar. Que pistas são essas? Explique.**
6. **Qual é o significado dos termos desconhecidos por Hagar? Se necessário, consulte um dicionário.**

Forma e função

As duas tiras ilustram uma interessante situação: mesmo sem saber o significado de determinadas palavras, o *viking* Hagar supõe estar sendo ofendido. Essa suposição da personagem nos ajuda a perceber algo importante sobre a construção do sentido dos enunciados: eles não dependem somente do significado isolado das palavras que os compõem. Na verdade, o **sentido** é o resultado de uma série de relações que se estabelecem

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

1. Espera-se que os estudantes identifiquem que o fato de um cavaleiro e dois *vikings*, todos portando escudos, estarem frente a frente, alguns deles com expressões hostis, sugere um clima de confronto entre eles.
2. A palavra "epítome" significa "símbolo, modelo de algo".
3. Hagar percebe que o termo "epítome" nomeia uma característica que lhe foi atribuída: segundo o cavaleiro, ele é o epítome de um *viking* estúpido. Ora, como o adjetivo "estúpido" tem sentido claramente negativo, Hagar supõe que pode ter sido ofendido; porém, como não sabe o que significa "epítome", não tem certeza do sentido ofensivo da fala do cavaleiro. Se, por exemplo, "epítome" significasse algo como "oposto", Hagar não teria motivos para se sentir ofendido, porque o cavaleiro estaria dizendo que ele é "o oposto de um *viking* estúpido". Como epítome significa "algo que é tomado como modelo de", o que o cavaleiro pretendeu dizer foi que Hagar é o exemplo do *viking* estúpido, uma ofensa evidente.
4. Nesse caso, a primeira coisa dita pelo cavaleiro é "Morte aos...". É claro que Hagar entendeu que o cavaleiro está liderando um ataque contra ele e seus amigos. Quando pede o dicionário, com um olhar um pouco irônico, evidencia a atitude esnobe do seu inimigo, que, até para ofendê-los, escolhe termos pouco conhecidos.
5. O comando inicial "Morte aos..." e o que é dito no fim ("... cães *vikings*!") já permitem a Hagar e seus companheiros concluírem que estão sendo ofendidos, mesmo sem saberem o que significam tais ofensas. O termo que nomeia Hagar e seus companheiros é "*vikings*". Todos os outros desempenham uma mesma função: qualificar esse termo. Como "cães", uma das qualificações, já tem conotação negativa e, além disso, os cavaleiros estão sendo conclamados a matar seus oponentes, é evidente que todos os termos desconhecidos têm sentido negativo.
6. Obnóxios significa "vis, vulgares, reles"; viperinos, "maléficos, perversos"; e iracundos, "furiosos, propensos à ira".

entre as palavras, as posições que ocupam nas estruturas sintáticas dos enunciados da língua e o contexto em que ocorrem.

Forma linguística

Cada um dos elementos da língua é dotado de 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** (correspondendo a um radical da língua) ou **gramatical** (correspondendo a noções como gênero, número, pessoa, modo, tempo etc.).

Considere os seguintes exemplos: "árvore" e "falávamos". "Árvore" é uma forma linguística de significado lexical associado ao radical **árvor-**. "Falávamos", porém, além do significado lexical do radical **fal-**, contém 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, primeira pessoa).

1. É importante que os estudantes percebam que há uma gradação nos movimentos corporais de Armandinho. No primeiro quadrinho, ele está parado e ouve atentamente o pai. No segundo, ele continua parado, mas está com a boca bem aberta, falando. No terceiro, é acrescentado o movimento do braço, que faz com que a borboleta que estava pousada nele voe, indicando que o menino está argumentando efusivamente. Estimule os estudantes a observarem que, nos dois primeiros quadrinhos, Armandinho parece estar usando uma gravata borboleta, como se estivesse vestido formalmente para um evento. No último, nota-se que, de fato, havia uma borboleta pousada na altura do colarinho da camisa do menino.

Função linguística

Para compreender o que é uma função linguística, vamos analisar a ocorrência do termo "jovem" na tira a seguir.

BECK, Alexandre. **Armandinho Doze**. Florianópolis: A.C. Beck, 2015. p. 80.

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

2. Na primeira ocorrência da palavra "jovem", no segundo quadrinho, ela atua como substantivo; na segunda, como adjetivo.
3. No terceiro quadrinho, a palavra "jovem" é utilizada na argumentação de Armandinho para contrapor-se à afirmação do pai de que ele não é jovem, mas criança. Após ele argumentar que "criança é um jovem jovem", o menino se coloca como "o mais jovem" entre os que estarão lá. O humor ocorre graças à argumentação utilizada, que apresenta uma dupla possibilidade de interpretação da palavra "jovem" no terceiro quadrinho: como adjetivo, no sentido de "novo", na qual Armandinho se enquadraria; e como substantivo, no sentido de "pessoa que faz parte da faixa etária da juventude", na qual o menino não se enquadraria.

1. **Armandinho parece contrariado ao ouvir a fala do pai. Como os elementos não verbais dessa tira são utilizados para reforçar o conteúdo do texto verbal?**
2. **No segundo quadrinho, há a repetição da palavra "jovem". Em qual das ocorrências essa palavra atua como substantivo? E na outra ocorrência, como ela atua?**
3. **De que forma o uso da palavra "jovem" no terceiro quadrinho contribui para o humor da tira?**

No segundo quadrinho, a palavra "jovem", em sua segunda ocorrência, atua, sintaticamente, como **adjunto adnominal** do predicativo do sujeito "jovem", na primeira ocorrência da palavra.

A mesma forma linguística ("jovem") desempenha diferentes **funções morfológicas** (ora como substantivo, ora como adjetivo) e **sintáticas** (ora como adjunto adnominal, 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 etc., mas não podem ser núcleo do predicado verbal. Essa função só pode ser desempenhada por verbos.

Para entendermos o funcionamento da língua, além de levar em consideração sua dimensão discursiva, é necessário 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

A **morfossintaxe** estuda as relações entre a morfologia (estudo das formas) e a sintaxe (estudo das relações entre as palavras nos enunciados).

O estudo das classes de palavras

A preocupação com a classificação das palavras da língua pode ser encontrada já nos filósofos gregos, como Platão e Aristóteles, que definem os **nomes** e os **verbos** como as principais "partes do discurso", por constituírem a essência das proposições. No sentido filosófico, proposições são enunciados verbais que podem ser avaliados como verdadeiros ou falsos.

Do ponto de vista dos estudos gramaticais, que têm como objetivo a descrição dos sistemas linguísticos, é mais adequado falar em **classes de palavras**, para fazer referência à divisão das 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).

TOME NOTA

A **gramática descritiva** organiza as palavras da língua em dez classes: substantivos, adjetivos, artigos, numerais, pronomes, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições.

Classes de palavras variáveis

As palavras consideradas variáveis são aquelas que apresentam formas flexionadas em:

- **gênero, número e grau**: os **substantivos** (nesta classe, a variação de grau é feita por meio de um processo derivacional) e os **adjetivos**. Exemplos:

menino – menina – meninos – meninas – menininho – menininha – menininhos – menininhas – meninão – meninona – meninões – meninonas (substantivos)

feio – feia – feios – feias – feinho – feinha – feinhos – feinhas – feião – feiona – feiões – feionas – feíssimo – feíssima – feíssimos – feíssimas (adjetivos)

- **gênero e número**: os **artigos** e os **numerais**. Exemplos:

o – a – os – as – um – uma – uns – umas (artigos)

uma – duas – duzentas – milhões – primeiro – vigésimas – duplas – dois terços – meia – décadas (numerais)

- **gênero, número e pessoa**: os **pronomes**. Exemplos:

meu – minha – meus – minhas

seu – sua – seus – suas

- **modo, tempo, número, pessoa e voz**: os **verbos**. Exemplos:

amo – amasse – amamos – amam – sou amado

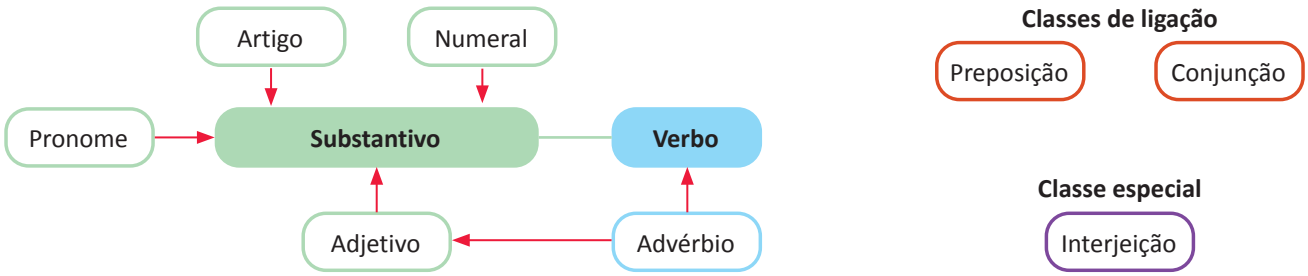
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Classes de palavras invariáveis

As palavras consideradas invariáveis são aquelas que não apresentam formas flexionadas. São os **advérbios** (“agora”, “certamente”), as **preposições** (“de”, “sem”), as **conjunções** (“e”, “porque”) e as **interjeições** (“oh!”, “viva!").

Classes de palavras: relações básicas

Apresentamos, a seguir, um esquema das relações básicas entre as classes de palavras.



TEXTO PARA ANÁLISE

Leia a reprodução desta capa de livro para responder às questões 1 a 4.

REPRODUÇÃO/EDITORA GLOBAL

Capa do livro **Quando o poder corrompe, corrompe a não mais poder** (2010), de Ciro Pellicano.

Fraseologia de resistência à irracionalidade cotidiana: um olhar crítico sobre a shopping-centerização progressiva das relações humanas, seja lá o que isso possa significar.

1. **No título do livro, o termo “poder” aparece duas vezes e com significados distintos. Como esse termo deve ser entendido na primeira ocorrência?**
2. **Na segunda ocorrência, o termo integra a expressão “a não mais poder”. O que essa expressão significa?**
3. **As diferentes funções desempenhadas pelo termo “poder” na estrutura sintática do enunciado determinam uma classificação gramatical distinta para cada ocorrência. Qual é a classe gramatical desse termo em cada uma dessas ocorrências?**

1. Na primeira ocorrência, o termo “poder” refere-se ao direito ou à capacidade de decidir, agir e mandar. Por extensão, o termo faz alusão também à influência ou à autoridade de um indivíduo que detém algum tipo de poder.
2. A expressão “a não mais poder” significa “completamente, totalmente, até o limite da possibilidade”.
3. Na primeira ocorrência, o termo “poder” é um substantivo (nomeia um conceito abstrato). Na segunda, “poder” é um verbo (indica uma ação) na forma do Infinitivo e integra uma expressão idiomática (“a não mais poder”).

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

4. Como o título do livro pretende destacar o grau de corrupção desencadeado pela conquista e detenção do poder, o jogo linguístico com o termo "poder" é fundamental para construir o sentido do enunciado. O fato de o substantivo "poder" e o infinitivo verbal ("poder") terem a mesma forma permitiu que o autor fizesse um jogo de palavras para chamar a atenção dos leitores.

4. De que maneira as duas ocorrências do termo "poder" contribuem para a construção do sentido do título do livro?

Usos singulares das relações morfossintáticas

O humorista Millôr Fernandes obtém um curioso efeito de sentido ao deslocar determinadas formas linguísticas de suas funções sintáticas originais. Leia o miniconto.

Observe como o humorista trocou as posições sintáticas dos termos e expressões destacados com a mesma cor no texto.
O resultado desse processo é um efeito de desarticulação das ideias, que compromete a coerência textual, porque cidadãos não assaltam bandidos e calçadas não jazem sobre vítimas.

Assalto

Um grupo de perigosos **cidadãos** assaltou, ontem à noite, dois pacíficos **meliantes**. Três **detonações** acorreram ao ruído de **um guarda**. **Uma calçada** jazia sobre **a vítima de um dos cadáveres**. A **pista** já está na **polícia** do assaltante.

FERNANDES, Millôr. Assalto. *In*: PAULILLO, Maria Célia. **Literatura comentada**: Millôr Fernandes. São Paulo: Abril Educação, 1980. p. 52.

O autor trabalhou, aqui, a partir de um texto originalmente concebido como algo assim:

Usamos uma mesma cor para identificar as formas linguísticas que tiveram sua posição alterada no texto. Observe que a inversão de posição leva imediatamente a uma mudança na função sintática que as formas desempenham nas estruturas.

Um grupo de perigosos **meliantes** *assaltou, ontem à noite, dois pacíficos* **cidadãos**. *Três* **guardas** *acorreram ao ruído de* **uma detonação**. **O cadáver de uma das vítimas** *jazia sobre* **a calçada**. **A polícia** *já está* **na pista** *dos assaltantes.*

Assim, em "Três **guardas** acorreram ao ruído de **uma detonação**", "guardas" é o núcleo do sujeito do verbo "acorrer", enquanto "uma detonação" é um adjunto adnominal do objeto indireto "ao ruído". Invertidas as posições dessas formas, "detonações" passa a ser o núcleo do sujeito de um verbo, "acorrer", que pede um sujeito animado. O adjunto adnominal de "ruído", por sua vez, passa a ser "de um guarda". É desse modo que a mudança na função sintática das formas assinaladas no texto provoca o efeito humorístico desejado pelo seu autor.

PRATIQUE

Reproduzimos, a seguir, outro miniconto em que Millôr Fernandes alterou as funções sintáticas das formas linguísticas, gerando um efeito de incoerência. Sua tarefa é reescrever o texto de modo a garantir que os enunciados façam sentido. Você deverá usar as mesmas palavras, no contexto morfossintático adequado (faça outros mínimos ajustes, se julgar necessário).

Nascimento

Um rebento da Sra. Alonso Santos acaba de presentear a cegonha, conhecida praça desta decoradora. O estado do satisfatório é menino e também progenitora.

FERNANDES, Millôr. *In*: PAULILLO, Maria Célia. **Literatura comentada**: Millôr Fernandes. São Paulo: Abril Educação, 1980. p. 52.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Ao final deste capítulo, avalie os conhecimentos adquiridos, refletindo sobre as questões a seguir. Você compreendeu o que são relações morfossintáticas e a diferença entre forma e função linguística? Sabe explicar por que as palavras são divididas em classes e a diferença entre palavras variáveis e invariáveis? Foi capaz de responder às atividades? Caso tenha tido dificuldades, sente que é capaz de superá-las?

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

Nomeação e avaliação: os substantivos e os adjetivos

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

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender as características da classe dos substantivos e dos adjetivos.
2. Identificar as funções morfológicas e sintáticas exercidas pelos substantivos.
3. Reconhecer a função dos adjetivos na manifestação de opiniões.
4. Entender a relação entre o uso de adjetivos e a expressão de juízos de valor.
5. Analisar de que modo os adjetivos participam da construção do sentido em textos de diferentes gêneros.

Compreender as características dos substantivos e dos adjetivos, bem como identificar suas funções morfológicas e sintáticas, é fundamental para compreender de que forma o uso de palavras dessas classes contribui para a construção do sentido de textos de diferentes gêneros. Além disso, entender a relação entre os adjetivos e a construção de juízos de valor possibilita a análise crítica de textos de gêneros discursivos variados.

LEITURA E ANÁLISE

Sugerimos que todas as questões sejam respondidas **oralmente** para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Leia com atenção a tira a seguir.

GALHARDO, Caco. Lili, a ex. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 24 mar. 2010. Tira.

© CACO GALHARDO

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

1. **A aparência de uma das personagens evoca outra, muito conhecida, criada pela escritora inglesa Mary Shelley. Que personagem da literatura está sendo evocada na tira?**
2. **Quais são os indícios, presentes na tira, que permitem a identificação dessa personagem?**
3. **A primeira fala da tira traz uma informação importante para que o leitor compreenda qual é a relação entre as duas personagens. Por quê?**
   a. Qual é o desejo do ser grotesco?
   b. A mulher atende ao pedido do ser? Justifique.

Substantivo: definição e classificação

O efeito de humor, na tira, é construído a partir do uso de um termo de significado genérico, *criatura*, para atender ao desejo do ser grotesco de receber um nome que o identifique. O anseio da personagem chama a atenção para a função que define a classe dos **substantivos**: a nomeação.

TOME NOTA

Substantivos são as palavras que designam os seres em geral, reais ou imaginários.

1. Espera-se que os estudantes percebam que se trata do monstro criado pelo Dr. Victor Frankenstein, no romance *Frankenstein*, de Mary Shelley. Embora seja frequente a referência ao monstro como Frankenstein, no romance o Dr. Frankenstein refere-se a ele como "criatura" ou faz uso de denominações genéricas negativas como *monstro* e *demônio*, entre outras.
2. Além do título, que aparece no canto superior do primeiro quadrinho (Lili Frankenstein), a aparência da personagem (feições grotescas e pino no lugar da orelha) sugere que o autor da tira se inspirou no monstro criado por Mary Shelley. Também é importante considerar a natureza do diálogo: na tira, o ser grotesco pede a sua "criadora" que lhe dê um nome.
3. Na primeira fala, o ser grotesco dirige-se à mulher e declara que ela o criou. Essa informação é importante para o leitor perceber que esse ser não é humano. Ele foi criado pela mulher a quem se dirige.
3. a) O ser deseja receber um nome próprio que seja compatível com seu "estilo peculiar".
3. b) Aparentemente, a mulher atende ao pedido feito pelo ser, mas o nome escolhido por ela — *criatura* — não corresponde à expectativa manifestada por ele. Por se tratar de uma palavra genérica, que faz referência a qualquer ser resultante de uma criação, *criatura* é um nome que não particulariza ninguém. Não poderia, portanto, resgatar o "estilo peculiar" do ser grotesco, como era seu desejo.

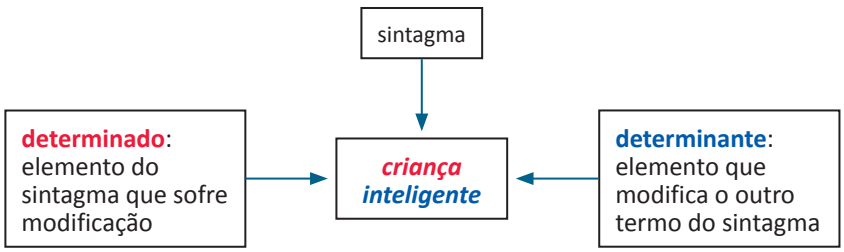
Do ponto de vista **formal**, os substantivos admitem flexão de gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural) e variação de grau (aumentativo e diminutivo) e podem ser precedidos por **artigos** ou **pronomes adjetivos**, com eles formando um sintagma nominal: *o cachorro*, *uma alegria*, *meu irmão*, *estas ideias*, *muitos fantasmas*. Podem ser seguidos também por **adjetivos**: *casa amarela*, *música triste*.

Explique aos estudantes que, embora os adjetivos possam preceder os substantivos, é muito mais frequente aparecerem em posição posterior.

TOME NOTA

Sintagmas são unidades mínimas entre as quais se estabelece uma relação de determinação. Em uma relação sintagmática, um dos elementos modifica ou determina o outro, especificando-o de alguma maneira.

Observe.



São **nominais** os sintagmas que têm por núcleo um **substantivo** (caso do exemplo apresentado) e **verbais** os que têm por núcleo um **verbo** (comprei *livros*).

Do ponto de vista **funcional**, os substantivos caracterizam-se por atuarem, nas orações da língua, como **núcleos dos sintagmas nominais**:

- **sujeitos**: *A criança é a esperança do país.*
- **objetos diretos**: *Chamei a criança.*
- **objetos indiretos**: *Dei o presente à criança.*
- **predicativos do sujeito**: *Você parece criança.*
- **predicativos do objeto**: *Considero você uma criança.*
- **complementos nominais**: *O medo da criança é justificável.*
- **adjuntos adnominais**: *Isto é brincadeira de criança.*
- **adjuntos adverbiais**: *Saí com a criança.*
- **agentes da passiva**: *Meu coração foi conquistado por aquela criança.*
- **apostos**: *Meu coração, uma criança, continua a ter esperanças.*
- **vocativos**: *Criança, não verás nenhum país como este!*

Os substantivos são classificados em relação àquilo a que fazem referência no mundo exterior (objetivo) e no mundo interior (subjetivo). Podem ser **próprios** ou **comuns**, **concretos** ou **abstratos**. Dentre os comuns, incluem-se os **coletivos**.

Com relação à forma, os substantivos podem ser **simples** ou **compostos**, **primitivos** ou **derivados**.

Simples e compostos

Quando consideramos a formação dos substantivos, observamos que há uma diferença entre termos como *menino* e *couve-flor*. No primeiro caso, observamos a ocorrência de um único radical na formação da palavra. No segundo, há mais de um radical.

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

TOME NOTA

Os substantivos formados por um único radical são considerados **simples**. Exemplos: *cabeça*, *perna*, *pé*, *mesa*, *casa* etc.

Os substantivos formados por mais de um radical são considerados **compostos**. Exemplos: *flor-de-lis*, *ervilha-de-cheiro* etc.

Primitivos e derivados

Ainda com base na forma dos substantivos, observamos que há alguns que não derivam de qualquer outra palavra da língua. Podem, porém, dar origem a novos termos por meio dos processos tradicionais de formação de palavras (derivação e composição).

TOME NOTA

Os substantivos que não se originam de qualquer outro radical da língua são considerados **primitivos**. Exemplos: *casa*, *flor*, *pedra* etc.

Os substantivos formados a partir de um radical preexistente são considerados **derivados**. Exemplos: *casario*, *casebre*, *floricultura*, *florista*, *pedreira*, *pedregulho* etc.

Próprios e comuns

Leia a tira a seguir.

© LAERTE

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

LAERTE. **Classificados**: livro 3. São Paulo: Devir, 2004. p. 63. Tira.

1. **Descreva a cena retratada na tira.**
2. **Como o fato de a personagem ter instalado um alarme personalizado em seu carro contribui para a construção do humor da tira?**

1. No primeiro quadrinho, o homem que está sentado ao computador se assusta com a fala que vem do lado de fora, de alguém pedindo socorro a Lucídio Coqueiro Louzada. Na sequência, conclui-se que ele é Lucídio Coqueiro Louzada, quando o vemos indo em direção ao seu veículo, dizendo "... e eu achei que alarme personalizado era o fino!".

2. Na tira, o alarme do carro é personalizado porque chama seu dono pelo nome (Lucídio Coqueiro Louzada). O humor está no fato de a individualização criada pelo alarme ser tão grande que Lucídio se sente exposto por ouvir seu nome repetido várias vezes em um volume muito alto, o que atrai a atenção de todas as pessoas da rua.

Na tira, a personalização do alarme faz com que o carro peça socorro ao seu dono chamando-o pelo nome, um substantivo **próprio**.

São exemplos de substantivos próprios os nomes das pessoas (antropônimos) e os nomes de lugares (topônimos). São também próprios todos os substantivos que designam algo que se quer particularizar: títulos de obras, nomes de jornais e revistas, nomes de acidentes geográficos, de astros etc.

Por oposição aos substantivos próprios, há, na língua, um grande número de substantivos utilizados para nomear todos os seres de uma mesma espécie ou conceitos abstratos, como os sentimentos humanos. Esses são os **substantivos comuns**.

TOME NOTA

Os substantivos que nomeiam seres particulares, únicos, dentre aqueles de uma mesma espécie, são chamados de **próprios**.

Os substantivos que nomeiam os seres da mesma espécie ou conceitos abstratos sem especificá-los são chamados de **comuns**.

Por sua natureza, os substantivos **comuns** ocorrem mais frequentemente nos textos que os substantivos **próprios**, como se observa no trecho de biografia a seguir.

Identidade

Em 1986, **ano** dos seus oitenta, ele caminhava bastante, por **recomendação** médica. Andava pela **André da Rocha**, a **rua** do **Hotel Porto Alegre Residence**, onde vivia, e pelas **imediações**. Nessas **caminhadas** simpatizou com uma **arvorezinha** plantada na **calçada**. Frágil e sem **proteção**, logo seria quebrada. Achou que alguém precisava cuidar da **árvore** e tanto fez que **Elena** resolveu ligar para a **Secretaria Municipal do Meio Ambiente**.

Informado sobre o **autor** do **pedido**, o **secretário** determinou que providenciassem uma **grade** e aproveitou para promover uma **cerimônia** de **inauguração**, tendo Quintana como **padrinho** da **árvore**. Durante a **solenidade**, um **repórter** de **TV** quis testar os **conhecimentos** de **botânica** do **poeta**:

— Qual é o **nome** dessa **árvore**?

— Eu não sei. Mas em **compensação** ela também não sabe o meu...

Dias depois **Quintana** deu um **nome** à **afilhada**: **Gabriela**.

FONSECA, Juarez. **Ora bolas**: o humor de Mario Quintana. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 123.

ELOAR GUAZZELLI/ARQUIVO DA EDITORA

3. Os substantivos destacados em vermelho no texto são classificados como comuns. Que seres esse tipo de substantivo pode designar?

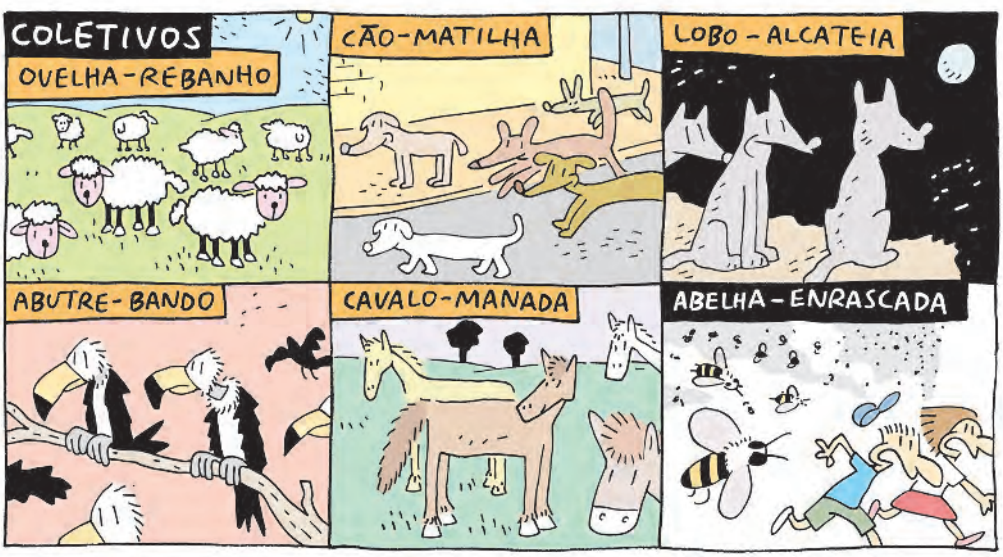
4. Discuta com os colegas: Por que podemos afirmar que esses substantivos são designações generalizantes? Justifique com base nos elementos do trecho transcrito.

3. É importante que os estudantes percebam que os substantivos comuns podem designar qualquer ser que não esteja sendo particularizado.

4. Os estudantes devem perceber que os substantivos comuns são designações generalizantes porque, embora seja verdade que ao escrever o texto o autor tenha imaginado uma *árvore*, uma *calçada*, um *poeta* e um *secretário* específicos, todos os outros seres com as mesmas características recebem denominação idêntica.

Os substantivos assinalados em **verde** são próprios, pois nomeiam seres particulares e únicos. Ao contar esse episódio da vida de Mário Quintana nesta biografia, o autor buscou ressaltar a sensibilidade e o humor do poeta, que considerava aquela arvorezinha um ser único, que merecia um nome próprio, *Gabriela*, para além do nome de sua espécie, que era o que o repórter de TV estava perguntando.

Há, porém, um tipo especial de substantivos comuns, os chamados **substantivos coletivos**. Eles constituem uma categoria específica, porque se apresentam no singular, mas sempre fazem referência a uma ideia plural. Observe a tira a seguir.



© ADÃO ITURRUSGARAI/FOTOARENA

ITURRUSGARAI, Adão. Trupe. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 30 abr. 2005. Tira.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610/1998.

São **coletivos**, na tira, *rebanho*, *matilha*, *alcateia*, *bando*, *manada*. O coletivo de abelhas é *enxame*. Como muitas abelhas juntas podem significar muitas picadas, o autor da tira sugere, com humor, que o seu coletivo deveria ser "enrascada".

TOME NOTA

São chamados de **substantivos coletivos** aqueles que, no singular, fazem referência a um conjunto de seres de uma mesma espécie, ou a corporações sociais, religiosas e outras agrupadas para determinado fim.

Concretos e abstratos

Outra classificação dos substantivos baseia-se na natureza dos seres por eles designados.

TOME NOTA

Substantivos concretos são aqueles que designam os seres que têm uma existência independente, real ou imaginária.

São exemplos de substantivos concretos *carro*, *casa*, *Antônio*, *Rio de Janeiro* etc. Esses exemplos se enquadram perfeitamente na definição apresentada e, portanto, sua classificação não apresentaria nenhuma dificuldade. O que dizer, porém, de outros substantivos, como *alma*, *Deus*, *lobisomem*, *unicórnio* ou *sereia*? Talvez cause estranhamento considerá-los concretos, mas é importante lembrar que, de acordo com a definição dada, todos eles podem ser imaginados como tendo, em algum mundo possível, uma existência autônoma, independente de algum outro ser. Por essa razão, são classificados também como **substantivos concretos**.

Além de seres reais ou imaginários, temos também a necessidade de nomear ações, atitudes, estados, qualidades, sentimentos. Observe a tira a seguir.

AGUIAR, José. Instagram: @quadrinhofilia, 6 set. 2024. Tira.

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

5. **Considerando o contexto retratado na tira, causa estranhamento o contraste entre os produtos que a personagem tem em sua lista de compras. Explique.**
6. **O que, na tira, justifica a inclusão dos dois últimos "itens" da lista de compras da personagem? Que efeito de sentido é provocado por essa inclusão?**

José Aguiar, na tira, cria um contraste entre os produtos vendidos em um supermercado (*macarrão*, *sal*, *chocolate em pó*) e sensações e sentimentos (*sucesso* e *felicidade*). Essa oposição é marcada pelo uso de substantivos concretos e **abstratos**.

5. É importante que os estudantes percebam que causa estranhamento o fato de a personagem ter, supostamente, em sua lista de compras produtos que são vendidos em qualquer supermercado ("macarrão", "sal", "chocolate em pó") e algo que não pode ser adquirido em estabelecimentos comerciais ("sucesso" e "felicidade").

6. Espera-se que os estudantes respondam que a inclusão dos dois últimos "itens" na lista é justificada pela pergunta que aparece no último quadro de texto ("O que mais está faltando em casa?"). O leitor da tira, ao observar o contraste entre os primeiros produtos e os últimos "itens", deve perceber o que realmente falta na vida do comprador.

1. Aureliano passou a colocar inscrições com as palavras que nomeavam os objetos ao seu redor. Assim, bastava ler o que estava escrito para se lembrar o que era cada um dos objetos.

TOME NOTA

Substantivos abstratos são aqueles que nomeiam conceitos como ações, estados, qualidades, sentimentos e sensações cuja manifestação está sempre associada a um ser do qual depende a sua existência.

Felicidade, *sucesso*, *saudade*, *morte*, *beijo*, *abraço* etc. são exemplos de substantivos abstratos. Essa classificação pode parecer estranha no caso de alguns deles (*morte*, *beijo* e *abraço*, por exemplo), mas é preciso lembrar que o critério utilizado para defini-los como abstratos é o fato de nomearem algo que não tem existência autônoma.

2. a) Os substantivos usados pelo pai de Aureliano (*mesa*, *cadeira*, *relógio*, *porta*, *parede*, *cama*, *panela*, *vaca*, *cabrito*, *porco*, *galinha*, *aipim*, *taioba* e *bananeira*) são concretos porque nomeiam seres que têm uma existência independente.
2. b) Não, pois sentimentos e sensações estão necessariamente associados a um ser do qual depende sua existência; assim, não seria possível colar neles um papelzinho com sua identificação.
3. Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

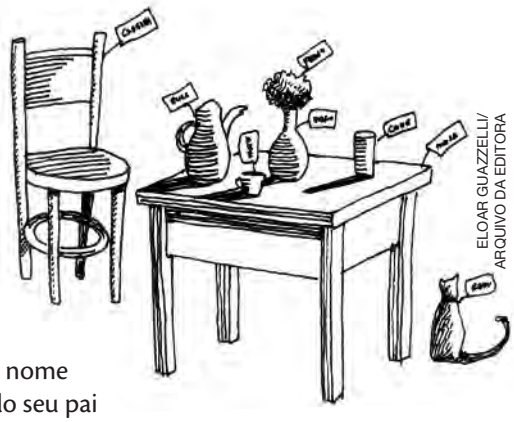
Diálogos literários: nomeação e memória

A passagem a seguir foi retirada do romance *Cem anos de solidão*, escrito pelo colombiano Gabriel García Márquez. Leia-a atentamente observando o papel dos substantivos na transformação que as personagens estão vivendo.

[...]

Foi Aureliano quem concebeu a fórmula que havia de defendê-los, durante vários meses, das evasões da memória. Descobriu-a por acaso. Insone experimentado, por ter sido um dos primeiros, tinha aprendido com perfeição a arte da **ourivesaria**. Um dia, estava procurando a pequena **bigorna** que utilizava para laminar os metais, e não se lembrou do seu nome. Seu pai lhe disse: "tás". Aureliano escreveu o nome num papel que pregou com cola na base da bigorninha: *tás*. Assim, ficou certo de não esquecê-lo no futuro. Não lhe ocorreu que fosse aquela a primeira manifestação do esquecimento, porque o objeto tinha um nome difícil de lembrar. Mas poucos dias depois, descobriu que tinha dificuldade de se lembrar de quase todas as coisas do laboratório. Então, marcou-as com o nome respectivo, de modo que bastava ler a inscrição para identificá-las. Quando seu pai lhe comunicou o seu pavor por ter-se esquecido até dos fatos mais impressionantes de sua infância, Aureliano lhe explicou o seu método, e José Arcadio Buendía o pôs em prática para toda a casa e mais tarde o impôs a todo o povoado. Com um pincel cheio de tinta, marcou cada coisa com o seu nome: *mesa*, *cadeira*, *relógio*, *porta*, *parede*, *cama*, *panela*. Foi ao curral e marcou os animais e as plantas: *vaca*, *cabrito*, *porco*, *galinha*, *aipim*, *taioba*, *bananeira*. [...]

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Record, 1990. p. 50.



ELOAR GUAZZELLI/ ARQUIVO DA EDITORA

Ourivesaria: ofício, arte ou estabelecimento do artesão que faz objetos e joias com metais preciosos.

Bigorna: bloco de ferro revestido de aço, em forma de paralelepípedo e extremidades afilando-se em cone ou pirâmide, sobre o qual se apoiam metais para serem moldados.

1. **A história se passa em uma cidade chamada Macondo, onde, de repente, os moradores começam a sofrer de insônia e a perder a memória. Qual foi o método criado pela personagem Aureliano para resolver esse problema?**
2. **José Arcadio Buendía adotou a estratégia utilizada pelo filho, fazendo uso de substantivos.**
   a. Qual é a subclassificação das palavras usadas pelo pai de Aureliano, em função da natureza dos seres por elas designados? Justifique.
   b. O método criado por Aureliano seria eficaz para que os habitantes de Macondo nomeassem tanto seres como sentimentos e sensações? Explique.
3. **Observe a função de nomeação em *Cem anos de solidão*. Agora, reflita: Como a linguagem e a função de nomeação influenciam a percepção que as personagens têm da realidade?**
4. **Reúna-se com dois colegas e discutam a importância da nomeação da construção da realidade à nossa volta. O que sentiriam se vivenciassem algo semelhante ao que aconteceu aos moradores de Macondo?**

TEXTO E SENTIMENTO

4. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a imaginarem o que aconteceria se perdessem a capacidade de se lembrar do nome das coisas, como os habitantes de Macondo. De que forma isso afetaria a percepção que eles têm da realidade? Se achar pertinente, discuta com eles o fato de haver algumas doenças que afetam a memória, fazendo com que as pessoas percam a noção de quem são. Oriente-os a serem respeitosos e cuidadosos ao abordarem essas questões e enfatize a importância de se sentirem à vontade para se manifestarem ou não a esse respeito.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610/98 de 19 de fevereiro de 1998.

1. Na charge, vemos escoar por um ralo o que parecem ser substâncias líquidas. No centro de cada uma das substâncias retratadas, há as palavras *ética*, *honestidade*, *honra* e *integridade*. Em primeiro plano, na parte inferior, vê-se o título da charge: *Pelo ralo*.

RETOMADA DE CONHECIMENTOS

Você já estudou as **flexões dos substantivos** durante o Ensino Fundamental. Para relembrar conhecimentos prévios, você e os colegas, organizados em grupos, vão pesquisar sobre esse conteúdo gramatical e construir um **infográfico**.

Definam, por sorteio, os grupos que pesquisarão a flexão dos substantivos em **gênero**, **número** e **grau**. Cada tipo de flexão poderá ser pesquisado por mais de um grupo. Outra possibilidade é que mais grupos dividam as tarefas de pesquisa sobre um mesmo tema. Por exemplo, dois grupos podem ficar responsáveis por pesquisar a flexão de gênero: um pode buscar informações sobre a definição desse tipo de flexão e a classificação dos substantivos quanto ao gênero e o outro tratar dos processos de formação do feminino (centrados no radical ou marcados pela mudança na terminação da palavra). Essas pesquisas serão a base para a criação dos infográficos que devem apresentar, de forma resumida e visual, as regras e os exemplos de cada tipo de flexão.

Pesquisem a respeito das flexões em livros didáticos, gramáticas e *sites* confiáveis, seguindo estas orientações:

- **Flexão de gênero:** busquem informações sobre o conceito desse tipo de flexão, classificação dos substantivos quanto ao gênero, processo de formação do feminino e exceções.
- **Flexão de número:** pesquisem as regras gerais de formação do plural, flexão dos substantivos terminados em *-ão*, substantivos compostos e casos de metafonia (mudança de timbre na formação do plural).
- **Flexão de grau:** investiguem as formas associadas à variação de grau (normal, diminutivo e aumentativo) e a diferença entre os processos sintético e analítico, bem como informações e exemplos sobre o sentido conotativo atribuído a formas no diminutivo e no aumentativo.

Se, durante a pesquisa, vocês tiverem dúvidas relativas ao conteúdo estudado, anotem e peçam ao professor que os ajude a esclarecê-las.

Para a **criação dos infográficos**, utilizem cartolina e canetas coloridas ou, se preferirem, aplicativos com *templates* prontos. Feitas as pesquisas, organizem os dados coletados sobre o tipo de flexão por que ficaram responsáveis. Selecionem as informações e os exemplos pertinentes e **elaborem** um esboço do *layout* do infográfico.

Façam um breve **resumo** com os principais tópicos a respeito do tema pesquisado pelos grupos e organizem as informações de forma atrativa visualmente no momento de **criar** os infográficos, que deverão ser apresentados para a turma em dia previamente combinado com o professor. Ao final das apresentações, **avaliem** o resultado e compartilhem suas impressões sobre como foi o processo de retomada dos conhecimentos sobre as flexões dos substantivos.

2. a) É importante que os estudantes percebam que o formato do ralo é uma representação do prédio do Congresso Nacional, órgão institucional que exerce a função do poder legislativo no Brasil e reúne a Câmara dos Deputados e o Senado.

TEXTO PARA ANÁLISE

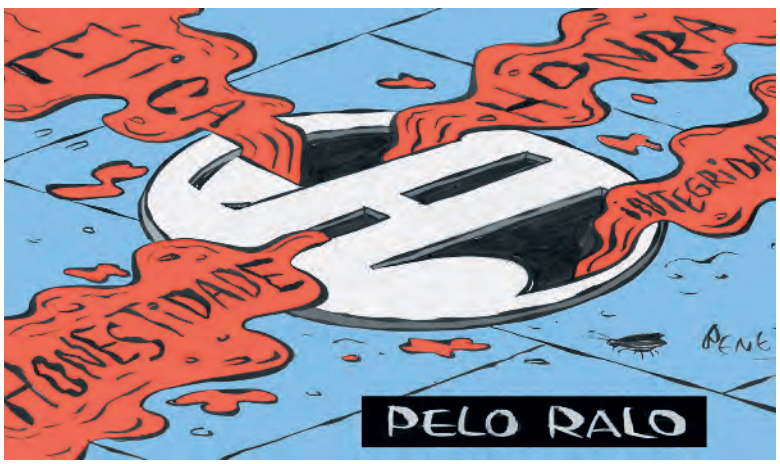
2. b) As palavras *ética*, *honestidade*, *honra* e *integridade* fazem referência a valores e conceitos essenciais na constituição do caráter dos indivíduos, sendo fundamentais para a convivência entre os seres humanos e para a construção de uma sociedade mais justa. Nesse caso específico, os valores fazem referência ao que deve orientar o comportamento e a atuação dos políticos.

Leia a charge a seguir para responder às questões de 1 e 2.

2. c) São substantivos abstratos porque nomeiam conceitos como valores e qualidades, que não têm uma existência independente.

2. d) O autor critica as ações dos políticos que compõem o Congresso Nacional, sugerindo, com a imagem das palavras que escoam pelo ralo, que a honestidade, a ética, a honra e a integridade — tão necessárias para pautar as ações e funções desempenhadas por aqueles que foram eleitos pelo voto popular — estão se perdendo (indo pelo ralo). Os substantivos abstratos apresentados na charge reforçam essa crítica, pois sugerem que os conceitos por eles nomeados (e que não têm existência independente) estão associados à atuação dos deputados e senadores no Congresso, que, com suas condutas, estão pondo a perder valores fundamentais da democracia.

1. **Descreva brevemente o que é retratado na charge.**
2. **O formato do ralo e a natureza do que é nomeado pelas palavras que escoam por ele são fundamentais para a compreensão do sentido da charge.**
   - **a.** O que o ralo desenhado dessa forma representa?
   - **b.** A que se referem as palavras que escoam pelo ralo?
   - **c.** Considerando a natureza do que é nomeado por elas, como essas palavras se classificam? Justifique.
   - **d.** De que maneira a combinação desses elementos, associada ao título da charge, revela a crítica feita por Benett?



© BENETT

BENETT. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 19 abr. 2012. Opinião. p. A2.

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

3. Os verbetes dos substantivos *hora-homem* e *hora-mãe* indicam que a quantidade de trabalho realizada por uma mãe, em uma hora, é dez vezes superior ao trabalho realizado por um homem durante esse mesmo período.

Leia a tira a seguir para responder às questões de 3 a 5.

ZOÉ ZEZÉ, RICK KIRKMAN JERRY SCOTT © 1990 RICK KIRKMAN JERRY SCOTT/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

KIRKMAN, Rick; SCOTT, Jerry. **Baby blues**: o bebê chegou... e agora? Tradução de Minutemen Studio. São Paulo: Devir, 2008. p. 111. Tira.

3. **A tira apresenta dois verbetes para definir os substantivos *hora-homem* e *hora-mãe*. Qual é a diferença entre as horas de trabalho nomeadas por esses substantivos?**
4. **Na tira, de que maneira as imagens contribuem para deixar evidente a diferença na quantidade de trabalho realizada por um homem e por uma mãe?**
5. **O substantivo *hora-mãe* é definido a partir do significado do substantivo *hora-homem*. Explique.**
   a. Considerando o modo como são formados, qual é a classificação desses substantivos? Por quê?
   b. O processo de formação desses substantivos é essencial para a construção do sentido da tira. Justifique.

O texto a seguir é uma declaração da cantora Fernanda Takai, vocalista da banda mineira Pato Fu. Leia-o para responder à questão 6.

> Não sei como é não ser mulher, mas me sinto muito confortável nesse papel. E a melhor parte [...] é poder ser mamãe, titia, vovozinha, filhinha, priminha querida, amiga, chefinha e parceira de tantas pessoas incríveis. Podemos nos render aos diminutivos por puro carinho, sem perder o nosso valor. Por outro lado, gostaria de ter mais força física. Sei que dá pra desenvolver isso, mas sou uma negação em termos de atividades corporais. [...]

FAMOSAS e anônimas revelam o melhor e o pior de ser mulher. **UOL**, [*s. l.*], 7 mar. 2012. Disponível em: https://www.uol.com.br/universa/album/2012/03/07/famosas-e-anonimas-revelam-o-melhor-e-o-pior-de-ser-mulher.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

6. **O que a cantora destaca a respeito de ser mulher?**
   a. Em sua declaração sobre o significado de ser mulher, Fernanda Takai usa algumas palavras no diminutivo. Identifique-as e diga que sentido a cantora atribui a essa variação de grau.
   b. Considerando os sentidos que podem ser atribuídos ao uso do diminutivo, explique a seguinte afirmação de Fernanda Takai: "Podemos nos render aos diminutivos por puro carinho, sem perder o nosso valor".

Agora, leia esta declaração da apresentadora Marília Gabriela, para responder às questões de 7 a 9.

"Fico assustada com a figura da mulherzinha", diz Marília Gabriela

> Com 65 anos, a apresentadora Marília Gabriela contou que já se sentiu culpada por ganhar mais que o pai e o marido, além de ficar assustada com a figura da mulher dependente do homem.
>
> "Fico assustada com a figura da mulherzinha. A volta da mulherzinha é um retrocesso. [...] Eu sempre fiz questão de dividir as minhas contas. Elas se depilam, exageram na maquiagem, ficam lindas para agradar os homens. Como se a mulher fosse conduzida só para servir, sem desfrutar de nenhum prazer" [...].

"FICO assustada com a figura da mulherzinha", diz Marília Gabriela. **UOL**, São Paulo, 7 ago. 2013. Disponível em: https://celebridades.uol.com.br/noticias/redacao/2013/08/07/fico-assustada-com-a-figura-da-mulherzinha-diz-marilia-gabriela.htm#:~:text=Com%2065%20anos%2C%20a%20apresentadora,da%20mulherzinha%20%C3%A9%20um%20retrocesso. Acesso em: 30 ago. 2024.

7. **Marília Gabriela declara seu descontentamento com um determinado comportamento feminino. Que comportamento é esse?**

4. Os quadrinhos contrapõem cenas que ilustram a quantidade de trabalho físico realizada pelo homem e pela mãe no período de uma hora. No primeiro quadrinho, o homem está sentado diante de um computador, no qual executa suas funções, com um desgaste físico mínimo. No segundo, a mãe realiza, simultaneamente, diferentes tarefas: limpa a casa (aspirador de pó e espanador), lava a roupa (cesto de roupas) e cuida do bebê (carregado nas costas). Sua expressão extenuada revela grande cansaço físico.

5. O termo "hora-mãe" é definido a partir da quantidade de trabalho que o homem realiza no período de uma hora para deixar evidente que a mãe (mulher), cuidando da casa e do bebê, trabalha dez vezes mais do que o homem no escritório.

5. a) Considerando o modo como foram formados, esses substantivos classificam-se como compostos, pois são constituídos por mais de um radical.

5. b) Como a intenção do autor da tira é explicitar a imensa diferença entre a quantidade de trabalho físico realizada por um homem e por uma mãe durante uma hora, ele recorre aos substantivos compostos *hora-homem* e *hora-mãe* para levar os leitores a fazerem a comparação estabelecida pelos dois quadrinhos e concluírem que as mulheres têm, ao cuidarem da casa, uma rotina fisicamente muito mais extenuante do que a dos homens que trabalham em escritório.

6. A cantora destaca o fato de se sentir confortável como mulher, ressaltando que a melhor parte de ser mulher é justamente poder desempenhar diferentes papéis e funções (ser mãe, tia, avó, chefe, amiga etc.) e poder se "render aos diminutivos por puro carinho".

6. a) As palavras no diminutivo são *vovozinha*, *filhinha*, *priminha*, *chefinha*. Para Fernanda Takai, o diminutivo tem uma conotação afetiva (que revela carinho).

6. b) Os diminutivos, como o próprio nome indica, traduzem, de modo geral, uma ideia de diminuição de algo. Por isso, muitas vezes assumem, em certos contextos, uma conotação pejorativa. Por essa razão, Fernanda Takai destaca o valor afetivo dos diminutivos elencados. Ela quer deixar claro que, nesse caso, eles representam uma forma carinhosa e não depreciativa de se referir aos diferentes papéis desempenhados pela mulher.

7. Marília Gabriela se declara assustada com o fato de algumas mulheres se mostrarem dependentes dos homens. Segundo ela, há mulheres que conduzem suas vidas com o objetivo de agradar aos homens, colocando-se em posição subserviente, pautada pelo desejo de obter a aprovação masculina.

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

8. Por que esse tipo de comportamento poderia ser visto como um retrocesso, considerando as conquistas das mulheres na sociedade?

9. A apresentadora usa uma palavra no diminutivo para definir o comportamento que lhe desagrada. Identifique-a e compare a conotação atribuída ao grau diminutivo, nesse caso, à conotação presente na declaração de Fernanda Takai.

8. Esse tipo de comportamento pode ser considerado um retrocesso porque as mulheres lutaram muito, ao longo dos anos, para conquistar sua independência e seu espaço na sociedade (no mercado de trabalho, na atuação política, nas relações afetivas). Embora haja ainda uma postura preconceituosa e machista (manifestada por homens e mulheres) a ser combatida, as mulheres hoje garantiram diversos direitos e conseguiram se libertar do papel de subserviência aos homens (namorados, maridos, companheiros, pais etc.) a que eram submetidas no passado. Por isso, Marília Gabriela lamenta que, esse tipo de comportamento, que visa apenas à aprovação masculina e que relega a mulher à condição de objeto, esteja voltando.

Amplie seu repertório

Com a mudança de valores em uma sociedade, há um movimento para que a língua reflita essas transformações e passe a ser usada de forma a incluir pessoas que não se sentem representadas por algumas palavras e expressões. É o caso da **linguagem inclusiva**, que tem origem na necessidade de tornar a língua mais representativa. Quando se fala sobre essas questões, discute-se, por exemplo, o uso de formas masculinas para se referir genericamente a um grupo que reúna pessoas do sexo masculino e do sexo feminino (*alunos*, *cidadãos*). Também tem ganhado espaço a possibilidade de usar formas que incluam pessoas não binárias (*menines*/*meninxs*, *pessoas*) em uma língua cujas estruturas contemplam, em geral, formas binárias em relação à flexão de gênero: masculino ou feminino.

LEITURA E ANÁLISE

9. A palavra é *mulherzinha* e, no texto, é usada de modo depreciativo, para condenar o comportamento subserviente de algumas mulheres. Esse sentido pejorativo se opõe ao valor afetivo associado ao uso do diminutivo por Fernanda Takai para se referir aos diferentes papéis desempenhados pela mulher.

Leia atentamente a charge de Benett, a seguir, e responda às questões de 1 a 4.

© BENETT

BENETT. **Um Brasil**, 10 nov. 2018. Charge. Disponível em: https://umbrasil.com/charges/10-11-2018/. Acesso em: 30 ago. 2024.

1. Descreva, brevemente, a cena apresentada na charge.

2. Você já conhece a classe dos substantivos.
   a. Identifique o substantivo comum presente na charge.
   b. Que sentido é socialmente atribuído a esse substantivo?

3. Que palavra, no texto da charge, associa uma característica específica ao sentido do substantivo identificado na questão 2?
   a. Qual é o sentido literal dessa palavra? Crie um exemplo em que ela seja utilizada com esse sentido.
   b. Esse termo pode ser utilizado com valor conotativo. Dê um exemplo de ocorrência em que o termo deve ser entendido de modo figurado e explique qual é esse sentido.
   c. No texto da charge, Benett utiliza esse termo com valor denotativo ou conotativo? Com que finalidade?

4. A charge é um gênero de caráter opinativo. Levando em consideração essa característica do gênero, por que podemos afirmar que a intenção de Benett, com essa charge, é manifestar sua opinião sobre um importante problema social das cidades brasileiras?

1. A charge apresenta um homem sentado em uma calçada, encostado em uma parede, em uma rua qualquer. À sua frente, vê-se um pedaço de giz com o qual supõe-se que ele tenha desenhado, em torno do local onde está encostado, a silhueta de uma casa, dentro da qual escreveu: "lar, doce lar".
2. a) O substantivo comum presente na charge é *lar*.
2. b) O substantivo *lar* é socialmente utilizado para designar de uma forma carinhosa e acolhedora a habitação de uma pessoa ou família, diferenciando-se do substantivo *casa*, que designa apenas a construção física.
3. A palavra *doce*.
3. a) O sentido literal de *doce* é o de algo com sabor açucarado. Os estudantes podem criar qualquer enunciado em que esse sentido básico seja preservado. Exemplos: *manga doce*, *pipoca doce* etc.
3. b) Espera-se que os estudantes criem um exemplo em que *doce* tenha o sentido de "suave", "terno", "amável", "delicado" etc. Há várias ocorrências possíveis em que esse adjetivo é usado conotativamente. Exemplos: *doce brisa*, *doce melodia*, *doce vida*, *doce vovozinha*.
3. c) Benett utiliza o adjetivo *doce* com valor conotativo na charge. Na expressão "lar, doce lar", o termo expressa, usualmente, o sentido de um ambiente acolhedor, familiar, onde as pessoas se sentem protegidas. Na charge de Benett, porém, fica evidente o contraste entre o sentido usual da expressão "lar, doce lar" e a imagem do homem solitário, sem casa ou família, em situação de rua.
4. Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

Adjetivos e a construção de juízos de valor

Charges como a reproduzida podem ser encontradas com muita frequência em diferentes espaços de circulação: jornais, revistas, *sites* e redes sociais. Como estudamos, a relação entre ilustração e texto verbal permitiu que Benett apresentasse a seus leitores uma opinião contundente sobre a realidade das pessoas em situação de rua.

Adjetivo: definição

Para compreender bem o sentido de textos que exploram elementos verbais e não verbais, como as charges, devemos analisar o resultado da combinação das imagens e das palavras, buscando identificar a função desempenhada por esses elementos na construção do sentido do texto.

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

Na charge de Benett, um único termo, o **adjetivo** *doce*, cumpre uma função crucial: especificar, por meio de uma qualificação, o substantivo *lar*. É o confronto entre a leitura usual da expressão "lar, doce lar" e o uso irônico feito por Benett dessa mesma expressão que revela o sentido crítico da charge.

TOME NOTA

Adjetivos são palavras variáveis que especificam o substantivo, caracterizando-o. Essa especificação pode referir-se a uma qualidade (*profissional* ***honesto***), a um estado (*carro* ***amassado***), a um aspecto ou aparência (*mar* ***azul***), a um modo de ser particular (*criança* ***mimada***).

Além de caracterizarem os referentes dos substantivos, há adjetivos que estabelecem, com o substantivo, relações de tempo, de espaço, de finalidade, de procedência etc. Esses adjetivos são denominados **adjetivos de relação**: *declaração* ***anual*** (tempo), *estádio* ***municipal*** (espaço), *filme* ***francês*** (procedência), *remédio* ***antialérgico*** (finalidade).

Locução adjetiva

Conjuntos de palavras (geralmente preposição + substantivo ou preposição + advérbio) com valor e função de adjetivo são chamados de **locuções adjetivas**. Leia a tira a seguir.

1. No primeiro quadrinho, há um lobo escondido sob a pele de um cordeiro que se prepara para caçar sua presa. No segundo, o leitor tem a impressão de que o lobo conseguiu o que queria, mas, ao ler o terceiro quadrinho, percebe que o cordeiro agarrado é também um lobo disfarçado. No último quadrinho, os dois falsos cordeiros dialogam sobre a situação: seu disfarce está sendo usado por muitos lobos e nenhum deles tem tido sucesso em achar um verdadeiro cordeiro.
2. Os estudantes devem identificar a expressão "lobo em pele de cordeiro". Geralmente, essa expressão é usada para designar pessoas mal-intencionadas (o lobo) que se escondem sob uma aparência de fragilidade e bondade (o cordeiro).
3. A expressão "de verdade" (cordeiro de verdade).

COALA, Fabio. **#1391**. **Mentirinhas**. Tira. Disponível em: https://mentirinhas.com.br/mentirinhas-1391/. Acesso em: 30 ago. 2024.

1. **Descreva o que acontece nos quadrinhos.**
2. **O autor desses quadrinhos brinca com uma expressão bastante conhecida. Identifique-a e explique seu significado.**
3. **Que expressão é empregada no quarto quadrinho para qualificar o substantivo *cordeiro*?**

A expressão "de verdade" é uma locução adjetiva, formada pela preposição *de* e pelo substantivo *verdade*. Muitas locuções adjetivas podem ser substituídas por adjetivos. Nesse caso, a expressão "de verdade" poderia ser substituída pelo adjetivo *verdadeiro*.

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

O adjetivo e a expressão de juízos de valor

Dada a sua função de caracterizar o que é nomeado pelos substantivos, a presença dos adjetivos é muito grande na maior parte dos textos. É interessante observar, porém, que o adjetivo pode desempenhar uma função muito importante nos gêneros de natureza argumentativa: a **expressão de juízos de valor**.

TOME NOTA

Juízo de valor é a expressão pessoal de uma avaliação, uma qualificação sobre uma pessoa, um objeto, um evento. Por definição, os juízos de valor são **subjetivos**, porque se baseiam em percepções individuais, determinadas por fatores de ordem cultural, ideológica, religiosa etc. Frequentemente se relacionam aos valores morais de quem os enuncia.

Você já reparou como os adjetivos são imprescindíveis no momento de conversar com os amigos sobre um filme que viu ou sobre a nova música lançada por um artista de sua preferência? Isso ocorre porque você quer expressar sua opinião e, nesse caso, ela costuma vir associada a juízos de valor. Observe o trecho de uma resenha, publicada em um jornal de grande circulação, sobre o lançamento de um filme estrelado por Sylvester Stallone.

Asqueroso, *Rambo: até o fim* tem Stallone trucidando vilões em sequências estúpidas

Ator volta ao papel do veterano de guerra John Rambo em quinto filme da franquia

RAMBO: ATÉ O FIM ★☆☆☆☆

Elenco	Sylvester Stallone, Paz Vega e Yvette Monreal
Produção	EUA, 2019
Direção	Adrian Grunberg

O verbo "trucidar" apresenta os seguintes significados nos dicionários: matar com selvageria, matar com crueldade, exterminar, destruir, esmagar. Pois bem. John Rambo, em seu quinto filme, não mata simplesmente os vilões. Ele trucida dezenas deles, em algumas das sequências de violência mais **estúpidas** do cinema.

Um filme **asqueroso**. E aqui não está contemplada a questão de gostar de cinema ***trash***, aquela categoria na qual "quanto **pior**, **melhor** fica". *Rambo: até o fim* é um filme **ignorante**. Os únicos lampejos **de inteligência** são da equipe responsável por filmar cabeças **explodindo** e corpos **despedaçados**.

Um final **triste** para um personagem que tinha potencial. Se é que esta vai ser mesmo a última aventura de Rambo.

MENEZES, Thales de. Asqueroso, Rambo: até o fim tem Stallone trucidando vilões em sequências estúpidas. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 99, nº 33.041, 18 set. 2019. Ilustrada.

Adjetivos/locuções adjetivas que expressam juízos de valor.
Adjetivos/locuções adjetivas – ou gerúndios com valor de adjetivo – que especificam substantivos sem expressar juízos de valor.

Se julgar necessário, explique aos estudantes que a forma nominal do gerúndio pode ser usada com valor de adjetivo na língua portuguesa. É o que temos em "cabeças explodindo" (= cabeças que explodem).

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

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Pesquise, em *sites* de resenhas de filmes, livros ou outros objetos culturais, exemplos com um uso significativo de diferentes adjetivos. Selecione uma resenha e destaque os adjetivos, verificando quais expressam e quais não expressam juízos de valor. Lembre-se de mencionar a fonte onde foi publicada a resenha escolhida. No dia combinado com a turma, **apresente** ao professor e aos colegas o resultado de sua pesquisa sobre o uso de adjetivos em resenhas. Após todas as apresentações, promovam uma roda de conversa e **registrem** as principais conclusões a que chegarem sobre o tema.

RETOMADA DE CONHECIMENTOS

Depois de retomar os conhecimentos prévios sobre a flexão dos substantivos, você e os colegas vão relembrar o que foi estudado a respeito da **flexão dos adjetivos** no Ensino Fundamental.

Em duplas, vocês usarão os conhecimentos prévios em um exercício diferente: criar perguntas para um *quiz* sobre flexão de adjetivos a fim de jogar com os colegas. Usem a criatividade para criar *cards* contendo questões interessantes e fiquem à vontade para elaborar quadrinhos, imagens ou textos verbais às perguntas.

Para o jogo, sigam a orientação do professor com a intenção de se organizarem em grupos, cada um representando uma cor a fim de responder às perguntas e acumular pontos.

Após criarem as atividades, vocês vão entregar os *cards* ao professor, que vai selecionar as perguntas a respeito do tema. Esse *quiz* permitirá a todos aprofundarem o conhecimento sobre a função e a aplicação dos adjetivos, desenvolvendo habilidades críticas e criativas de forma divertida.

TEXTO PARA ANÁLISE

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

MULTICULTURALISMO

A resenha a seguir trata de um filme inspirado na obra *Os miseráveis*, escrita pelo francês Victor Hugo no século XIX. Leia-a atentamente para responder às questões de 1 a 5.

Arrasador, filme *Os miseráveis* mostra pobreza em Paris e ecoa Victor Hugo

Ladj Ly conduz o espectador de maneira documental à vida extremamente tensa que se vive num subúrbio

OS MISERÁVEIS	★★★★★
Elenco	Damien Bonnard, Alexis Manenti e Djibril Zonga
Produção	França, 2019
Direção	Ladj Ly

Quando o realismo dá certo, o que acontece é o que vemos em *Os miseráveis*: um filme arrasador. Em vários sentidos, todos difíceis de explanar em palavras, pois é das imagens que vêm a força e a complexidade.

Vamos começar pelas palavras finais, as de Victor Hugo, o autor do primeiro *Os miseráveis*, estampadas ao final do filme: "Não há ervas daninhas, nem homens maus. Há apenas os que não sabem cultivá-los".

Poderia também ser uma bela introdução. O que temos no longa é um fragmento na vida em Montfermeil.

Desde as primeiras cenas, Ladj Ly conduz o espectador de maneira documental à vida extremamente tensa que ali se vive.

Um menino rouba galinhas, os **muçulmanos** se reúnem, outros garotos brincam numa espécie de pista de *skate* sem *skate*, os policiais fazem a sua ronda de carro, sem delicadeza, o dito prefeito do local comanda a bagunça da feira e busca tirar suas vantagens, outro grupo de muçulmanos se fecha.

Muçulmanos: plural de *muçulmano*. Indivíduo que pratica o islamismo (religião monoteísta).

A situação não é pouco explosiva. Basta um grupo de circenses (que os outros chamam de ciganos) aparecer com a queixa do sumiço de um leão bebê. Chegam em bando, com a sensibilidade na ponta dos porretes que carregam, ameaçam todo mundo etc.

A diplomacia é uma arte difícil de praticar por ali. Todos sabem que quem fez a molecagem de sumir com o leãozinho foi um dos garotos do lugar.

O que há de nervoso na situação se reflete na câmera ágil, que acompanha os três tiras que lidam com o problema.

SRAB FILMS/RECTANGLE PRODUCTIONS/COLLECTION CHRISTOPHEL/AFP

Cena do filme **Os miseráveis**, direção de Ladj Ly, lançado em 2019. O filme é ambientado na periferia de Paris.

Para voltar à citação de Hugo, não se trata de distinguir os bons dos maus, mas de observar como comportamentos se estabelecem e se desenvolvem. E aqueles de quem primeiro se espera que sejam vistos como os vilões (os policiais), em dado momento parecem tão vítimas quanto a população.

Como Victor Hugo paira sobre *Os miseráveis*, a questão que se impõe é: quem cultivará mal os homens e as ervas?

Não basta culpar a polícia pela violência, nem suas vítimas pela contraviolência, nem os meninos por suas molecagens. Algo paira sobre tudo isso, quer se chame neoliberalismo, o presidente, os políticos, o sistema, o que for. Algo que faz do mundo presente uma entidade doentia, onde as perspectivas são mínimas para a maior parte da população. Onde se sobrevive, não se vive.

[...] É a questão mais presente não só no cinema, mas na sociedade em geral, o que determina a derrota da razão e a ascensão da irracionalidade, em vários lugares do mundo: uma espécie de fúria incontrolável.

Os miseráveis mostra esse estado das coisas, não o julga, nem oferece uma resposta. No entanto, mostrar, com tal lucidez, o que acontece, já é o princípio de uma decifração.

Apenas como registro final: os miseráveis da França vivem uma vida de reis perto dos miseráveis do Brasil. Isso, claro, é uma outra história. Mas não é.

ARAUJO, Inácio. Arrasador, filme 'Os Miseráveis' mostra pobreza em Paris e ecoa Victor Hugo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 99, nº 33.061, 16 jan. 2020. Ilustrada.

1. **Como é característico de textos do gênero, essa resenha faz uma avaliação crítica de uma produção artística. Como Inácio Araujo avalia o longa-metragem *Os miseráveis* e que temas abordados nessa produção ele destaca para o leitor?**

   a. No título e no primeiro parágrafo de seu texto, o autor utiliza um adjetivo para se referir ao filme. Identifique-o.

   b. Por que podemos afirmar que o adjetivo escolhido por Inácio Araujo deixa claro para o leitor o impacto que o filme causou nele?

   c. Esse adjetivo expressa um juízo de valor do resenhista? Justifique.

2. **Releia o trecho a seguir e analise, em especial, os termos "daninhas" e "maus".**

   Vamos começar pelas palavras finais, as de Victor Hugo, o autor do primeiro *Os miseráveis*, estampadas ao final do filme: "Não há ervas **daninhas**, nem homens **maus**. Há apenas os que não sabem cultivá-los".

   a. Como você interpreta as palavras finais do romance de Victor Hugo citadas por Inácio Araujo?

   b. Formule uma hipótese para explicar por que Inácio Araujo resgatou, em sua resenha, a frase de Victor Hugo que encerra o filme. Considere a estrutura dessa resenha e o que é informado sobre o filme nos parágrafos que se seguem a essa citação.

1. Inácio Araujo faz uma avaliação bastante positiva do filme, destacando para o leitor que os temas abordados (desigualdade e exclusão social, conflitos raciais, violência etc.) e a forma como essa abordagem realista das tensões locais é conduzida tornam difícil definir em palavras o impacto causado por essa obra. Segundo o autor, "é das imagens que vêm a força e a complexidade" do que é exibido na tela, o que é reforçado ao longo do texto em diferentes momentos.
1. a) O adjetivo é *arrasador*.
1. b) Como Inácio Araujo deixa claro, considerou o filme muito bom. Provavelmente por isso escolheu o adjetivo *arrasador*, que revela o impacto nele causado pelo filme.
1. c) Sim, o adjetivo *arrasador* revela uma opinião extremamente positiva (um juízo de valor, portanto) do resenhista sobre o filme. Ele é utilizado após Inácio Araujo informar que "quando o realismo dá certo", o resultado é o que se vê em *Os miseráveis*. *Arrasador*, nesse contexto, está associado ao primeiro juízo de valor explicitado no texto: a busca da expressão realista, no filme, foi bem-sucedida.
2. a) Espera-se que os estudantes respondam que Victor Hugo afirma que não existem ervas daninhas ou homens maus. Na visão do autor, é a falta de condições adequadas ("Há apenas os maus cultivadores") que os impede de se desenvolverem de modo positivo. Essa analogia com as ervas daninhas sugere que os fatores sociais e as condições de vida a que são submetidos os indivíduos, muitas vezes, fazem com que reajam com violência e maldade em diferentes situações.
2. b) Espera-se que os estudantes concluam que a citação usada para encerrar o filme é retomada por Inácio Araujo para sustentar a análise que faz da releitura cinematográfica de *Os miseráveis*. Como a obra retrata a vida de pessoas que vivem em um ambiente marcado por diferentes tensões sociais e raciais, "observar como comportamentos se estabelecem e se desenvolvem" é mais importante do que classificar as pessoas como boas ou más, sem nuances.

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

c. Depois de ler a resenha, você deve ser capaz de explicar por que Inácio Araujo decidiu iniciar suas considerações sobre o filme com o resgate da cena final. Pense nos termos destacados e na opinião que o autor tem sobre a releitura de *Os miseráveis* para explicar essa opção estrutural.

3. No terceiro parágrafo, Inácio Araujo afirma que a frase de Victor Hugo poderia "também ser uma bela introdução" para o filme. O que ele pretende dizer com essa afirmação, considerando o contexto?

a. Nesse contexto, o adjetivo *bela* adquire um novo sentido. Que sentido é esse?

b. Explique por que o uso desse adjetivo expressa um juízo de valor.

4. No quarto parágrafo, o autor da resenha afirma que o diretor do filme, o parisiense de origem africana Ladj Ly, "conduz o espectador de maneira documental à vida extremamente tensa que ali se vive".

a. A que termos os adjetivos *documental* e *tensa* se referem e o que caracterizam?

b. O adjetivo *tensa* é modificado pelo advérbio *extremamente*. Qual pode ter sido a intenção de Inácio Araujo ao escolher esses termos para caracterizar um dos aspectos associados ao bairro francês em que o filme é ambientado?

5. Entre o quinto e o sétimo parágrafos, a resenha resgata cenas que mostram o cotidiano do bairro. Ao comentar a contribuição dessa sequência para o filme, o autor atribui à "câmera ágil" a capacidade de capturar o nervosismo da situação. Como o juízo de valor explicitado nessa expressão deve ser entendido pelo leitor do texto? Qual é a opinião do resenhista sobre o modo como o diretor utiliza a câmera no filme? **5. 6.** e **7.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

Leia atentamente a charge de Rico e responda às questões de 6 a 8.

© RICO

RICO. Bacalhau. **O Vale**, São José dos Campos, São Paulo, 23 abr. 2011.

6. A charge foi publicada na véspera da Sexta-feira Santa, data do calendário cristão associada à tradição de abstinência de consumo de carne de mamíferos e de aves. Como a situação retratada na charge se relaciona com esse contexto?

7. O que o cartunista sugere ao representar o vendedor como um dragão?

a. Considerando o contexto criado na charge, como pode ser interpretado o comentário feito pela moça em relação ao produto vendido?

b. O que o comentário feito pela moça e as expressões do dragão e do homem permitem inferir sobre a crítica feita na charge?

8. Em seu comentário, a moça utiliza um adjetivo no diminutivo. Como o leitor deve interpretar o sentido da flexão de grau nesse contexto?

2. c) Os termos destacados ("daninhas" e "maus") chamam a atenção para aspectos negativos, mas o leitor deve observar que o sentido da citação de Victor Hugo é afirmar que tais aspectos são gerados por condições contextuais (não houve quem "cultivasse" bem ervas e homens). A opção por iniciar as considerações sobre o filme com essa citação pode ser entendida quando Araujo deixa claro que essa releitura cinematográfica do romance não está interessada em fazer uma análise simplista, elegendo culpados pela violência. Segundo ele, na visão de Ladj Ly, a pergunta a ser enfrentada é "quem cultivará mal os homens e as ervas?". Há algo maior que faz com que o mundo seja marcado por um abismo social e leve parte da população a apenas lutar para sobreviver. E é exatamente isso que o autor da resenha explicita: o filme "mostra esse estado das coisas, não o julga, nem oferece uma resposta".

3. A frase de Victor Hugo é apresentada no final, provavelmente, para impactar o espectador e levá-lo a refletir sobre seu sentido depois de ter visto o filme. O que se pode supor é que, para Inácio Araujo, a exibição da frase no início do filme poderia levar o espectador a assistir a ele já preparado para o que seria tematizado e, assim, fazer a leitura das cenas sob a ótica criada pela citação de Victor Hugo.

3. a) No contexto, o adjetivo *bela* não se refere à aparência; trata-se de um uso coloquial do termo, que pode intensificar (positiva ou negativamente) aquilo que está sendo dito. No enunciado em questão, poderia ser substituído, por exemplo, por *excelente* ou *muito boa* (caso em que a ordem das palavras teria de ser mudada: "também seria uma introdução *muito boa*").

3. b) O uso do adjetivo *bela* expressa um juízo de valor porque o autor do texto está emitindo sua opinião em relação ao efeito (muito positivo, na visão dele) que a citação de Victor Hugo poderia ter se fosse utilizada no início do filme.

4. a) O adjetivo *documental* se refere à **maneira** como o diretor conduz o olhar do espectador ao longo do filme, caracterizando a forma como ele filma as cenas, dando a elas uma natureza quase de documentário. O adjetivo *tensa* se refere à **vida** dos moradores em Montfermeil e caracteriza o cotidiano explosivo do bairro.

4. b) O uso do advérbio *extremamente* para modificar o adjetivo *tensa* sugere a intenção do autor do texto de chamar a atenção para o fato de que a tensão diária marca a vida dos moradores de Montfermeil. O advérbio expressa a intensidade dessa tensão.

8. O leitor deve conhecer o uso conotativo do adjetivo *salgado* para indicar algo caro. Com base nessa informação, deve reconhecer que, no contexto da charge, esse adjetivo flexionado no diminutivo é usado ironicamente para indicar que o bacalhau está muito caro.

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

O trecho a seguir foi extraído de uma reportagem a respeito de uma exposição de arte sobre a crise migratória mundial, que foi realizada em uma galeria em Washington, nos Estados Unidos. Leia-o atentamente para responder às questões de 9 a 14.

MULTICULTURALISMO

Com artistas imigrantes, mostra nos EUA traz reflexão sobre crise migratória

Exposição em Washington traz cenas que vão desde o século 19 até discussões sobre muro na fronteira com o México

MARCUS TEPLY/PICTURE ALLIANCE/DPA/IMAGEPLUS

A imagem retrata famílias separadas devido a leis de imigração nos Estados Unidos na fronteira entre esse país e o México.

Estado Islâmico: grupo de atuação político-militar-religiosa que controla regiões no Iraque e na Síria. É acusado de perseguir minorias e organizar ataques em outras partes do mundo em nome de sua ideologia, baseada em interpretações radicais de determinados princípios do islamismo.

WASHINGTON — A parede verde-esmeralda enquadra perfeitamente os gestos afoitos de Muhammed. Aos 13 anos, o garoto é surdo [...] e traduz com uma clareza minuciosa o horror de ter sobrevivido a um ataque do **Estado Islâmico**.

De joelhos, mostra com as mãos e gemidos estridentes como soldados do grupo faziam para amarrar, vendar e executar pessoas na Síria.

Seu rosto está estampado em um vídeo de menos de quatro minutos intitulado *Wonderland*, do artista turco Erkan Özgen, e é hoje a obra mais impactante na Phillips Collection.

A galeria de arte contemporânea de Washington abriga até 22 de setembro uma das maiores exposições do mundo sobre imigração e crise dos refugiados.

The Warmth of Other Suns: Stories of Global Displacement (do inglês, "O calor de outros sóis: histórias do deslocamento global") mostra em filmes, fotos, quadros e instalações a dificuldade de se representar um trauma.

São 75 artistas — muitos deles imigrantes europeus, asiáticos e latinos — que tentam fazer uma reflexão ambiciosa sobre a crise imigratória no mundo, com cenas que vão desde movimentos do século 19 até as controvérsias atuais em torno da construção de um muro na fronteira dos Estados Unidos com o México.

Os três andares dedicados à exibição convidam para um roteiro forte e intenso [...].

[...]

The Warmth of Other Suns quer colocar o imigrante como parte da construção de um país — e não um objeto estranho a ele —, mas imprime nas obras as barreiras do percurso para se chegar em terra firme. [...]

[...]

Os artistas querem justamente amplificar a tese de que a questão imigratória não é política, mas sim humanitária, e que a ideia de casa, como diz a indiana Zarina Hashmi, "é uma ideia que carregamos onde quer que vamos".

DIAS, Marina. Com artistas imigrantes, mostra nos EUA traz reflexão sobre crise migratória. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 99, nº 33.033, 10 set. 2019. Ilustrada.

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

9. A jornalista faz uma avaliação positiva da exposição, destacando a importância de refletir sobre o seu tema. Ao iniciar a reportagem fazendo referência ao vídeo do artista turco e ao efeito produzido em quem assiste a ele, Marina Dias sugere como a organização dada à exposição e o que é nela mostrado produzem um forte impacto no espectador.

9. **Na reportagem que escreveu sobre *The Warmth of Other Suns: Stories of Global Displacement*, Marina Dias deixa clara sua avaliação sobre essa exposição de arte. Qual é essa avaliação e o que ela sugere sobre o efeito causado pela mostra no espectador?**

10. a) O adjetivo *maiores* dá a dimensão dessa exposição no conjunto de exposições dedicadas ao tema da imigração e da crise de refugiados.

FOTO: ROBERTO RUBALCAVA. CORTESIA ARTISTA E GALERIA PETER KILCHMANN

ALŸS, Francis. **Don't Cross the Bridge Before You Get to the River**. Strait of Gibraltar. 2008. Cena de vídeo exibido na **The Warmth of Other Suns: Stories of Global Displacement**, na Phillips Collection, em 2019, em Washington, Estados Unidos, em que é explorada a hipótese de que filas de crianças, na Espanha e no Marrocos, cruzem o estreito de Gibraltar e se encontrem no meio do caminho.

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

10. b) O grau expresso em "uma das maiores do mundo" é o superlativo relativo de superioridade, porque indica que a exposição, em relação a todas as demais dedicadas a esse tema, destaca-se por seu tamanho.

10. c) Os adjetivos *forte* e *intenso* expressam um juízo de valor da jornalista sobre o roteiro proposto para a exposição. Nesse sentido, antecipam para o leitor que se interesse em visitar *The Warmth of Other Suns: Stories of Global Displacement* o impacto que os vídeos e as imagens podem ter nos visitantes.

11. a) Os adjetivos são os seguintes: "parede *verde-esmeralda*"; "gestos *afoitos*"; "garoto [...] *surdo*"; "clareza *minuciosa*".

11. b) Os adjetivos *verde-esmeralda* e *surdo* têm a função de especificar os substantivos a que se referem, indicando características a eles associadas. *Afoitos* e *minuciosa* são usados para expressar juízos de valor da jornalista sobre os gestos de Muhammed e a função desses gestos no contexto em que ocorrem.

12. a) A expressão "mais impactante" informa que o vídeo do artista turco, entre todas as obras da exposição, é a que tem maior potencial de desencadear uma reação forte nos espectadores.

12. b) Por intensificar a característica da obra (ser impactante) e destacar sua superioridade em relação às demais, essa expressão é uma ocorrência do **grau superlativo relativo de superioridade**.

10. **Observe os adjetivos destacados nos trechos a seguir: *maiores*, *forte* e *intenso*.**

A galeria de arte contemporânea de Washington abriga até 22 de setembro uma das **maiores** exposições do mundo sobre imigração e crise dos refugiados.

Os três andares dedicados à exibição convidam para um roteiro **forte** e **intenso** [...].

a. No primeiro caso, qual é a função do adjetivo *maiores* no contexto em que foi utilizado?

b. A estrutura "uma das maiores exposições do mundo" expressa uma variação de grau com o auxílio do adjetivo. Como você classificaria essa variação de grau? Justifique.

c. No segundo trecho, o roteiro da exposição é qualificado como "forte e intenso". Explique por que esse uso contribui para explicitar a avaliação feita por Marina Dias da exposição de arte.

11. **No primeiro parágrafo do texto, Marina Dias usa alguns adjetivos com funções distintas.**

a. Identifique esses adjetivos e os termos que qualificam.

b. Que funções esses adjetivos desempenham no texto? Justifique.

12. **Releia este trecho.**

Seu rosto está estampado em um vídeo de menos de quatro minutos intitulado *Wonderland*, do artista turco Erkan Özgen, e é hoje a obra mais impactante na Phillips Collection.

a. Qual é a ideia associada à expressão "mais impactante" nesse trecho?

b. Considerando essa ideia, como a variação de grau manifestada nessa expressão é classificada?

13. **No sexto parágrafo, ao tratar da intenção dos artistas cujas obras estão expostas na mostra, a jornalista mais uma vez se vale de adjetivos para destacar as origens de alguns deles. Explique de que maneira o uso desses termos reforça a importância da exposição e o objetivo desses artistas.**

13. Ao informar com os adjetivos (*europeus*, *asiáticos*, *latinos*) a origem dos artistas imigrantes, Marina Dias reforça a importância de uma exposição como essa: ela não apenas tematiza a crise imigratória mundial, mas o faz por meio de obras de pessoas que viveram o drama de sair de seus países de origem e procuram traduzir essa experiência, muitas vezes difícil e traumática.

Proposta de produção: resenha crítica

Você vai escrever uma **resenha** curta (no máximo 30 linhas) sobre um filme de que gostou muito para submetê-la à avaliação da comissão editorial da revista permanente para publicação.

Esta produção pode compor a revista permanente da **Proposta integradora** presente no volume 1 desta coleção.

Utilize, no título e no corpo do texto, o mesmo recurso que Inácio Araujo: selecione adjetivos e/ou locuções adjetivas para expressar o seu juízo de valor sobre o filme escolhido. Primeiramente faça um projeto de texto, **planejando** em itens o que você pretende escrever em cada parágrafo. **Elabore** a primeira versão, lembrando-se de justificar com análises ou exemplos por que você formou essa opinião positiva do filme. Como se trata de uma resenha, o texto deve apresentar, para seus leitores, um breve resumo da história e algumas informações sobre a produção cinematográfica (nome do diretor, assunto abordado, aspectos essenciais da trama etc.). A linguagem do texto deve ser adequada ao perfil do público a que se dirige.

Leia sua primeira versão, **revisando** sua resenha: ela permite ao leitor compreender qual é a sua opinião sobre o filme e o que a justifica? O texto está isento de problemas de ortografia, regência e concordância? Altere o que considerar necessário para que seu texto expresse o que você pretende. **Reescreva** para chegar à versão final, que será submetida a análise para posterior publicação na revista permanente.

Usos do adjetivo

Adjetivos bem selecionados têm o poder de determinar a atmosfera de um texto. No conto mínimo apresentado a seguir, os adjetivos desempenham um papel essencial para a construção do clima dramático desenvolvido pela autora. Observe.

Réstia: fio (fig.: fio de vida).

Decrépito: arruinado.

Réstia de vida

Folheando o jornal, lá estava. A foto da criança **africana**, **faminta**, como tantas que vemos. Tantas que nós, **embrutecidos**, já as olhamos sem estremecer. Mas nessa criança havia algo mais. Os olhos. Aqueles olhos – **úmidos**, **negros**, **imensos** – tinham a força de uma lagoa ou de um oceano **inteiro**. Brilhavam **espetaculares** e transmitiam uma sensação não de horror ou tristeza – o que era **espantoso** –, mas de luta **feroz**, quase de poder. Porque eram réstia de vida. Como se a alma daquela criança, aprisionada ao corpo **decrépito**, ali tivesse buscado sua **última** trincheira.

SEIXAS, Heloisa. **Contos mais que mínimos**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010. p. 45.

Ao longo do texto, observamos o uso de adjetivos com duas finalidades diferentes: caracterizar uma criança (destacados em **vermelho**) e qualificar algumas reações (destacados em **azul**) que a imagem dessa criança provoca.

Os dois primeiros adjetivos (**africana**, **faminta**) que aparecem no texto oferecem informações que provavelmente levam à conclusão de que essas duas características estão na origem do drama vivido pela criança: habitante de um continente que ainda tem regiões atingidas pela miséria, essa criança é um retrato da fome. Metonimicamente, com o auxílio dos adjetivos, Heloisa Seixas toca no problema da fome, que não é restrito à África, mas está simbolizado na imagem daquela criança.

Optando por focar os olhos da criança, a autora exemplifica o poder dos adjetivos na construção da metonímia central do texto. Os olhos, que têm "a força de uma lagoa ou de um oceano inteiro", são "**úmidos**, **negros**, **imensos**". Traduzem a tristeza da fome, mas também a resiliência do povo: seu brilho espetacular transmite a ideia de luta (**feroz**) pela sobrevivência, que transcende as limitações do corpo **decrépito**.

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

Em segundo plano, diminuída pela força da imagem, encontra-se a humanidade, metonimicamente representada pelos leitores do jornal, que, **embrutecidos**, lidam com a foto de uma criança faminta como se fosse mais uma notícia rotineira. A escolha precisa de adjetivos fortes nos compele a reconhecer como, nos olhos daquela criança, a vida continua a existir por um fio, o que é **espantoso**.

MEIO AMBIENTE

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

PRATIQUE

Agora é a sua vez: para o **planejamento**, faça uma pesquisa, na internet, de fotografias que tenham o poder de resumir, metonimicamente, a dimensão da tragédia humana e ambiental que afetou a região de Brumadinho, em Minas Gerais, por ocasião do rompimento da barragem da Mina Córrego do Feijão, da companhia Vale do Rio Doce, em janeiro de 2019.

Escolha uma das fotos que você pesquisou e utilize-a como inspiração para escrever um **conto mínimo** em que procurará, por meio de adjetivos e locuções adjetivas bem escolhidos, caracterizar o drama que afetou a comunidade e o meio ambiente.

CADU ROLIM/FOTOARENA

Ao lado das botas enlameadas, o pequeno cão sobrevive à tragédia em Brumadinho (MG), em 2019.

Planeje seu texto, anotando em itens o que você pretende escrever, respeitando um máximo de 10 linhas para o texto final. **Escreva** a primeira versão de seu conto mínimo. Depois, **troque-o** com o de um colega para que possam **revisar** a produção um do outro. Faça os ajustes necessários no texto, **reescrevendo-o**, e **organize-o** junto à foto escolhida, mencionando o autor e a fonte da foto.

Os textos serão publicados na página de uma rede social criada por sua turma com o objetivo de sensibilizar e mobilizar a sociedade sobre a necessidade de refletir sobre tragédias humanas e ambientais como essa e atuar de forma responsável e ética para evitar que elas continuem a ocorrer. Reúnam todas as produções e montem a exposição na página criada para esse fim. Por último, **avaliem** o resultado em uma roda de conversa em dia combinado com o professor.

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 as características dos substantivos e dos adjetivos? Compreendeu que função cada um deles pode exercer? Conseguiu reconhecer a função dos adjetivos na manifestação de opiniões? 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 9

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

Referências discursivas: os pronomes

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender as características da classe dos pronomes e conhecer os diferentes tipos de pronome.
2. Reconhecer diferentes recursos que participam do estabelecimento da coesão textual.
3. Compreender como a escolha de determinados pronomes torna o discurso mais pessoal ou mais impessoal.

Compreender o papel dos diferentes tipos de pronome na identificação dos participantes da interlocução e no estabelecimento de referências no interior dos textos, saber utilizá-los e reconhecer como participam de textos escritos é recurso importante no momento da fala, da escrita e da leitura.

LEITURA E ANÁLISE

Leia a tira a seguir para responder às questões de 1 a 6.

CALVIN & HOBBES. BILL WATTERSON © 1995 WATTERSON / DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 18 abr. 2015.

1. **Descreva brevemente a sequência ilustrada nos quadrinhos.**
2. **O fato de obter uma resposta para a pergunta feita no primeiro quadrinho não foi suficiente para Calvin. O que deixa o menino em dúvida?**
3. **A segunda pergunta feita pelo menino pode ser considerada desnecessária. Por quê?**
4. **Que termo, na segunda resposta dada pelo monstro, fez com que Calvin continuasse a fazer perguntas?**
   a. Por que Calvin precisa obter mais informações sobre o significado atribuído pelo monstro a essa palavra?
   b. Existe algum contexto em que essa palavra faça referência a um único ser? Explique.
   c. "Quer dizer, 'eu'." é a resposta do monstro à pergunta feita por Calvin no terceiro quadrinho. Por que ele sentiu necessidade de corrigir sua resposta anterior?
5. **Considere as seguintes falas dos misteriosos seres que se escondem embaixo da cama, reproduzidas a seguir. O que parece ter provocado essas estranhas falas?**

   "Hã... Isto é, se eu não estivesse aqui."
   "Cala a boca, mané."
6. ***Nós* e *eu* são os termos utilizados pelos monstros para se identificarem. Essa característica de identificar os seres em relação a quem fala é semelhante à função de nomear os seres exercida pelos substantivos. Explique por que, apesar disso, é possível perceber que esses termos não são substantivos.**

1. Calvin tenta descobrir, antes de dormir, se há algum monstro embaixo da sua cama. Quando ouve uma resposta perturbadora, continua a fazer perguntas para obter informações mais precisas. O último quadrinho mostra Calvin deitado, quase completamente coberto, com olhos assustados depois de constatar que não há apenas um, mas dois monstros debaixo da sua cama.

2. A resposta dada à pergunta de Calvin, "Tem algum monstro embaixo da minha cama?", deixa o menino em dúvida porque a voz do suposto monstro diz "Talvez sim, talvez não.", ou seja, talvez haja um monstro embaixo da cama, talvez não haja.

3. O fato de obter uma resposta para a primeira pergunta feita já deveria ter deixado claro para Calvin que há, sim, algum monstro embaixo de sua cama. Então, se sua intenção era somente se certificar desse fato, não haveria necessidade de fazer a segunda pergunta. O humor da tira tem origem no absurdo da situação.

4. a) Porque a palavra *nós* significa "eu + alguém". Como não pode enxergar o que há embaixo da cama, o menino não tem como saber, sem fazer novas perguntas, se está falando com dois ou mais monstros.

4. b) Sim, há um contexto em que a palavra *nós* pode fazer referência a um único ser, o que também pode ser fonte de confusão para Calvin. Quando alguém não deseja chamar atenção para si, em lugar de dizer *eu*, diz *nós*.

4. c) O monstro parece ter se dado conta de que, ao utilizar *nós*, ou como forma de não chamar atenção para si ou porque falou sem pensar, acabou levando Calvin a suspeitar de que havia mais de um monstro embaixo da cama dele.

5. Quando foi questionado sobre o uso do termo *nós*, o monstro respondeu: "Quer dizer, 'eu'.". Imediatamente, o segundo monstro, que até então estava calado, protestou ("Isto é, se eu não estivesse aqui."), deixando claro que o termo correto era mesmo *nós*, porque havia mais de um monstro ali. Ao se dar conta de que o menino já tinha descoberto que eles estavam escondidos embaixo da cama, o primeiro monstro se irrita e ordena: "Cala a boca, mané.".

6. Embora esses termos façam referência a seres, não os nomeiam. Apenas os identificam em relação a quem fala. É importante observar que os substantivos organizam os seres de acordo com características de uma classe a que pertencem, e não de acordo com a relação que estabelecem com quem fala. Os termos empregados pelos monstros têm a função de identificar as pessoas do discurso.

Amplie seu repertório

O pronome *nós* também pode ser utilizado para promover a generalização do discurso. Isso acontece porque, em textos de caráter mais impessoal (geralmente com forte conteúdo analítico, expositivo e/ou argumentativo), é importante dar ao leitor a impressão de que a "voz" que fala no texto não representa uma perspectiva pessoal, mas a visão do bom senso, da razão, da objetividade. Exemplo: ***Nós*** *vivemos em um país que apresenta uma grande desigualdade social*. (Nesse caso, *nós* refere-se a todos os brasileiros.)

Pronome: definição e classificação

Com base na análise da tira de Calvin, podemos concluir que existem determinadas palavras cuja função, na língua, é indicar o papel que desempenham os seres como pessoas do discurso. Assim, tanto *nós* como *eu* são termos que indicam a 1ª pessoa do discurso, ou seja, quem fala.

Os papéis — ou lugares — discursivos, bem como as relações que se estabelecem entre eles, estão formalmente marcados na linguagem pelos **pronomes**.

Ponto de conexão. No capítulo 8 do volume de Redação desta coleção, é estudado o papel dos pronomes na coesão referencial. Se tiver acesso a esse volume e considerar oportuno, promova uma abordagem interdisciplinar.

TOME NOTA

Pronome é a palavra variável que identifica, na língua, os participantes da interlocução (1ª e 2ª pessoas discursivas) e os seres, os eventos ou as situações aos quais o discurso faz referência (3ª pessoa discursiva). Dada a sua função referencial, os pronomes são importantes elementos para o estabelecimento da coesão textual.

Ponto de conexão

Os pronomes desempenham uma importante função na promoção da coesão referencial de textos orais e escritos. É fundamental dominar o uso adequado desses elementos coesivos ao produzir textos de diferentes gêneros.

Pronomes substantivos e pronomes adjetivos

Em termos da sua função no enunciado, o pronome pode ocupar o lugar dos substantivos. Pode, também, acompanhá-los, antecedendo-os ou seguindo-os, de forma a explicitar a relação dos seres referidos pelos substantivos com as pessoas do discurso.

Os pronomes podem desempenhar, portanto, funções equivalentes às exercidas pelos substantivos e adjetivos. Observe esta tira.

WALKER, Mort. Recruta Zero. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 31 jan. 2011.

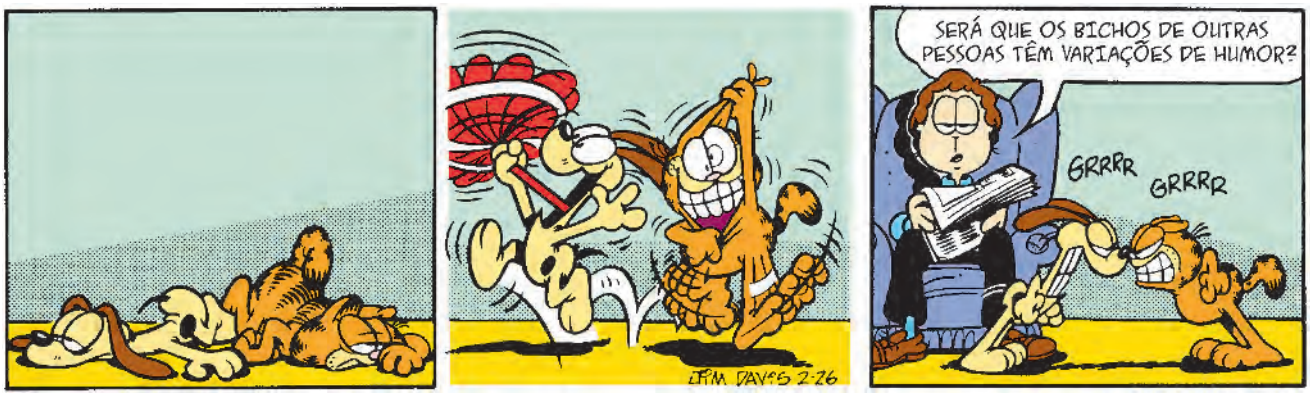
No texto da tira, depois de ser advertido por seu superior com relação ao uso de palavrões (as tais palavras de baixo calão), o Sargento Tainha comenta: "Seria mais fácil se eu soubesse que palavras são essas...". O humor da tira consiste na constatação de que, além de ser repreendido, o sargento nem sabe por que está sendo criticado, o que provavelmente tornará mais difícil que ele obedeça à ordem de seu superior.

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

RECRUTA ZERO, MORT WALKER © 2010 GREG & MORT WALKER-KING FEATURES/DISTR. BULLS

Na tira observada, para evitar a repetição do substantivo *palavras*, o autor da tira usa apenas o pronome *essas*, que, nesse caso, desempenha a função de **pronome substantivo**.

Analise, agora, um exemplo em que o pronome acompanha um substantivo. Quando isso ocorre, ele é considerado um **pronome adjetivo**. Leia esta tira.



GARFIELD, JIM DAVIS © 1992 PAWS, INC. ALL RIGHTS RESERVED/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

DAVIS, Jim. **Garfield & seus amigos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2015. p. 36.

O comportamento do gato Garfield e do cachorro Odie varia radicalmente nos três quadrinhos da tira. No primeiro quadrinho, eles se encontram desanimados; no segundo, eufóricos; no terceiro, raivosos. Isso leva ao questionamento de seu tutor, Jon, que cogita se mudanças tão rápidas e bruscas de humor seriam comuns aos bichos de outras pessoas. O humor ocorre porque Jon, apesar de estar desconfiado da sanidade mental de seus animais de estimação, mantém-se em uma postura corporal de indiferença (lendo jornal, com os olhos semicerrados).

Na fala de Jon: "Será que os bichos de outras pessoas têm variações de humor?", o pronome *outras* acompanha o substantivo *pessoas*, desempenhando, portanto, uma função adjetiva.

Existem seis tipos de pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos.

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

RETOMADA DE CONHECIMENTOS

Ao longo do Ensino Fundamental, o estudo da classe dos pronomes ocorre em diferentes anos. Para que seja possível retomar conhecimentos prévios a respeito dessa classe de palavras, especificamente sobre os **pronomes pessoais**, os **possessivos**, os **demonstrativos**, os **interrogativos** e sobre as funções que podem exercer na língua portuguesa, vocês deverão, organizados em grupos de cinco pessoas, fazer uma coleta e organização de informações para montar uma **apresentação oral** com apoio de *slides*.

Na etapa de **planejamento**, façam um sorteio para decidir sobre qual tipo de pronome cada grupo vai buscar as informações em gramáticas, livros didáticos de língua portuguesa e *sites* confiáveis da internet. Se houver mais de um grupo para estudar o mesmo tipo de pronome, isso não será um problema. No momento da apresentação, vocês podem combinar o aspecto que será abordado pelos diferentes grupos.

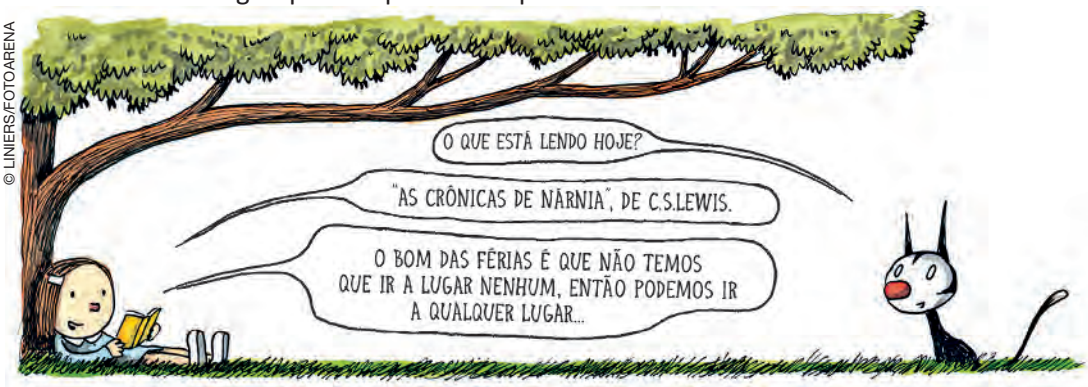
Na etapa de **elaboração**, vocês vão selecionar as informações e organizá-las para a apresentação oral, em que, com o apoio de *slides*, os colegas poderão relembrar o que já sabem sobre **pronomes pessoais**, **possessivos**, **demonstrativos** e **interrogativos**. Pode ser muito interessante analisar a importância desses pronomes com base em tiras cômicas. Como sugestão, pesquisem tirinhas ou HQs que possam auxiliá-los a montar uma apresentação interessante, capaz de fazer com que a turma reflita sobre a importância dessa classe de palavras para a construção de sentido dos enunciados.

Para finalizar, realizem a etapa de **revisão** do conteúdo a fim de corrigir possíveis erros de ortografia e pontuação, bem como garantir que as informações estejam claras e sem erros conceituais. Façam os ajustes necessários nos *slides* antes da apresentação, a ser realizada em data combinada com o professor.

LEITURA E ANÁLISE

Leia a tira a seguir para responder às questões de 1 a 6.

© LINIERS/FOTOARENA



LINIERS. **Macanudo 3**. Campinas: Zarabatana Books, 2020. p. 44.

1. **Sobre o que conversam as personagens Enriqueta e o gato Fellini?**
2. **Pela segunda resposta da menina, é possível determinar qual o momento do ano em que a conversa ocorre. Que momento é esse?**
3. **Segundo Enriqueta, esse período do ano tem uma característica especial. Por quê?**
4. **Para explicar por que esse período do ano é especial, a menina recorre duas vezes ao verbo *ir*. O sentido do verbo é o mesmo nos dois casos? Justifique.**
5. **Na tira, o que permite analisar o sentido do verbo *ir* nas duas ocorrências?**
6. **Um jogo de palavras presente na segunda fala de Enriqueta é muito importante para a construção do sentido da tira. Identifique as passagens em que ocorre o jogo de palavras.**
   a. Quais são os termos responsáveis pelo estabelecimento do contraste entre as afirmações contrapostas nesse jogo de palavras?
   b. De que modo o uso desses termos afeta o sentido do substantivo que acompanham?

Pronomes indefinidos

Para estabelecer um jogo de palavras que contrapõe os deslocamentos reais aos imaginários, o autor da tira recorre a pronomes. Na fala da menina Enriqueta, esses termos cumprem uma função generalizadora: levam o leitor a refletir sobre o poder da ficção na criação de mundos imaginários e sobre a possibilidade, criada pela leitura, de "viagens" por esses mundos.

Os pronomes *nenhum* e *qualquer* desempenham uma função importante na construção do sentido da tira, porque participam do jogo de palavras que sugere um dos grandes prazeres associados à leitura: a descoberta de outros mundos e realidades por meio da ficção. Por serem pronomes indefinidos, esses termos permitem a elaboração de reflexões de natureza mais generalizante, filosófica, como é o caso da segunda fala de Enriqueta ("O bom das férias é que não temos que ir a lugar nenhum, então podemos ir a qualquer lugar...").

A análise do uso dos pronomes *nenhum* e *qualquer*, na tira de Liniers, permite concluir que os **pronomes indefinidos**, como o próprio nome indica, fazem referência à 3ª pessoa do discurso de maneira vaga, imprecisa ou genérica.

Existem vários pronomes indefinidos na língua portuguesa, alguns dos quais são variáveis, porque podem receber flexão de número e/ou de gênero.

Pronomes indefinidos variáveis

Os seguintes pronomes indefinidos podem variar quanto ao gênero e/ou ao número: *algum* (*alguma*, *alguns*, *algumas*), *nenhum*, *um*, *muito*, *todo*, *pouco*, *outro*, *vário*, *certo*, *tanto*, *quanto*.

Variam apenas quanto ao número: *qualquer*, *quaisquer*; *qual*, *quais*; *bastante*, *bastantes*.

1. Enriqueta e o gato Fellini conversam sobre o livro que a menina está lendo.
2. A conversa acontece durante as férias escolares.
3. Segundo Enriqueta, o que há de bom nas férias é que as pessoas não têm "que ir a lugar nenhum", ou seja, não têm compromisso algum.
4. Não. Na primeira ocorrência ("... não temos que *ir* a lugar nenhum..."), o verbo é utilizado em seu sentido literal e faz referência a um deslocamento espacial. Na segunda ocorrência ("... podemos *ir* a qualquer lugar..."), o verbo é utilizado em sentido metafórico e alude à possibilidade de "viajar" na fantasia. O verbo *ir*, nesse caso, não pressupõe um deslocamento físico das pessoas.
5. O contexto em que a afirmação é feita permite ao leitor analisar o sentido das duas ocorrências do verbo *ir*. Como Enriqueta está lendo um livro de ficção (*As crônicas de Nárnia*), fica evidente que, no segundo caso, ela faz um uso metafórico de *ir*, associando a ideia de deslocamento imaginário à experiência da leitura de textos ficcionais.
6. "... ir a lugar nenhum" / "... ir a qualquer lugar..."
6. a) *Nenhum* e *qualquer*.
6. b) Quando associados ao substantivo *lugar*, os dois termos tornam obrigatória uma leitura genérica, indefinida. Por esse motivo, eles se prestam ao jogo de palavras construído na fala da menina, já que ela não tem a intenção de se referir a lugares específicos, mas pretende fazer uma afirmação genérica, de natureza mais filosófica, acerca do poder de inspiração dos mundos ficcionais.

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

Pronomes indefinidos invariáveis

São invariáveis para gênero e número os pronomes: *alguém*, *ninguém*, *quem*, *que*, *outrem*, *algo*, *tudo*, *nada*, *cada*, *mais*, *menos*, *demais*.

Pronomes relativos

Os **pronomes relativos** são definidos com base em um critério formal: são chamados de **relativos** os pronomes que fazem referência a algum elemento anteriormente mencionado no texto, considerado seu **antecedente**. Observe o enunciado a seguir.

O carro que comprei é excelente!

O pronome *que* retoma o antecedente *carro*, estabelecendo com ele uma relação de natureza **anafórica**.

TOME NOTA

Anáfora, do grego *ana-*, "para trás", + *phorá*, "ação de levar, transportar", é o processo linguístico por meio do qual um termo recupera outro que o antecedeu em um texto.

Os pronomes relativos sempre introduzem **orações subordinadas adjetivas**, tomando como antecedente algum elemento anterior e qualificando-o. Por essa razão, desempenham um importante papel sintático na estruturação dessa classe específica de orações subordinadas.

Para você compreender bem a operação linguística que envolve o uso de pronomes relativos, observe os pares de orações a seguir e o período composto que resulta da subordinação da segunda oração à primeira.

Período composto criado pela subordinação das orações 1 e 2:

Comprei aquele livro de Machado de Assis ***que*** *tem contos interessantes.*

1ª oração

Comprei aquele livro de Machado de Assis.

2ª oração

Aquele livro de Machado de Assis tem contos interessantes.

O pronome relativo ***que*** introduz a oração subordinada adjetiva, substituindo o sintagma ***aquele livro de Machado de Assis***.

Formas dos pronomes relativos

São pronomes relativos **variáveis**: *o qual*, *a qual*, *os quais*, *as quais*; *cujo*, *cuja*, *cujos*, *cujas*; *quanto*, *quanta*, *quantos*, *quantas*.

São pronomes relativos **invariáveis**: *que, quem, onde, quando, como*.

Funções sintáticas dos pronomes relativos

Os pronomes relativos exercem a mesma função que seria exercida, em estruturas sintáticas específicas, pelos antecedentes que substituem.

Cujo e suas flexões são sempre pronomes relativos em **função adjetiva**, por isso exercem sempre a **função de adjuntos adnominais**. Observe este período.

Os nadadores cuja premiação ocorreu agora ainda estão comemorando. (*Cuja premiação*: *a premiação desses nadadores* / *a premiação deles*.)

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

Os demais pronomes relativos ocorrem sempre em **função substantiva**, ocupando a posição de núcleos de sintagmas nominais nas funções sintáticas a seguir.

- **Sujeito**: *Vi um homem estranho que saía da livraria*. (*O homem saía da livraria*.)
- **Objeto direto**: *Comprei o livro que você indicou*. (*Você indicou o livro*.)
- **Objeto indireto**: *Comprei o livro do qual você havia gostado*. (*Você havia gostado do livro*.)
- **Complemento nominal**: *Os medicamentos de que temos necessidade só devem chegar amanhã*. (*Temos necessidade dos medicamentos*.)
- **Adjunto adverbial**: *Estas são as professoras com quem vamos fazer a excursão*. (*Vamos fazer a excursão com as professoras*.)
- **Agente da passiva:** *Este é o jornalista por quem a reportagem polêmica foi escrita*. (*A reportagem polêmica foi escrita pelo jornalista*.)

O emprego desse tipo de pronome também tem algumas particularidades, como indicado no quadro a seguir.

Emprego dos pronomes relativos

Pronome	Exemplos
Que: pode ter como antecedentes seres humanos ou quaisquer outros seres ou objetos, no singular ou no plural.	*O amigo que eu convidei é da Alemanha.* *Estes são os livros de que falei.*
Quem: faz referência a seres humanos. Pode ocorrer sem que seu antecedente esteja explícito.	*Este é o meu pai, a quem devo as orientações que me ajudaram a definir o rumo da minha vida.*
Cujo: assinala uma relação de posse entre o antecedente e o termo que especifica. Seu sentido equivale a *de quem*, *do qual*, *de que*.	*O Brasil é um dos países cuja língua é o português.*
Onde: é pronome relativo quando, indicando lugar, pode ser substituído por *em que*. Pode ocorrer sem que seu antecedente esteja explícito.	*Gostaria de viver em uma terra onde (em que) as leis fossem respeitadas.*
Quando e **como:** introduzem *orações subordinadas adjetivas* que especificam tempo (*quando*) e modo (*como*).	*Chegará o dia quando (no qual) teremos um salário digno.* *Ensinarei o modo como (através do qual) podemos chegar ao resultado sem usar uma calculadora.*
Quanto, **quanta**, **quantos** e **quantas:** introduzem *orações subordinadas adjetivas* após os pronomes indefinidos *tudo*, *todos*, *todas*.	*Imagine se tudo quanto (aquilo que) existe fosse apenas um sonho!*

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

TEXTO PARA ANÁLISE

Leia este trecho de uma crônica para responder às questões de 1 a 4.

A era do Ego

A historinha tem origem desconhecida, mas vale a pena contar.

Um escritor, vaidoso como costumam ser alguns escritores, está conversando com um amigo. Fala ***non-stop*** sobre seu tema preferido: ele próprio. Fala, fala, até que de repente se dá conta de que aquilo não é justo: só falamos de mim, diz, vamos falar um pouco de você. E pergunta:

— O que você acha da minha obra?

O anônimo escritor não é um caso isolado. O pronome "eu" está cada vez mais presente em livros, em *blogs*, em artigos. Na ficção, o tradicional narrador onisciente, que falava em terceira pessoa, foi para o espaço. Uma tendência que, é bom ressaltar, não vem de hoje. Ela faz parte da História, com H maiúsculo.

[...]

SCLIAR, Moacyr. **Contos e crônicas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. p. 101.

Ego: na psicologia, significa o núcleo da personalidade de uma pessoa; por extensão, faz referência à importância que um indivíduo atribui a si mesmo e às suas qualidades.

***Non-stop*:** em tradução livre, significa "sem parar".

1. Qual é o assunto abordado no trecho lido?

1. O trecho do texto, que focaliza particularmente escritores, trata do egocentrismo que caracteriza alguns indivíduos.

2. Que relação é estabelecida entre esse assunto e o título da crônica?

3. Para introduzir o assunto abordado no trecho, o autor relata o caso de um escritor. Como esse escritor é caracterizado?

   a. Alguns pronomes são usados para se referir ao escritor e ao comportamento por ele adotado na conversa com um amigo. Identifique-os e explique como o uso desses pronomes contribui para caracterizar o escritor e sua atitude.

   b. Ao perceber que sua atitude é inadequada, o escritor propõe que o foco da conversa seja outro. Essa mudança ocorre de fato? Por quê?

4. No último parágrafo do trecho, Moacyr Scliar faz referência ao uso do pronome *eu* para ilustrar o que ele considera uma tendência.

   a. Por que, segundo ele, o uso desse pronome em textos de naturezas diversas exemplificaria essa tendência?

   b. Segundo Scliar, o narrador onisciente "foi para o espaço". Que consequências essa mudança no foco narrativo teria para os textos ficcionais? Justifique.

   c. A adoção frequente de um ponto de vista associado à 1ª pessoa significa necessariamente que os textos são autocentrados? Por quê? **4. c)** Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

2. O título da crônica antecipa para o leitor o assunto abordado, ao sugerir que vivemos uma "era do ego", marcada por referências autocentradas e pela supervalorização do "eu".

3. O escritor é caracterizado como alguém vaidoso que falava apenas de si mesmo e de sua obra.

3. a) O pronome possessivo *seu* (que se refere ao substantivo *tema*) e o pronome pessoal *ele* (associado ao adjetivo *próprio*) são usados para fazer referência ao escritor e à sua tendência para falar apenas de si mesmo. O pronome pessoal *mim* e o possessivo *minha*, por sua vez, são utilizados pelo escritor para se referir, respectivamente, a si mesmo e à sua obra. O fato de os pronomes usados pelo narrador e pelo escritor fazerem referência apenas ao escritor contribui para caracterizá-lo como egocêntrico.

3. b) Não. Embora o escritor afirme que deseja falar sobre o amigo, a pergunta que faz em seguida, "O que você acha da minha obra?", contradiz essa suposta intenção, já que o tópico da conversa continuará a ser ele mesmo, no caso, a sua obra.

Leia atentamente a tira a seguir para responder às questões de 5 a 9.

GATURRO, NIK © 2008 NIK/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

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

NIK. **Gaturro 1**. São Paulo: Vergara & Riba, 2008. p. 89.

4. a) O pronome pessoal da 1ª pessoa do singular *eu* refere-se, no discurso, à pessoa que fala. Ao se referir ao seu uso em diferentes textos, como artigos e textos publicados em *blogs* e livros, o autor procura exemplificar como a supervalorização do *eu*, evidente no comportamento do escritor da história relatada por ele, é bastante frequente. Esse comportamento seria percebido em textos em que o assunto giraria em torno das experiências e opiniões daqueles que os escrevem, um *eu*, e revelaria uma postura autocentrada, característica da nossa sociedade.

4. b) Segundo Moacyr Scliar, o fato de narrativas ficcionais com narradores em 3ª pessoa, especialmente o narrador onisciente, serem menos frequentes que as com narradores em 1ª pessoa é uma tendência que não começou agora ("não vem de hoje"). Quando trata do foco narrativo, Scliar sugere que, na ficção, já se vem observando há algum tempo uma valorização da perspectiva individual e subjetiva, que caracteriza os narradores em 1ª pessoa, em detrimento de uma visão mais objetiva e distanciada, garantida pela presença de narradores oniscientes.

5. a **9.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

5. Na leitura da tira, fica evidente que o chefe de um escritório está furioso com um de seus funcionários. O que ele espera em resposta à pergunta que faz?

6. Que tipo de resposta ele obtém e que consequência isso provoca em termos da identificação pretendida?

7. O que poderia explicar a atitude dos funcionários?

8. *Ele, essa, este, ela, esse, aquele* são os termos utilizados pelos funcionários do escritório para identificar alguém. Essa característica de identificar os seres em relação a quem fala é semelhante à função de nomear os seres exercida pelos substantivos. Explique por que, apesar disso, é possível perceber que esses termos não são substantivos.

9. Ao ver a reação dos colegas, Gaturro se manifesta de forma irônica. Por que sua fala pode ser considerada irônica?

10. a) O pai usa os pronomes possessivos *meu* e *seu*, o pronome indefinido *tudo* e o demonstrativo *isto*.

Leia a charge a seguir para responder às questões 10 e 11.

© RICO

10. b) Os pronomes possessivos *meu* e *seu* são usados pelo pai para fazer referência, respectivamente, ao filho e àquilo que o menino herdará, ou seja, que passará a ser seu (no caso, o planeta Terra). Os pronomes *tudo* e *isto* são utilizados pelo pai para indicar a herança que deixará para o garoto: o planeta Terra.

11. Rico representou a Terra de forma a mostrar as péssimas condições em que nosso planeta se encontra: como se vê, a Terra parece estar se desfazendo. Considerando essa imagem, percebe-se que tanto a fala do pai do garoto quanto o título *sustentabilidade*, referência a ações relacionadas a uma forma de desenvolvimento que não esgota nem degrada os recursos naturais, são usados pelo cartunista para fazer uma crítica, por meio da ironia, ao fato de a geração a que pertence o pai estar destruindo o planeta com ações predatórias que causam grandes danos ao meio ambiente. A herança legada às gerações futuras, "tudo isto", será, portanto, um planeta com recursos naturais seriamente comprometidos ou esgotados.

12. Benett apresenta duas pessoas, uma mulher e um homem, em uma circunstância inesperada: a mulher sugere que eles brinquem de casinha, uma atividade comum entre crianças.

RICO. Sustentabilidade. **O Vale**, São José dos Campos, São Paulo, 11 dez. 2008.

10. Na charge, sobre o que o pai conversa com o filho?

10. O pai conversa com o filho sobre a herança que vai lhe deixar: o planeta Terra.

a. Identifique os pronomes usados pelo pai em sua fala e classifique-os.

b. A que se referem esses pronomes, considerando o contexto em que ocorrem?

11. Explique como a relação estabelecida entre o título, a fala do pai e a forma como a Terra está representada revela a crítica feita na charge.

Agora, leia a tira a seguir para responder às questões de 12 a 14.

© BENETT

BENETT. **Fique em casa**: tiras para ler na quarentena. Curitiba: Plural, 2020. p. 82.

13. Ela diz que ocupará o papel de mãe.

13. a) A fala do segundo quadrinho é iniciada pelo pronome relativo *que*.

13. b) Espera-se que os estudantes reconheçam que o antecedente a que se refere o pronome relativo *que* é "mãe". É a recuperação desse antecedente que permite compreender quais são as ações que a mulher diz desempenhar no papel de mãe: trabalhar no próprio negócio, cuidar sozinha dos filhos e ter uma vida social maravilhosa. Nesse caso, o pronome relativo introduz uma série de três orações subordinadas adjetivas restritivas.

12. Na tira de Benett, duas pessoas adultas se encontram em uma situação comumente associada a crianças. Que situação é essa?

13. Que papel a mulher decide ocupar na brincadeira?

a. Releia a fala da mulher no segundo quadrinho da tira. Essa fala se inicia por um pronome. Como se classifica tal pronome?

b. Por que, para compreender a tira, é necessário identificar o antecedente a que se refere esse pronome?

14. Considere os dois últimos quadrinhos. Um pronome é indispensável para o leitor compreender o sentido da tira. Identifique-o e diga qual é a sua classificação.

14. O pronome é *ninguém*. Trata-se de um pronome indefinido.

a. Por que esse pronome é indispensável para o leitor compreender o caráter crítico da tira?

b. Qual é a crítica que fica subentendida da leitura da tira?

14. a) É a escolha do pronome indefinido *ninguém* que define o papel do homem nessa família "de brincadeira", levando o leitor a fazer uma comparação entre tudo o que a mãe faz e o que sobraria para ser feito pelo homem nesse contexto.

14. b) Espera-se que os estudantes concluam que o fato de uma mulher adulta sugerir a um homem adulto brincarem "de casinha" é algo inesperado. Quando, no último quadrinho, ela se refere ao homem como "ninguém" fica subentendida uma crítica à sobrecarga de trabalho feminino em muitas famílias, nas quais as mulheres acabam responsáveis pelo cuidado dos filhos e pelo sustento da casa. É interessante notar que, na tira, a mulher sequer atribuiu ao homem o papel de "pai".

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

Usos dos pronomes

Uma das importantes funções que certos pronomes desempenham em textos de natureza expositiva e argumentativa é garantir que o discurso assuma um tom mais impessoal e, assim, tenha um maior poder de convencimento. Em gêneros discursivos como os editoriais e os textos dissertativos-argumentativos, os leitores esperam encontrar as opiniões e as análises apresentadas de modo mais genérico, abrangente, como se a "voz" do texto fosse a da racionalidade.

Para que esse efeito seja alcançado, é importante que o texto mantenha uma interlocução mais abrangente, sem especificar um "eu" e um "tu" que dialogam explicitamente. Observe um exemplo dessa interlocução mais genérica em um editorial publicado em um jornal de circulação nacional.

Pergunte mais a ela

Já no tapete vermelho que antecede a cerimônia do Oscar, a atriz Reese Witherspoon demonstrava o quanto celebrações de Hollywood podem conter de político, para além do puro entretenimento.

Entrevistada ao vivo por um repórter do canal americano ABC, a atriz explicou o sentido da campanha #AskHerMore (pergunte mais a **ela**), criada com o propósito de estimular a formulação de questões menos superficiais para mulheres em eventos **dessa** natureza.

"**Esse** é um movimento para dizer que somos mais do que **nossos** vestidos", afirmou Witherspoon, para em seguida concluir: "É difícil ser uma mulher em Hollywood, ou em **qualquer** indústria".

No primeiro plano, a declaração pode contrastar com a imagem glamorosa que o cinema americano projeta de **suas** estrelas, mas a crítica ao sexismo nada tinha de fortuito. Pouco depois, o tema seria retomado num dos momentos de grande destaque da festa.

Ao receber a estatueta pelo papel coadjuvante em *Boyhood*, a atriz Patricia Arquette lançou **seu** manifesto: "É a **nossa** hora de ter igualdade salarial de uma vez por **todas**, e iguais direitos para as mulheres nos Estados Unidos".

Ressalvado o fato de que **essa** luta precisa existir em **todos** os países, o discurso de Arquette fez jus aos aplausos entusiasmados de Meryl Streep. Embora o movimento feminista batalhe pela equiparação de vencimentos há mais de 50 anos, **poucas** vezes a bandeira esteve sob **tantos** holofotes.

Não **se** trata apenas de remuneração, sem dúvida; a desigualdade de gênero deve ser combatida em **todas** as **suas** dimensões. Para continuar com Hollywood: em 87 anos de história, apenas uma mulher levou o Oscar na categoria "melhor diretor(a)", e em apenas 15% dos filmes atrizes desempenharam os papéis principais.

Quanto aos salários, a discussão ganhou força no final do ano passado, quando vazaram *e-mails* internos [de um estúdio de cinema]. Descobriu-**se**, na ocasião, que a premiada Jennifer Lawrence teria direito a uma parte menor dos lucros proporcionados pelo filme *Trapaça* do que **seus** colegas masculinos.

Note que o pronome pessoal (**ela**) aparece para fazer referência ao assunto geral do texto (a igualdade entre os gêneros).

É possível observar, ao longo do texto, a manutenção da estrutura discursiva: uma 1ª pessoa (a "voz" do texto) dirige-se a um "tu/você" (necessariamente genérico porque abrange todos os possíveis leitores do texto) sobre um assunto específico (a 3ª pessoa do discurso que, no texto, se define como "a igualdade entre os gêneros"). Essa estrutura discursiva, propositalmente genérica e impessoal, não pode particularizar, em momento algum, o "eu" e o "tu/você" desse diálogo. Por esse motivo, não vemos, no editorial, o uso das formas de 1ª pessoa do singular dos pronomes pessoais (retos e oblíquos).

Observe como o uso da forma pronominal do verbo *tratar* ajuda a tornar mais abrangente o que está sendo afirmado. No caso, o autor do texto generaliza as informações de que existem desigualdades de gênero a serem combatidas não apenas no quesito remuneração.

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

A indústria cinematográfica poderia dizer que apenas reproduz prática de quase **todos** os setores da economia. As mulheres de fato recebem menos do que os homens, e **amiúde** surge o argumento de que a diferença decorre dos desafios impostos pela maternidade.

Conciliar o trabalho com a criação dos filhos não é fácil, mas não está escrito em pedra que a tarefa deve ser sempre da mãe. Se, no entanto, ainda hoje muitos insistem em naturalizar uma questão que é sobretudo social, então a fábrica de fantasia do cinema pode ter muito a contribuir **nesse** debate.

PERGUNTE mais a ela. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 24 fev. 2015. Editorial.

Amiúde: frequentemente, repetidas vezes.

Pronomes pessoais
Pronomes possessivos
Pronomes demonstrativos
Pronomes indefinidos

O texto transcrito é um editorial de jornal. Uma das características estruturais definidoras desse gênero discursivo é o fato de ele apresentar uma análise sobre uma questão específica, organizada de modo a convencer leitores de perfil muito variável. **Editoriais** são escritos para todos os possíveis leitores de um jornal e não podem, portanto, criar uma situação de interlocução que pressuponha um perfil de interlocutor muito específico. Outra questão estrutural importante diz respeito ao objetivo de textos desse gênero: convencer seus leitores, por meio do encadeamento de informações e argumentos, da correção da análise apresentada.

Para alcançar esse objetivo e para manter as características estruturais do gênero editorial, o autor do texto (um indivíduo específico) precisa criar uma estrutura discursiva mais genérica, mais abrangente. Dela, não poderão fazer parte um "eu" e um "tu/você" particulares. Embora essas posições discursivas sejam marcadas (há, no texto, "alguém" que fala de modo mais genérico com um "tu" também genérico, porque abrange todos os possíveis leitores do editorial), o que merece destaque e atenção é a 3ª pessoa do discurso (o "ele"): o "assunto" (a igualdade entre os gêneros).

Além dos pronomes pessoais, destacamos também, no texto, os **demonstrativos** (**dessa**, **esse**, **essa**, **nesse**), os **possessivos** (**nossos**, **suas**, **seu**, **nossa**, **seus**) e os **indefinidos** (**qualquer**, **todas**, **todos**, **poucas**, **tantos**). Mais uma vez, o que se observa são formas associadas à 3ª pessoa do discurso, confirmando o foco no assunto. Esses pronomes compõem a rede interna de referências do texto, ligando novas informações a outras que haviam anteriormente sido apresentadas e garantindo, assim, que o leitor consiga entender a que cada uma das coisas ditas se refere.

PRATIQUE

Agora que você compreendeu como um uso cuidadoso dos pronomes pessoais ajuda a tornar o discurso mais genérico e abrangente, sua tarefa será fazer as alterações necessárias no texto transcrito a seguir para alcançar uma maior generalização. Trata-se de um trecho extraído de um livro de divulgação científica.

Lembre-se de que o importante para promover a generalização do discurso é garantir que a interlocução aconteça sem torná-la particular, ou seja, sem deixar muito marcados o "eu" e o "tu/você" presentes no diálogo estabelecido pelo texto.

Comece por identificar as passagens em que o autor do texto assume um tom muito pessoal. Em seguida, observe qual é a melhor maneira de reescrevê-las de modo a manter as informações essenciais, garantindo que elas não se refiram a uma pessoa específica.

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

Como construir um universo

Por mais que você se esforce, jamais conseguirá captar quão minúsculo, quão espacialmente modesto é um próton.

Um próton é uma parte infinitesimal de um átomo, que por sua vez é uma coisa insubstancial. Os prótons são tão pequenos que um tiquinho de tinta, como o pingo neste *i*, pode conter algo em torno de 500 bilhões deles, mais do que o número de segundos contidos em meio milhão de anos. Portanto, os prótons são exageradamente microscópicos, para dizer o mínimo.

Agora imagine que você possa (claro que isto é pura imaginação) encolher um desses prótons até um bilionésimo de seu tamanho normal, num espaço tão pequeno que, em comparação, um próton pareceria enorme. Agora compacte nesse espaço minúsculo uns trinta gramas de matéria. Ótimo. Você está pronto para iniciar um universo.

Estou pressupondo que você deseja construir um universo inflacionário. Se você prefere construir um universo mais convencional, do tipo *big-bang* comum, precisará de materiais adicionais. Na verdade, terá que reunir tudo que existe — cada partícula de matéria daqui até o limite do universo — e comprimir num ponto tão infinitesimalmente compacto que não terá nenhuma dimensão. Trata-se de uma singularidade.

Em ambos os casos, prepare-se para um verdadeiro *big-bang*. Naturalmente, você vai querer se retirar para um local seguro a fim de contemplar o espetáculo. Infelizmente, não há local para onde se retirar, porque fora da singularidade não existe *local*. Quando o universo começar a se expandir, não estará se espalhando para preencher um vazio maior. O único espaço que existe é o espaço que ele cria ao se expandir.

É natural, mas errado, visualizar a singularidade como uma espécie de ponto grávido solto num vácuo escuro e ilimitado. Não há espaço, nem escuridão. A singularidade não tem nada ao seu redor. Não há espaço para ela ocupar, nem lugar para ela estar. Nem sequer podemos perguntar há quanto tempo ela está ali — se acabou de surgir, como uma boa ideia, ou se estava ali eternamente, aguardando com calma o momento certo. O tempo não existe. Não há passado do qual ela possa emergir.

E assim, do nada, o nosso universo começa.

BRYSON, Bill. **Breve história de quase tudo**. Trad. Ivo Korytowski. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 21-22.

Amplie seu repertório

Bill Bryson (1951-) é um escritor nascido nos EUA. Em 1973, radicou-se na Inglaterra, onde escreveu para os jornais *The English*, *The Times* e *The Independent*. É autor de livros famosos sobre viagens, história e divulgação científica.

Por sua obra *Breve história de quase tudo* (2005), Bryson ganhou o Prêmio Descartes, prêmio científico da Comissão Europeia que homenageia anualmente os melhores projetos de pesquisa transnacionais europeus.

JOE SCARNICI/VARIETY/GETTY IMAGES

Bill Bryson, em 2015. Utah, Estados Unidos.

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 perceber as diferenças entre os vários tipos de pronome? Compreendeu que função cada um deles pode exercer? Entendeu como a escolha de determinados pronomes torna o discurso mais pessoal ou mais impessoal?

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 10

Descrição de processos: os verbos

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

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender as características da classe dos verbos.
2. Reconhecer o sentido dos diferentes tempos verbais e saber utilizá-los de acordo com o contexto.
3. Entender por que o presente do Indicativo costuma ser utilizado em explicações de fenômenos e descrições de processos em gêneros de divulgação científica.

Compreender o papel central dos verbos na descrição de processos e na organização dos enunciados linguísticos, orais e escritos, contribui para um uso adequado e significativo da língua em todos os contextos comunicativos.

LEITURA E ANÁLISE

Leia atentamente a tira.

ZOÉ & ZEZÉ © 2020 RICK KIRKMAN & JERRY SCOTT/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

KIRKMAN, Rick; SCOTT, Jerry. ***Baby Blues*** – O bebê chegou... e agora?!. Tradução de Minutemen Studio. São Paulo: Devir, 2008, p. 73. Tira.

1. **Descreva a cena apresentada no primeiro quadrinho.**
2. **O título do livro permite inferir o assunto abordado? Qual é ele?**
3. **Qual é o objetivo do homem ao consultar o livro?**
4. **De que maneira o leitor consegue entender o que exatamente o pai procura?**
5. **Em que momento do tempo, em relação à fala do pai, as ações enumeradas acontecem?**
6. **Essas ações funcionaram? Por quê?**
7. **Qual é a conclusão a que o pai chega sobre o choro da sua filha?**
   a. Identifique, no trecho transcrito, o termo que parece ter sido utilizado em um contexto inesperado.
   b. Por que se pode considerar que essa é uma estranha conclusão?
   c. Identifique o verbo que revela a opinião do pai em relação ao choro de Zoe. Explique o que esse verbo indica para o leitor.
8. **Considerando que se trata de um texto do gênero tira humorística, qual pode ter sido a intenção do autor na última fala? Justifique.**

1. O primeiro quadrinho da tira nos apresenta um homem carregando, em um dos braços, um bebê que chora. Com sua mão direita, ele segura o livro intitulado *Você e o bebê*, que parece consultar.
2. O título – *Você e o bebê* – permite inferir que se trata de um manual dedicado a ensinar pais e responsáveis a cuidarem de seus bebês.
3. O homem provavelmente procura, no manual *Você e o bebê*, uma orientação sobre o que fazer para acalmar um bebê que chora.
4. A fala do pai, no segundo quadrinho, enumera uma série de ações que ele já teria realizado para acalmar o bebê: "trocamos você, alimentamos você, fizemos você arrotar, acariciamos você, cantamos para você, checamos sua temperatura". Essas ações parecem corresponder a uma série de passos sugeridos no manual para acalmar o choro de um bebê. Cada uma das ações procuraria solucionar, portanto, uma possível causa para o choro infantil: fraldas sujas, fome, gases, carência, sono, febre.
5. As ações enumeradas acontecem em um momento anterior à fala do pai, ou seja, são ações passadas, já concluídas.
6. Não. Pode-se observar, no decorrer da tira, que o bebê continua chorando, apesar das ações realizadas pelo pai e citadas no segundo quadrinho.
7. "Esse choro está totalmente desautorizado."
7. a) O termo utilizado em um contexto inesperado é o adjetivo *desautorizado*.
7. b) A conclusão pode ser considerada estranha porque sugere que o pai só considera motivos "autorizados" para o choro de sua filha aqueles que estariam identificados no manual consultado por ele. Como, pelas ações enumeradas no segundo quadrinho (mudar a fralda, alimentar a bebê e fazer com que arrotasse, acariciá-lo, cantar para acalmá-lo, medir a temperatura para ver se estava com febre), nenhuma das causas previstas para o choro parece explicar o comportamento da criança, o homem conclui que aquele é um "choro totalmente desautorizado".
7. c) O verbo que revela a opinião do pai é *acho*. O uso desse verbo indica que o pai não tem muita certeza em relação à conclusão a que chega.
8. O principal objetivo do gênero tira humorística é produzir humor por meio da combinação de elementos verbais e não verbais, característicos dos textos multimodais. Nesse caso, a fala inesperada do pai, que parece tentar argumentar inutilmente com o bebê, provavelmente foi criada pelo autor para desencadear o efeito de humor. O leitor ri não só da situação do pai, que não consegue acalmar a filha, mas também da inutilidade de "argumentar" com ela, alegando que aquele choro seria "totalmente desautorizado".

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

Verbo: definição e estrutura

A tira apresenta uma situação muito comum na vida de pais e responsáveis tentando controlar o choro de um bebê: O que fazer para acalmar a criança? No segundo quadrinho, várias tentativas feitas pelo pai, com base nas orientações do manual que ele consulta, são apresentadas na forma de ações realizadas no passado. Todas elas foram ineficazes para fazer com que a criança parasse de chorar.

A referência a ações e à marcação de tempo passado, no texto, são feitas por meio de **verbos**.

TOME NOTA

Verbo é a palavra que pode variar em número, pessoa, modo, tempo, voz e aspecto, indicando ações, processos, estados, mudanças de estado e manifestação de fenômenos da natureza.

Classe de palavras associada ao registro de acontecimentos e estados, o verbo confere um caráter dinâmico aos enunciados, pelo fato de permitir localizar, no tempo, fatos, ações e situações. Por isso, desempenha função oposta à dos nomes, que fazem uma referência estática aos seres, sem indicação de relações temporais.

RETOMADA DE CONHECIMENTOS

Ao longo do Ensino Fundamental, você estudou a classe dos verbos em diferentes momentos. Provavelmente, já conhece bem a estrutura das formas verbais e suas flexões.

Relembre a distribuição de tempos nos diferentes modos verbais para um verbo regular da primeira conjugação – trabalh**ar** – na primeira pessoa do plural.

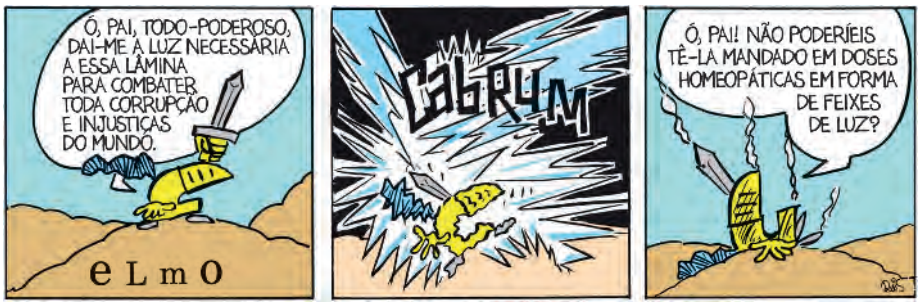
- **Modo indicativo**: *presente* (trabalhamos), *pretérito imperfeito* (trabalhávamos), *pretérito perfeito* (trabalhamos), *pretérito mais-que-perfeito* (trabalháramos), *futuro do presente* (trabalharemos), *futuro do pretérito* (trabalharíamos).
- **Modo subjuntivo**: *presente* (trabalhemos), *pretérito imperfeito* (trabalhássemos), *futuro* (trabalharmos).
- **Modo imperativo**: *presente afirmativo* (trabalhemos), *presente negativo* (não trabalhemos).

Agora, em dupla com um colega, relembre os tempos nos diferentes modos verbais para um verbo regular da segunda conjugação – corr**er** – e para um verbo regular da terceira conjugação – decid**ir** – na primeira pessoa do plural.

Analisem os tempos nos diferentes modos verbais das duas conjugações. Que aspectos da estrutura interna dos verbos vocês conseguem identificar nas formas verbais das diferentes conjugações? O que percebem com relação ao que cada um dos modos verbais (Indicativo, Subjuntivo e Imperativo) expressa? Anotem suas conclusões a respeito dessas questões. Discutam com o restante da turma o que registraram e tirem eventuais dúvidas com o professor.

É fundamental que os falantes confrontem o conhecimento construído nas aulas de gramática com os usos que fazem da língua no dia a dia. No caso dos verbos, por exemplo, a gramática determina que a flexão de pessoa diferencia a 1ª, a 2ª e a 3ª pessoas do singular e do plural. No entanto, ao longo da sua vida, quantas vezes você precisou flexionar um verbo na segunda pessoa do plural? Provavelmente, nunca. Observe, a seguir, como o autor da tira usa a segunda pessoa do plural.

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



RUIS, Marcelo. Instagram: @ruisvargas, 3 out. 2024. Postagens.

1. Na tira, a personagem Elmo dirige a palavra a quem?
2. Por que ele usa a segunda pessoa do plural em sua fala?
3. Como é construído o humor, na tira?

1. Elmo se dirige a Deus.
2. É importante que os estudantes percebam que, em orações, não é incomum as pessoas se dirigirem a Deus empregando a segunda pessoa do plural, por deferência: talvez esse seja o único contexto em que ainda se emprega essa pessoa do discurso. Em muitos textos religiosos, como a Bíblia, a segunda pessoa do plural é usada. No caso da tira, há o emprego de *dai-me* e *poderíeis*.
3. Espera-se que os estudantes concluam que o humor da tira é construído por meio da resposta dada por Deus (convocado por meio do vocativo "Pai, Todo-Poderoso") à súplica feita pelo Elmo: em lugar de iluminar a espada, como esperava a personagem, o que cai do céu é um raio.

É cada vez menos frequente o uso das formas verbais de segunda pessoa do plural ("vós") na fala e escrita cotidianas. Como denota afastamento e deferência por parte do interlocutor, a segunda pessoa do plural costuma ser associada a contextos de uso muito formal da língua, como é o caso dos discursos de cunho religioso.

A língua portuguesa é dinâmica e evolui constantemente. Algumas formas caem em desuso, outras são incorporadas. No centro desse processo estão os falantes. Como usuários da língua, são eles que promovem inovações e transformações nas formas linguísticas.

Por essa razão, mais do que apenas conhecer a descrição das classes de palavras – no caso dos verbos, o paradigma das conjugações –, é fundamental saber utilizar de forma competente as formas verbais nos vários contextos discursivos. Para isso, um conhecimento essencial é o do sentido associado às flexões de tempo e ao modo dos verbos. Trataremos dessa questão a seguir.

Modo indicativo

Vamos observar em que contextos os diferentes tempos verbais do modo indicativo são utilizados e que sentido adquirem em cada um desses contextos.

Presente

No tempo **presente**, o momento do evento corresponde ao momento da enunciação/fala.

Quando dizemos algo como *Paulo* ***lê***, *João* ***nada***, damos a entender que a ação nomeada pelos verbos ocorre exatamente no momento em que é expressa.

Um outro uso frequente do presente é para expressar ação habitual. Observe, na tira a seguir, como esse tempo verbal foi usado.

GOMES, Clara. **Bichinhos de jardim**, [*s. l.*], dez. 2011. Disponível em: https://bichinhosdejardim.com/mantra/. Acesso em: 5 nov. 2024.

1. As formas verbais enunciadas nos três primeiros quadrinhos se referem a que aspectos das redes sociais?
2. Por que, no último quadro, Jô se refere às ações anteriores como "mantra"?

1. Referem-se a ações comuns nas interações em redes sociais e que configuram maneiras de se afastar de conteúdos que não agradam aos internautas.
2. Porque são ações que a personagem considera que deveriam ser feitas sempre para evitar desgaste nas redes sociais. Como isso não acontece, ela propõe um manual para comportamento nas redes sociais, que ela chama de "Liberta com a Jô". Se necessário, esclareça que mantras são sons, palavras ou frases recitados repetidamente por praticantes de algumas religiões orientais.

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

Veja como algumas das ações nomeadas (*bloquear*, *desativar*, *deletar*, *ignorar*) por Maria Joana, a personagem da tira, são recorrentes, no tempo presente, para usuários de redes sociais.

Um uso mais particular desse tempo verbal é o que se denomina **presente histórico**. Observe as formas verbais destacadas no trecho de um romance que retrata o momento em que Marco Polo, mercador veneziano em viagem à China no século XIII, descreve as ações do Imperador Kublai Khan.

> O Grande Khan **possui** um atlas cujos desenhos representam todo o globo terrestre, continente por continente. [...] Ele **folheia** os mapas sob o olhar de Marco Polo para colocar à prova o seu conhecimento. O viajante **reconhece** Constantinopla na cidade de três margens que coroam respectivamente um longo estreito, um golfo comprido e um mar fechado; **recorda** que Jerusalém está situada sobre suas colinas de altura díspar e colocadas face a face; não **hesita** ao apontar Samarcanda e seus jardins.
>
> CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 124.

No texto, o uso no **presente** de alguns verbos – "possui", "folheia", "reconhece", "recorda", "hesita" – aproxima do momento da enunciação fatos já ocorridos: ações de Kublai Khan e Marco Polo durante a viagem. Esse uso do tempo presente confere maior realismo à narrativa, porque cria no leitor a impressão de que eventos distantes no tempo acontecem no momento em que ele lê.

Outro uso corrente do presente do indicativo, em português, é a identificação de uma ação ou acontecimento que certamente se realizará em um futuro próximo. Exemplos: "**Parto** para o Rio de Janeiro amanhã bem cedo.", "**Vou** ao cinema hoje à noite.".

Nos dois casos, embora o verbo esteja flexionado no presente, seu sentido está claramente associado a uma ação futura.

O presente do indicativo também é usado para a afirmação de verdades universais: "Os homens **são** mortais".

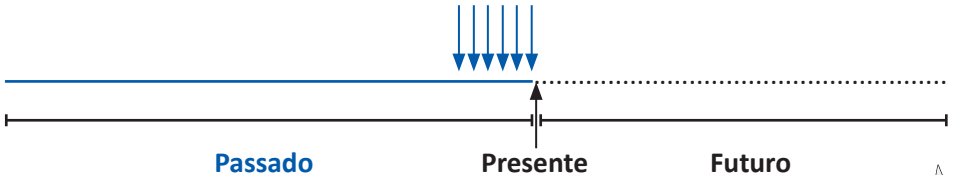
Pretérito

No tempo **pretérito**, o momento do evento é anterior ao momento da enunciação/fala. Pode ser **imperfeito**, **perfeito** ou **mais-que-perfeito**.

Imperfeito

Refere-se a um fato inconcluso, que se prolonga por algum tempo no passado: "Quando era criança, Eduardo sempre **nadava** no riozinho da fazenda de seu avô". Se fôssemos representar, na linha do tempo, a ação nomeada pelo verbo *nadar*, teríamos uma ação recorrente, que se repete em diferentes momentos, todos passados.

*Quando era criança, Eduardo sempre **nadava** no riozinho da fazenda de seu avô.*

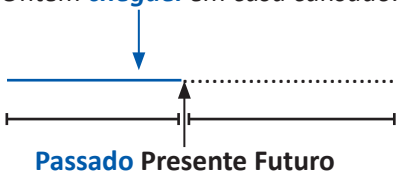


Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Perfeito

Refere-se a um fato concluído no passado: “Ontem **cheguei** em casa cansado”. Observe o que aconteceria se fôssemos representar, na linha do tempo, a ação nomeada pelo verbo *chegar*.

*Ontem **cheguei** em casa cansado.*



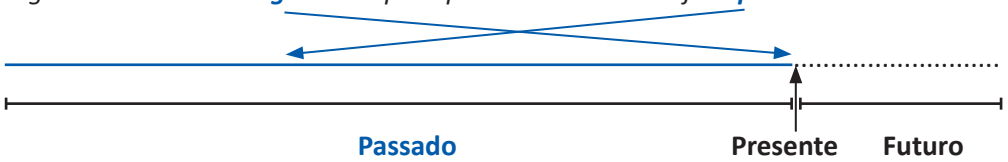
Mais-que-perfeito

Analise a relação temporal entre as formas verbais “chegaram” e “soprara”.

*Alguns convidados **chegaram** depois que o aniversariante já **soprara** as velas do bolo.*

Observe a representação dos dois acontecimentos na linha do tempo.

*Alguns convidados **chegaram** depois que o aniversariante já **soprara** as velas do bolo.*



3. **A ação de *soprar* acontece antes ou depois da ação de *chegar*?**
4. **Qual das formas você costuma usar no seu dia a dia: “chegara” ou “tinha chegado”?**

3. Espera-se que os estudantes percebam que a ação de *soprar* acontece antes.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes optem pela forma “tinha chegado”, mais usual no português do Brasil.

Esse pretérito refere-se a um fato ocorrido no passado, anterior a outro fato também passado. Por esse motivo, esse tempo verbal foi nomeado como **pretérito mais-que-perfeito**.

Na linguagem cotidiana, geralmente, os falantes preferem usar a forma composta do **pretérito mais-que-perfeito**, ou seja, verbo auxiliar *ter* no **pretérito imperfeito do indicativo** + **particípio passado** do verbo principal.

O uso da forma simples do **pretérito mais-que-perfeito** costuma estar associado a contextos mais formais de fala ou escrita.

Futuro

No tempo **futuro**, o momento do evento é posterior ao momento da enunciação/fala. Há duas formas de futuro no modo indicativo: **futuro do presente** e **futuro do pretérito**.

Futuro do presente

Refere-se a um fato futuro com relação ao momento presente: “Tenho certeza de que **conseguirei** um emprego no ano que vem”. A projeção da ação nomeada ocorre após o momento da enunciação (presente).

Como ocorre com toda ação futura, sua realização é uma probabilidade. No caso, como a ação de conseguir um emprego no próximo ano é expressa pelo **futuro do presente** do modo indicativo, assume-se que tal fato provavelmente ocorrerá.

Na fala (e também na escrita informal), o que se observa, em geral, é a ocorrência de uma locução verbal constituída pelo verbo *ir* no **presente do indicativo** + **infinitivo** do verbo principal. Assim, no lugar de dizer “conseguirei”, as pessoas costumam dizer “vou conseguir”.

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

Futuro do pretérito

Refere-se a um fato futuro, que pode ocorrer ou não, relacionado a um fato passado.

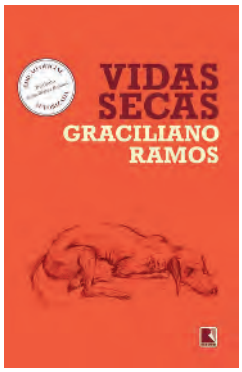
*Eu tinha certeza de que **conseguiria** um emprego no ano passado, mas infelizmente meu desejo não se realizou.*

As formas do **futuro do pretérito** indicam, na língua portuguesa, situações hipotéticas, muitas vezes associadas a condições que, se não forem cumpridas, impedirão sua realização. Por esse motivo, nomeiam ações cuja probabilidade de ocorrência futura é bem mais incerta do que aquelas nomeadas pelo **futuro do presente**.

Leia, a seguir, um trecho do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Nele, a personagem Fabiano, que está fugindo da seca com sua família, espera, com grande expectativa, a vinda de chuvas: elas significariam uma fase melhor, de trabalho e prosperidade para todos. Fique especialmente atento aos verbos conjugados no **futuro do pretérito**.

> [...] Uma, duas, três, havia mais de cinco estrelas no céu. A lua estava cercada de um halo cor de leite. Ia chover. Bem. A caatinga *ressuscitaria*, a semente do gado *voltaria* ao curral, ele, Fabiano, *seria* o vaqueiro daquela fazenda morta. Chocalhos de badalos de ossos *animariam* a solidão. Os meninos, gordos, vermelhos, *brincariam* no chiqueiro das cabras, Sinha Vitória *vestiria* saias de ramagens vistosas. As vacas *povoariam* o curral. E a caatinga *ficaria* toda verde.
>
> RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 71. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 15.

REPRODUÇÃO/EDITORA RECORD



Capa do livro **Vidas secas,** de Graciliano Ramos, editora Record, 159ª edição.

5. **Que fenômeno da natureza Fabiano considera um indício de chuva?**
6. **As formas verbais "ressuscitaria", "voltaria", "seria", "animariam", "brincariam", "vestiria", "povoariam" e "ficaria" estão condicionadas à ocorrência de que fenômeno natural?**
7. **Ao descrever essa antevisão de um futuro para ele e sua família, Fabiano parece estar certo de que o futuro desejado se concretizará? Relacione sua resposta às formas verbais mencionadas na questão anterior.**

5. O halo cor de leite envolvendo a Lua.
6. Todas as ações indicadas pelas formas verbais destacadas no enunciado estão condicionadas à ocorrência efetiva da chuva.
7. Fabiano parece esperançoso – todas as imagens que descreve são de bonança para ele e sua família –, mas não convicto: se tivesse certeza da chuva, usaria o futuro do presente do indicativo (*ressuscitará*, *voltará*, *será*, *animará*, *brincarão*, *vestirá*, *povoarão* e *ficará*).

Por vezes, as formas do **futuro do pretérito** são usadas quando se quer ser gentil e educado: "Você **poderia** me acompanhar até o supermercado?".

O **futuro do pretérito** pode também indicar dúvida: "Será que ele **teria** coragem de denunciar o deputado?".

Modo subjuntivo

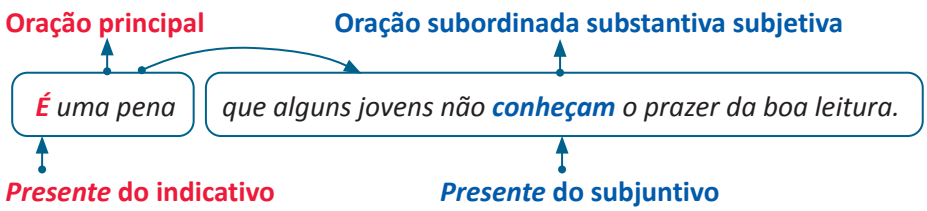
O **modo subjuntivo** é utilizado para enunciar ações verbais incertas, geralmente relacionadas à vontade ou ao sentimento. Por esse motivo, as noções temporais associadas a esse modo não expressam informações tão precisas quanto as formas do modo indicativo.

Os tempos do subjuntivo são sempre utilizados em estruturas subordinadas, nas quais mantêm uma relação com o tempo e o modo da ação expressa na oração principal.

Presente

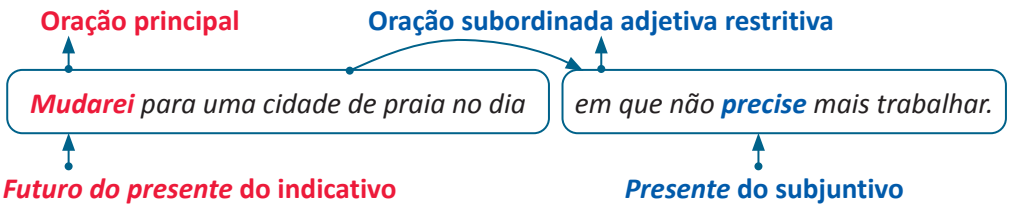
O **presente do subjuntivo** é utilizado em dois contextos preferenciais.

Uso do presente do subjuntivo associado ao tempo presente



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

Uso do presente do subjuntivo associado ao tempo futuro



As formas do presente do subjuntivo são frequentemente utilizadas com um sentido exortativo, expressando o desejo de que algo se realize. Observe o início de um poema visual, prestando atenção à disposição das palavras e imagens e ao direcionamento que a poeta sugere ao fluxo de leitura.

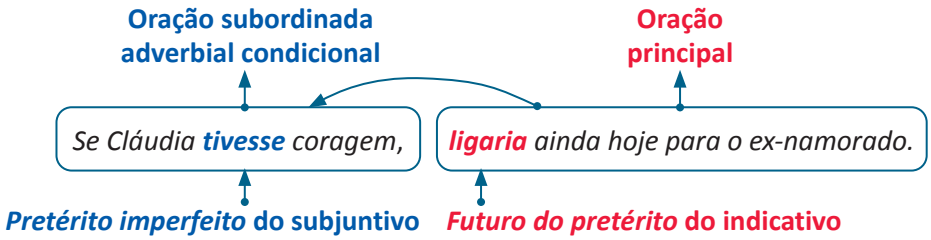
© CLARICE FREIRE

FREIRE, Clarice. **Pó de lua**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. p. 41.

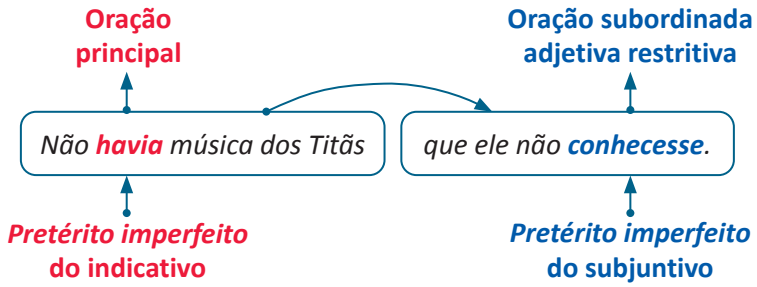
Pretérito imperfeito

O **pretérito imperfeito** do subjuntivo pode ser associado a ações relacionadas a um momento presente, passado ou futuro. É importante compreender que a noção de tempo, nesse caso, não se define somente pela flexão verbal, mas também pela possibilidade de realização da ação expressa pelo subjuntivo em um momento determinado.

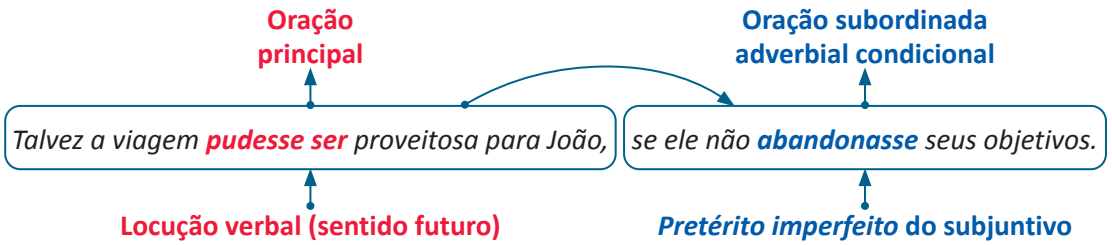
Uso do pretérito imperfeito do subjuntivo associado ao tempo presente



Uso do pretérito imperfeito do subjuntivo associado ao tempo passado



Uso do pretérito imperfeito do subjuntivo associado ao tempo futuro



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

1. Helga alerta Honi sobre a grande probabilidade de ter suas expectativas frustradas por seu futuro marido. O exemplo que ela dá diz respeito a fazer as compras da semana: a mãe lhe diz que, mesmo estando ocupada, a filha não deve contar com o marido nessa atividade ligada à vida doméstica de todos os dias, pois, como fica implícito, esse pedido provavelmente não será atendido ou será atendido incorretamente.

Futuro

O **futuro do subjuntivo** é utilizado para indicar uma eventualidade (a possibilidade de realização de um fato) em momento futuro. Leia a tira a seguir.

HAGAR, O HORRÍVEL, DIK BROWNE
© 2007 CHRIS BROWNE-KING FEATURES/ DISTR. BULLS

BROWNE, Chris. Hagar, o Horrível. Tradução de Intercontinental Press. Disponível em: https://comicskingdom.com/hagar-the-horrible/2007-07-18. Acesso em: 5 nov. 2024.

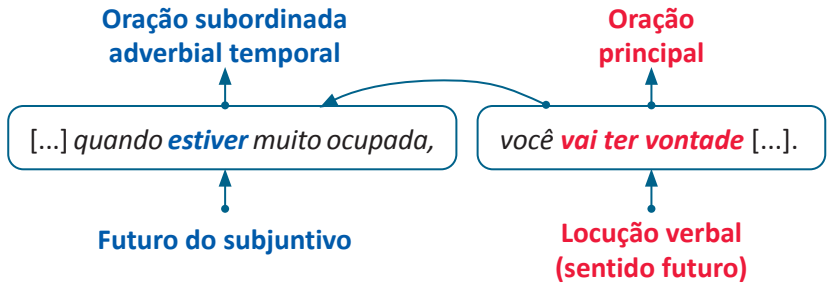
2. Na tira, o humor é construído por meio da quebra de expectativa: o leitor, ao ler a fala de Helga no primeiro quadrinho, provavelmente espera que, no segundo, ela dirá à filha que não deixe de contar com seu marido. Em vez disso, Helga é bastante pessimista e supõe que a filha não poderá contar com o marido na divisão das tarefas da casa.

Na tira, o verbo *estar* aparece conjugado no futuro do subjuntivo: "quando *estiver* muito ocupada".

1. **Ao conversar com a filha, Honi, a respeito do casamento, Helga procura adverti-la sobre seu futuro. Que advertência Helga faz?**
2. **Como se constrói o humor, nessa tira?**

1. Espera-se que os estudantes percebam que se trata de um anúncio de uma campanha para doação de brinquedos, como indicam as frases "Doe sorrisos" e "Doe brinquedos". Ao lado da imagem de um ursinho de pelúcia, é feito um apelo ao leitor: "Não abandone a infância". No canto inferior direito, vemos o logotipo da campanha.
2. O enunciado "Não abandone a infância" é utilizado para levar o leitor a associar a imagem do brinquedo à de uma criança abandonada. As frases "Doe sorrisos" e "Doe brinquedos" procuram levar as pessoas a se engajarem de modo concreto na campanha, lembrando que um brinquedo significa mais do que um objeto: ele leva alegria para as crianças.

Observe a estrutura sintática de duas orações da fala de Helga no primeiro quadrinho.



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

Modo imperativo

O modo imperativo expressa ordens, conselhos, súplicas. Pode assumir uma forma **afirmativa** ou **negativa**. Tem sempre um sentido presente.

Observe o anúncio a seguir.

Não abandone a infância.

MINHA COMUNICAÇÃO

Anúncio da campanha **Não abandone a infância**.

3. Os verbos estão no imperativo (negativo: "não abandone"; afirmativo: "doe").

1. **Descreva brevemente o anúncio e identifique sua finalidade.**
2. **De que modo a cena retratada se relaciona ao tema da campanha? Que relação é estabelecida entre o texto verbal e a fotografia?**
3. **Em que modo verbal estão os verbos presentes no anúncio?**

Doe sorrisos.
Doe brinquedos.

Os verbos e a descrição de processos em textos de divulgação científica

As reportagens de divulgação científica, muitas vezes, fazem um uso particular do **presente do indicativo**. É frequente encontrar esse tempo verbal associado à **descrição de processos** e à explicação de fenômenos.

Leia com atenção o trecho a seguir, retirado de uma reportagem de divulgação científica sobre a presença cada vez maior dos algoritmos nas nossas vidas.

O mundo mediado por algoritmos

Os algoritmos estão em toda parte. Quando a bolsa sobe ou desce, eles geralmente estão envolvidos. Segundo dados divulgados em 2016 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), robôs investidores programados para reagir instantaneamente ante determinadas situações são responsáveis por mais de 40% das decisões de compra e venda no mercado de ações no país – nos Estados Unidos, o percentual chegou a 70%. O sucesso de uma simples pesquisa [em um buscador] depende de uma dessas receitas escritas em linguagem de programação computacional, que é capaz de filtrar em segundos bilhões de páginas na *web* – a importância de uma página, definida por um algoritmo, baseia-se na quantidade e na boa procedência de *links* que remetem a ela. Na fronteira da pesquisa em engenharia automotiva, conjuntos de algoritmos utilizados por carros autônomos processam informações captadas por câmeras e sensores, tomando instantaneamente as decisões ao volante sem intervenção humana.

Embora influenciem até mesmo atividades cotidianas prosaicas, como a procura de atalhos no trânsito com a ajuda de aplicativos de celular, os algoritmos costumam ser vistos como objetos intangíveis pela população em geral – que sente seus efeitos, mas não conhece ou compreende seu formato e modo de ação. Um algoritmo nada mais é do que uma sequência de etapas para resolver um problema ou realizar uma tarefa de forma automática, quer ele tenha apenas uma dezena de linhas de programação ou milhões delas empilhadas em uma espécie de pergaminho virtual. "É o átomo de qualquer processo computacional", define o cientista da computação Roberto Marcondes Cesar Junior, pesquisador do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP).

Tome-se o exemplo da sequência de passos realizada pelo algoritmo de [uma rede social]. A escolha do que vai aparecer no *feed* de notícias de um usuário depende, em primeiro lugar, do conjunto de postagens produzidas ou que circulam entre os amigos. Em linhas gerais, o algoritmo analisa essas informações, descarta *posts* denunciados como de conteúdo violento ou impróprio, os que pareçam *spam* ou os que tenham uma linguagem identificada como "caça-cliques", com exageros de *marketing*. Por fim, o algoritmo atribui uma nota para cada uma das publicações com base no histórico da atividade do usuário, tentando supor o quanto ele seria suscetível a curtir ou compartilhar aquela informação. [...]

PIERRO, Bruno de. O mundo mediado por algoritmos. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, 5 abr. 2023. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/o-mundo-mediado-por-algoritmos/. Acesso em: 31 out. 2024. (Adaptado para fins didáticos).

Embora, ao longo do texto, haja vários verbos flexionados no presente do indicativo (*sobe*, *desce*, *depende* etc.), queremos chamar sua atenção para um uso específico associado à escolha dessa flexão temporal. Por isso, usamos a cor vermelha nos trechos que desejamos analisar.

Nos dois trechos destacados nessa cor, encontramos informações sobre processos associados à aplicação de algoritmos. No primeiro caso, o autor da reportagem descreve para o leitor parte do processo executado por algoritmos que determina as decisões de carros autônomos, que circulam sem motorista. Note que o verbo *processar* está flexionado no presente do indicativo.

No segundo trecho destacado em vermelho, Bruno de Pierro recorre a três verbos no presente do indicativo (*analisa*, *descarta*, *atribui*) para identificar as etapas dessa tomada de decisão. Note que, nesse mesmo trecho, dois verbos foram flexionados no presente do subjuntivo (*pareçam* e *tenham*). Por que o autor do texto não fez uso

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

do mesmo tempo e modo, isto é, no presente do indicativo, nesses casos? Porque as informações associadas a esses verbos estão condicionadas a algo (serem *spam* ou "caça-cliques"). Caso essas condições sejam atendidas, o algoritmo entra em ação e evita que as informações suspeitas apareçam no *feed* dos usuários. O modo subjuntivo, como vimos, é o mais adequado para indicar ações incertas, sobre as quais se tem dúvida ou que dependem de condições específicas. É exatamente esse o caso aqui.

Nos trechos analisados por nós, e em tantos outros semelhantes em textos de gêneros de divulgação científica, o uso recorrente do presente do indicativo tem por objetivo deixar claro que o conteúdo é de natureza "atemporal". Isso ocorre porque explicações e descrições não são limitadas por fatores temporais, embora os processos que dão origem aos fenômenos a serem explicados e descritos estejam encadeados no tempo.

De agora em diante, quando estiver escrevendo textos que têm por objetivo divulgar conhecimento, preste atenção à **flexão de tempo dos verbos**. Procure reconhecer de que modo eles contribuem para a construção do sentido dos textos, seja porque organizam no tempo uma sequência de acontecimentos, seja porque ajudam o leitor a perceber que um conjunto de ações deve ser entendido como atemporal.

TEXTO PARA ANÁLISE

O trecho a seguir foi extraído do romance *Memorial do Convento*, do escritor português José Saramago. Leia-o para responder às questões de 1 a 5.

Memorial do Convento

[...] O padre retirou a tranca, empurrou a porta, afinal não estava vazia a grande casa, viam-se panos de vela, **barrotes**, rolos de arame, **lamelas** de ferro, feixes de vimes, tudo arrumado por espécies, em boa ordem e, ao meio, no espaço desafogado, havia o que parecia uma enorme concha, toda eriçada de arames, como um cesto que, em meio **fabrico**, mostra as guias do entrançado.

Baltasar entrou logo atrás do padre, curioso, olhou em redor sem compreender o que via, talvez esperasse um balão, umas asas de pardal em maior, um saco de penas, e não teve mão que não duvidasse, Então é isto, e o padre Bartolomeu Lourenço respondeu, Há-de ser isto, e, abrindo uma arca, tirou um papel que desenrolou, onde se via o desenho de uma ave, a passarola seria, isso era Baltasar capaz de reconhecer, e porque à vista era o desenho um pássaro, acreditou que todos aqueles materiais, juntos e ordenados nos lugares competentes, seriam capazes de voar. Mais para si próprio do que para Sete-Sóis, que do desenho não via mais que a semelhança da ave, e ela lhe bastava, o padre explicou, em tom primeiramente sereno, depois animando-se, Isto que aqui vês são as velas que servem para cortar o vento e que se movem segundo as necessidades, e aqui é o leme com que se dirigirá a barca, não ao acaso, mas por mão e ciência do piloto, e este é o corpo do navio dos ares, à **proa** e à **popa** em forma de concha marinha, onde se dispõem os tubos do **fole** para o caso de faltar o vento, como tantas vezes sucede no mar, e estas são as asas, sem elas como se haveria de equilibrar a barca voadora, e destas esferas não te falarei, que são segredo meu, bastará que te diga que sem o que elas levarão dentro não voará a barca, mas sobre este ponto ainda não estou seguro, e neste tecto de arames penduraremos umas bolas de âmbar, porque o âmbar responde muito bem ao calor dos raios do sol para o efeito que quero, e isto é a bússola, sem ela não se vai a parte alguma, e isto são roldanas, servem para largar ou recolher as velas, como nos navios do mar. Calou-se alguns momentos, e acrescentou, E quando tudo estiver armado e concordante entre si, voarei.

A Baltasar convencia-o o desenho, não precisava de explicações pela razão simples de que não vendo nós a ave por dentro, não sabemos o que a faz voar, e no entanto ela voa, porquê, por ter a ave forma de ave, não há nada mais simples, [...].

SARAMAGO, José. **Memorial do Convento**. 35. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. p. 64-65.

Barrotes: plural de *barrote*. Peça de madeira mais ou menos grossa usada na construção do assoalho de embarcações.

Lamelas: plural de *lamela*. Placa ou lâmina muito fina.

Fabrico: confecção, fabricação.

Proa: parte dianteira de uma embarcação.

Popa: parte posterior de uma embarcação.

Fole: instrumento usado para produzir correntes de ar em diferentes situações ou fins.

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

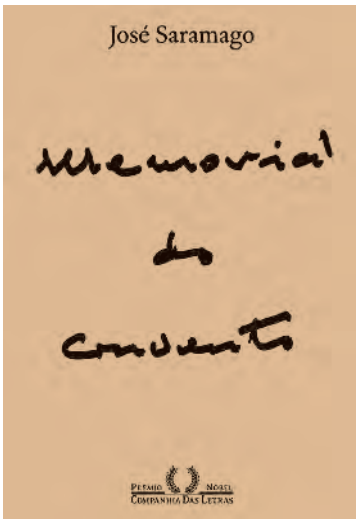
1. **O trecho apresenta alguns acontecimentos associados ao padre Bartolomeu Lourenço de Gusmão e à sua invenção, a passarola. Se você fosse resumi-lo para outra pessoa, o que destacaria?**

2. **A leitura do trecho permite identificar dois momentos que estruturam a narrativa dos fatos nele apresentados. Quais são esses momentos?**

3. **Analise os verbos e locuções verbais usados do início do trecho até o momento em que o padre Bartolomeu passa a explicar a Baltasar o projeto para a construção da passarola.**

   a. Você deve ter percebido que a maior parte dos verbos está flexionada predominantemente em dois tempos do pretérito do indicativo. Transcreva esses verbos, identificando os tempos verbais em que estão flexionados.

   b. Considerando o que é apresentado no trecho analisado por você e o fato desse trecho fazer parte de um romance, explique o uso desses tempos e modo verbais.



Capa do livro **Memorial do Convento**, de José Saramago, editora Companhia das Letras, 2ª edição em 2020.

4. **Agora, releia a passagem em que o padre Bartolomeu apresenta a Baltasar o projeto da passarola, observando as formas verbais predominantemente usadas por ele em sua fala.**

   a. Em que tempo e modo estão flexionadas? Exemplifique.

   b. Como você interpreta a relação entre a opção pelo uso dessas flexões e o objetivo da fala do padre?

5. **Em sua explicação sobre o projeto da passarola, o padre Bartolomeu também emprega algumas formas verbais no futuro do presente do indicativo.**

   a. Identifique-as.

   b. A que elas se referem?

   c. Considere o que você aprendeu sobre o sentido associado a esse tempo verbal e o contexto em que foi utilizado, para explicar por que Saramago usou essa flexão verbal.

6. **O saber científico é representado, em *Memorial do Convento*, pelo padre Bartolomeu e sua passarola. Baltasar simboliza a força da fé, da crença. De que maneira a explicação do padre e a reação que provoca em Baltasar sugerem para o leitor os diferentes papéis representados na obra por essas personagens?**

REPRODUÇÃO/COMPANHIA DAS LETRAS

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

Proposta de produção: infográfico

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

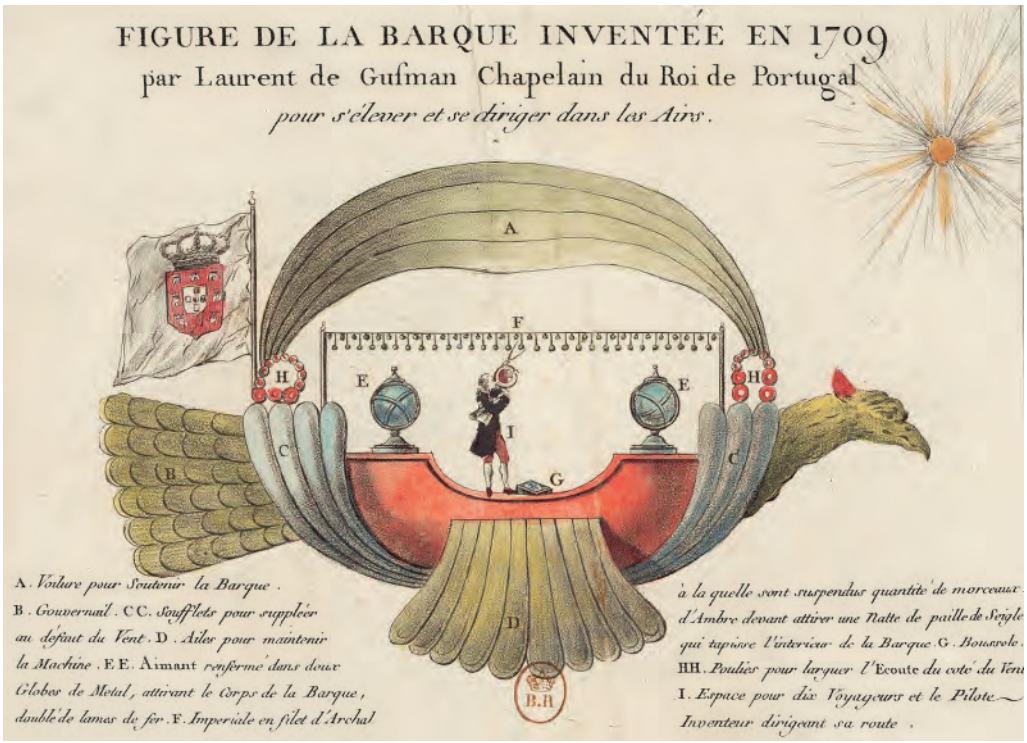
No trecho que você leu, extraído do romance *Memorial do Convento*, o padre Bartolomeu de Gusmão apresenta a Baltasar Sete-Sóis a passarola, identificando cada uma das suas partes e explicando que função deveriam desempenhar durante o voo. José Saramago baseou-se na figura histórica de um padre jesuíta luso-brasileiro que teria, supostamente, construído um aeróstato (designação dada a aeronaves mais leves que o ar), entre 1709 e 1720.

A ilustração que está reproduzida na próxima página foi feita em 1709 para representar a barca voadora inventada pelo padre Bartolomeu. A imagem original se encontra na Biblioteca Nacional da França.

Releia o trecho em que são descritas as partes da passarola e como devem funcionar. Reúna-se com dois colegas e criem um **infográfico** para explicar o funcionamento dessa invenção. O infográfico será exposto em um **mural**, na sala de aula, dedicado a essa invenção visionária.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes destaquem, em seus resumos, que o trecho apresenta o momento em que o padre Bartolomeu Lourenço de Gusmão leva Baltasar Sete-Sóis ao local onde estão diferentes materiais, dispostos de forma organizada, indicando que serão usados para a construção da passarola. Nesse local, o padre mostra a Sete-Sóis o projeto da aeronave, explicando as partes que a compõem e seu funcionamento.
2. Primeiro momento: a chegada do padre Bartolomeu e de Baltasar ao local em que será construída a passarola e a revelação do que lá se encontra; segundo momento: a explicação do padre sobre os planos e o funcionamento da aeronave.
3. a) Os verbos utilizados do início do trecho até o início da explicação do padre Bartolomeu sobre o projeto da passarola estão flexionados no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito do indicativo. No pretérito perfeito temos: *retirou*, *empurrou*, *entrou*, *olhou*, *teve*, *respondeu*, *tirou*, *desenrolou*, *acreditou*, *explicou*; no imperfeito temos: *estava*, *viam[-se]*, *havia*, *parecia*, *via*, *[se] via*, *era*, *bastava*.
3. b) Espera-se que os estudantes percebam que o uso de verbos flexionados predominantemente no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito do indicativo se deve ao fato de fazerem referência a acontecimentos ocorridos em um momento anterior ao da enunciação, isto é, que aconteceram no passado e não no momento em que são narrados. Os verbos no pretérito perfeito do indicativo se referem a eventos iniciados e concluídos no passado; os flexionados no imperfeito, a eventos observados enquanto estavam inconclusos, que se prolongam por um tempo também anterior ao momento da narração.
4. a) A maioria dos verbos está flexionada no presente do indicativo: *vês*, *movem*, é, *[se] dispõem*, *sucede*, *são*, *servem* etc.
4. b) Espera-se que os estudantes percebam que os verbos foram utilizados no *presente* do indicativo porque o padre Bartolomeu está descrevendo para Baltasar os elementos que compõem a passarola e seu funcionamento. Como o padre está dando informações específicas sobre a aeronave e explicando fatos atemporais (o processo do voo é determinado pela combinação de elementos e fatos que se encadeiam e ocorrem sucessivamente, mas sua descrição não é limitada pelo tempo), o uso do presente do indicativo é a opção adequada.
5. a) As formas verbais no futuro do presente do indicativo que aparecem na fala do padre Bartolomeu são: *dirigirá*, *falarei*, *bastará*, *levarão*, *[não] voará*, *penduraremos*, *voarei*.
5. b) Os verbos flexionados no futuro do presente do indicativo se referem ao voo da passarola.
5. c) A opção por essa flexão verbal é feita por Saramago para indicar que o padre Bartolomeu está se referindo a algo que ele tem certeza de que ocorrerá no futuro: o voo da sua invenção. Isso se confirma por sua fala final: "quando tudo estiver armado e concordante entre si, *voarei*".
6. É importante que os estudantes percebam que, enquanto o padre Bartolomeu se baseia em fatos observáveis e em comprovações de ordem científica para afirmar que a passarola poderá voar, a Baltasar convence apenas o desenho da aeronave em forma de ave. Sua visão simples de mundo e sua crença no que é observável na realidade sem necessidade de comprovação (a constatação de que as aves voam, ainda que não compreendesse como isso era possível) faziam-no acreditar que a máquina do padre Bartolomeu também voaria sem que fossem necessárias outras provas disso.

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS



Passarola, inventada em 1709 pelo padre Bartolomeu de Gusmão, fidalgo-capelão do rei de Portugal. Biblioteca Nacional da França.

Para planejarem e elaborarem o infográfico, sigam as instruções a seguir.

OBJETO DIGITAL
Infográfico clicável: Como construir infográficos

1. Retomem a descrição apresentada no trecho lido e pesquisem outras informações sobre o projeto de construção da passarola.
2. Resumam essas informações e **organizem** os principais aspectos que devem constar do infográfico, **planejando-o**.
3. Busquem informações e exemplos sobre as características desse gênero multimodal em fontes confiáveis, caso julguem necessário.
4. Lembrem-se de recorrer ao presente do indicativo para descrever fenômenos ou explicar conceitos.
5. **Elaborem** a primeira versão do infográfico, com frases curtas, imagens e esquemas.
6. **Revisem** a produção, verificando se os dados estão claros e coerentes com o que foi pesquisado.
7. Façam os ajustes necessários, **reescrevendo** informações e reorganizando a disposição visual do infográfico.
8. Reúnam todas as produções e **montem** a exposição no mural da sala de aula.
9. **Avaliem** o resultado com base em critérios previamente combinados.

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 baseando-se nas questões a seguir. 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 perceber as diferenças entre os vários tempos e modos verbais? Compreendeu algumas das funções que cada tempo verbal pode exercer, especialmente nos gêneros de divulgação científica?

Peça ajuda sobre eventuais dúvidas aos colegas ou ao professor.

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

CAPÍTULO 11

Determinação, quantificação, ordenação: os artigos e os numerais

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

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender as características das classes dos artigos e dos numerais.
2. Reconhecer a diferença entre artigos definidos e indefinidos.
3. Identificar efeitos de sentido associados aos usos dos artigos definidos e indefinidos.
4. Saber quais são os diferentes tipos de numeral e reconhecer as funções que desempenham na língua.
5. Refletir sobre como o uso intencional de artigos definidos e indefinidos contribui para a construção do sentido de um texto.

Compreender as características e as funções das classes dos artigos e dos numerais, bem como os efeitos de sentido produzidos por seus usos em textos de diferentes gêneros, contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a formação da consciência linguística, permitindo utilizar a língua portuguesa de forma clara, precisa e adequada em diferentes contextos.

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

LEITURA E ANÁLISE

Leia a tira a seguir para responder às questões de 1 a 4.

BECK, Alexandre. **Armandinho Oito**, São Paulo: Matrix, 2016. p. 82.

1. **O primeiro quadrinho traz um diálogo entre Armandinho e seu pai. De que modo a fala do menino se relaciona com a do pai?**
2. **Quando percebe que seu pai entendeu errado o que havia pedido para o Dia das Crianças, Armandinho estabelece, em sua resposta, uma diferença entre *um* e *o*. Explique de que modo o uso desses dois termos afeta a compreensão a respeito do presente desejado pelo menino.**
3. **O pai de Armandinho entendeu a resposta dada pelo filho no primeiro quadrinho?**
4. **O que se pode inferir da última fala de Armandinho?**

1. Ao responder à pergunta, Armandinho deixa claro que não quer que seu pai compre para ele um telefone celular no Dia das Crianças.

2. Quando diz "*um* celular", o pai de Armandinho quer saber se é esse o presente desejado pelo filho no Dia das Crianças. Ele não faz referência a um aparelho específico, mas à classe de objetos designados telefones celulares. Ao responder "'*Um*' não! Eu quero o seu!", o menino deixa claro que se refere ao aparelho celular do pai, identificando um objeto único, particular.

Artigo definido e indefinido

Como se percebe, a construção de sentido nessa tira se dá com base na utilização de dois termos diferentes para determinar o substantivo *celular*: *um* e *o*.

Quando o termo utilizado é *um*, o substantivo ganha um caráter mais genérico e indefinido, identificando um tipo de objeto (telefone celular).

Quando o termo utilizado é *o*, tem-se uma modificação no sentido do que é dito, porque se sugere que o objeto identificado é específico entre todos os outros do mesmo tipo. Nesse sentido, ao dizer "Eu quero o seu [celular]!", Armandinho deixa claro que deseja especificamente o telefone celular de seu pai.

Os termos *um* e *o* pertencem à classe dos **artigos**.

3. Não. Pela pergunta que faz no segundo quadrinho ("Você quer usar meu celular?"), pode-se concluir que o pai não entendeu a resposta do filho.
4. Pode-se inferir que Armandinho deseja que o pai passe o Dia das Crianças *sem* usar o celular, dando a entender que isso só será possível se o menino conseguir ficar com o aparelho.

TOME NOTA

Artigo é a palavra variável em gênero e número que se antepõe aos substantivos, determinando-os. A determinação operada pelo artigo pode ser **definida** ou **indefinida**.

A distinção entre artigo definido e indefinido, como ilustra o diálogo entre Armandinho e seu pai na tira, é de natureza semântica. Os artigos definidos tornam mais específicos os substantivos por eles modificados. Os indefinidos provocam um efeito contrário: generalizam os substantivos que modificam.

Em termos sintáticos, os artigos são considerados determinantes dos substantivos, funcionando sempre como seus adjuntos adnominais.

Agora, observe este cartum.

"Lembre-se de ser o 'você mesmo' sobre o qual conversamos".

© 2013 ROBERT LEIGHTON AND THE NEW YORKER. USED BY PERMISSION

1. Na cena, há uma criança e dois adultos (um homem e uma mulher), provavelmente, os pais ou responsáveis do menino. Eles estão sentados próximo a uma porta em que se lê a palavra *matrículas*. Nas paredes da sala, há desenhos infantis afixados, além de um boné e um agasalho pendurados num suporte mais baixo, sugerindo que se trata de um ambiente em que estudam crianças. O homem está aconselhando o menino a ser "o 'você mesmo'" sobre o qual conversaram.

LEIGHTON, Robert. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 10 mar. 2013.

1. **Descreva brevemente a cena retratada no cartum.**
2. **Como deve ser entendido o conselho que o homem dá à criança, considerando o contexto retratado no cartum?**
3. **A expressão "você mesmo" é antecedida pelo artigo definido masculino o. Que função ela passa a exercer com essa anteposição? Por quê?**
4. **Você já estudou, no Ensino Fundamental, os processos de formação de palavras. Como se denomina o processo pelo qual a expressão "você mesmo" passou com a anteposição do artigo?**

2. Espera-se que os estudantes percebam que o contexto indica que, provavelmente, os pais ou responsáveis estão aguardando para fazer uma entrevista para conseguir uma vaga para o menino em uma escola. O conselho do pai/responsável sugere que ele e a mulher orientaram a criança a se comportar de uma determinada maneira. Por isso, o homem diz ao menino para ser "o 'você mesmo'" sobre o qual conversaram, isto é, não agir como realmente é, mas de acordo com o que imaginam que seria adequado para conseguir a vaga na escola.

4. Trata-se do processo de derivação imprópria, pois se não estivessem antecedidas pelo artigo definido, cada uma dessas palavras desempenharia outra função gramatical, respectivamente pronome (você) e adjetivo (mesmo).

Como você pôde observar, o uso da expressão "você mesmo" antecedida pelo artigo, no contexto retratado, constrói o sentido do cartum.

Formas do artigo

3. Ao ser antecedida pelo artigo o, a expressão "você mesmo" assume a função de um substantivo. Isso ocorre porque os artigos têm o "poder" de substantivar qualquer palavra ou expressão a que se antepõem, independentemente da classe gramatical a que pertençam.

Os artigos definidos e indefinidos podem ser combinados com algumas preposições. As combinações produzem as formas apresentadas nos quadros a seguir.

Preposição	Formas combinadas com os artigos definidos *o*, *a*, *os* e *as*			
a	*ao*	*à*	*aos*	*às*
de	*do*	*da*	*dos*	*das*
em	*no*	*na*	*nos*	*nas*
por (per)	*pelo*	*pela*	*pelos*	*pelas*

Preposição	Formas combinadas com os artigos indefinidos *um*, *uma*, *uns* e *umas*			
em	*num*	*numa*	*nuns*	*numas*
de	*dum*	*duma*	*duns*	*dumas*

Quando a preposição *a* se combina com o artigo feminino *a(s)*, ocorre o que se chama **crase** de vogais idênticas. A crase é marcada na escrita pelo acento grave (`).

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610/98 de fevereiro de 1998.

Essas combinações não devem ser utilizadas quando a preposição que antecede o artigo está relacionada com o verbo de uma oração seguinte e não com o substantivo determinado pelo artigo. Exemplo: *Os professores estão fazendo o que podem para garantir o direito **de** os estudantes **continuarem** na escola.* (E não *Os professores estão fazendo o que podem para garantir o direito dos estudantes continuarem na escola*.) Já em *A carga **dos trabalhadores** continua pesada* há contração, pois a preposição *de*, que antecede o artigo, está relacionada com o substantivo *trabalhadores*.

Características semânticas dos artigos definidos e indefinidos

O **artigo definido**, anteposto ao substantivo, indica um ser determinado dentro de uma mesma espécie. Pode indicar, ainda, um ser já conhecido do leitor ou ouvinte, seja porque já foi mencionado no texto, seja porque dele se pressupõe um conhecimento prévio por parte de quem lê ou ouve o texto. Nesses contextos, atribui ao ser um **sentido preciso**, determinado, destacado, particularizando-o. O artigo definido, com suas flexões de gênero e número, apresenta as seguintes formas: *o*, *a*, *os*, *as*. Observe este trecho do conto.

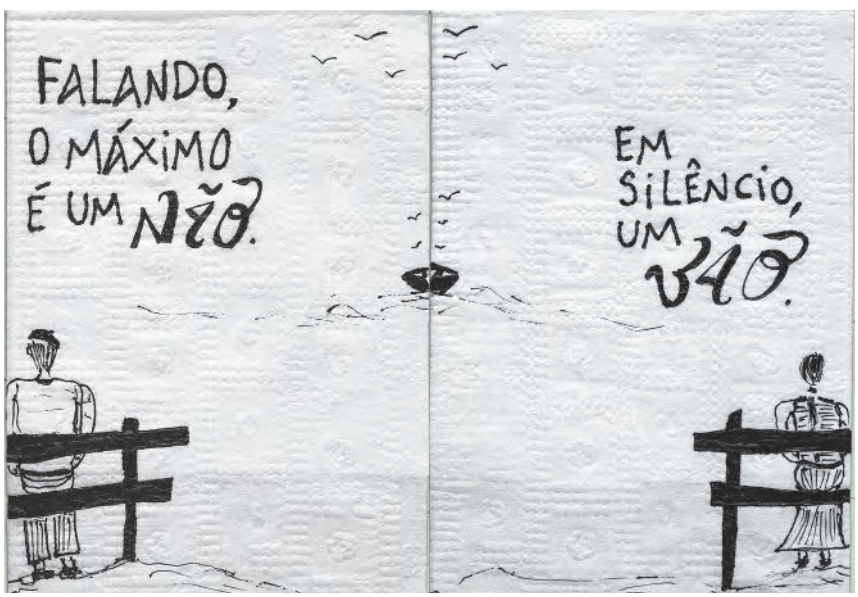
Palomar no zoo

A corrida das girafas

No zoo de Vincennes o senhor Palomar para diante do recinto das girafas. De quando em quando as girafas adultas se põem a correr seguidas das girafas-mirins, lançando-se em carreira até quase junto à [= a + a] rede de retenção, voltando-se sobre si mesmas e repetindo o percurso a passos largos duas ou três vezes, para enfim se deterem. O senhor Palomar não se cansa de observar a corrida das girafas, fascinado pela desarmonia de seus movimentos. Não chega a concluir se galopam ou se trotam, porque o passo das patas posteriores não tem nada a ver com o das anteriores.

CALVINO, Italo. **Palomar**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 73.

O **artigo indefinido**, anteposto ao substantivo, indica um ser que deve ser tomado apenas como representante de uma espécie e ao qual não se havia ainda feito referência. Atribui ao ser um **sentido indeterminado**, genérico. O artigo indefinido, com suas flexões de gênero e número, apresenta as seguintes formas: *um*, *uma*, *uns*, *umas*. A imagem a seguir exemplifica seu uso.



© PEDRO GABRIEL

GABRIEL, Pedro. **Segundo**: eu me chamo Antônio. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. p. 50-51.

Em alguns enunciados, quando se opta por não utilizar o artigo definido ou indefinido, obtém-se o efeito semântico da **vagueza**. Observe a diferença de sentido nas frases a seguir.

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

O jornalista recebeu o prêmio pela reportagem. (referência particularizada, específica)

O jornalista recebeu o prêmio por uma reportagem. (referência genérica)

O jornalista recebeu o prêmio de reportagem. (referência vaga)

Emprego dos artigos

Pode-se associar o **artigo definido** a um **substantivo** no singular para caracterizar o ser referido por esse substantivo como síntese de uma espécie, exprimindo alguma característica comum à totalidade da espécie nomeada. Observe esta frase.

> **O menino** é pai do homem. [...]
>
> ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. 18. ed. São Paulo: Ática, 1992. p. 32.

O valor de determinação do artigo definido pode ser enfatizado, quando se pretende chamar a atenção para a excelência de determinado ser, para o seu caráter único e singular no universo dos seres da mesma espécie. Observe este enunciado.

Eu não havia encontrado um livro qualquer: aquele era *o livro*.

Quando usado com essa função de realce do ser, o artigo recebe a denominação **artigo de notoriedade**. Na frase, *o livro* está em destaque, pois se trata de um objeto particular, diferente de qualquer outro. Aqui, "o livro" enfatiza a singularidade e a relevância daquele livro específico.

Quando utilizado depois do pronome indefinido *todo*, o artigo definido expressa a ideia de totalidade. Observe a diferença de sentido provocada pela presença ou ausência do artigo nos seguintes enunciados.

Todo livro deve ser guardado com cuidado. (*qualquer* livro)

Examinei todo o livro à procura do exemplo que buscava. (*o* livro *inteiro*)

TEXTO PARA ANÁLISE

Leia com atenção a crônica a seguir para responder às questões de 1 a 4.

Dialogando com o público leitor

— Boa tarde, o senhor me desculpe eu estar interrompendo sua leitura, mas é só um minutinho.

— Ah, pois não.

— É o seguinte, não é o senhor que é o escritor? O menino ali me disse que o senhor é o escritor.

— Bem, não sei se sou o escritor. Mas sou um escritor, sou, sim.

— Madalena, venha cá, é ele. Madalena! Chame Rosalvo e os meninos, é ele!

— O que foi que houve?

— Madalena é minha esposa, ela estava com vergonha de perguntar se era o senhor mesmo o escritor. Ela me disse que já tinha ouvido muito falar no senhor. E Rosalvo é meu cunhado, que conhece sua obra, é gente boa.

— Sim, eu...

— Não vou interromper nada, pode ficar descansado, o senhor pode continuar com sua leitura.

— Eu...

— Madalena, é ele mesmo! Você tinha razão, é ele. É boa gente, você sabe? Estamos aqui numa **prosa** ótima, ele é a simplicidade em pessoa. Olha aí, Rosalvo, é ele. Pode sentar, rapaz, ele não morde, ha-ha!

— Muito prazer, dá licença.

— Eu...

— Meu nome é Rosalvo Luiz da Anunciação Pereira, mas eu costumo assinar apenas Anunciação Pereira.

Prosa: no contexto, significa "conversa".

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

— Ah, sim. Interessante.
— Admiro muito a sua obra, *O sargento de milícias*.
— Mas não fui eu quem escreveu esse, foi outro. Bem que podia ter sido eu, mas não fui eu.
— Ah, então o senhor não é o autor do *Sargento*?
— Sou, mas de outro sargento, o sargento Getúlio.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Contos e crônicas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. p. 59-60.

1. **O texto trata de uma confusão envolvendo um escritor. Que confusão é essa?**
2. **O que você acha que pode ter provocado essa confusão, considerando o trecho citado?**
3. **Releia este trecho: "— É o seguinte, não é o senhor que é *o escritor*? O menino ali me disse que o senhor é *o escritor*.".**
   a. Com que sentido a expressão "o escritor" foi usada nesse contexto?
   b. Que termo determina o sentido com que o substantivo *escritor* foi usado? Por quê?
4. **O escritor, em resposta à pergunta feita, faz uso de um termo para tentar corrigir o equívoco: "[...] sou *um* escritor [...]". O que ele pretende ressaltar com a escolha desse termo? Explique.**

1. Um senhor se dirige ao escritor imaginando tratar-se do autor do romance *Memórias de um sargento de milícias*. O escritor João Ubaldo Ribeiro explica que ocorreu um engano e que ele, na verdade, é autor de outra obra: *Sargento Getúlio*.

2. Espera-se que os estudantes percebam que a confusão provavelmente ocorreu por conta da presença do termo "sargento" no título das duas obras. O homem talvez se lembre de que o escritor João Ubaldo Ribeiro escreveu um livro que se chama "sargento alguma coisa" e, quando vai falar com ele, acaba mencionando o romance escrito por Manuel Antônio de Almeida, *Memórias de um sargento de milícias*.

3. a) Os estudantes devem perceber que a expressão "o escritor" foi usada para fazer uma referência precisa à pessoa que escreveu a obra *Memórias de um sargento de milícias*, ou seja, o homem imaginava estar falando com um autor determinado, e não com um escritor qualquer.

3. b) O artigo definido masculino *o* determina o sentido do substantivo *escritor*. No contexto, esse artigo é utilizado para indicar um ser específico, determinado, em uma categoria mais ampla: um escritor em particular, autor de um livro conhecido pela pessoa que se dirige a ele.

Amplie seu repertório

Você já deve ter ouvido (ou usado), em determinados contextos, expressões como "os pastel", "as sacola", "as coisa". Todas elas têm em comum o fato de o plural ter sido marcado apenas no primeiro termo: *os* e *as*, artigos definidos. Essas estruturas, em geral associadas a falantes de variedades estigmatizadas, permitem-nos constatar algo bastante importante: nessa variedade, a regra geral de concordância determina que a flexão de número seja marcada apenas no determinante do sintagma nominal (no caso, o artigo). Por isso, não devemos concluir que quem fala dessa maneira está cometendo um erro gramatical, mas analisar que na variedade utilizada por esses falantes as regras de concordância segue outros princípios.

4. Pretende ressaltar que pode não ser o escritor a quem seu interlocutor se refere, mas que é também um escritor. Para deixar isso claro, substitui o artigo definido *o* pelo indefinido *um*.

LEITURA E ANÁLISE

Leia esta tira com atenção para responder às questões de 1 a 6.

© LINIERS/FOTOARENA

LINIERS. **Macanudo 3**. Campinas: Zarabatana Books, 2010. p. 59.

1. **Qual é o assunto da fala de Enriqueta?**
2. **Para representar melhor o que quer dizer, Enriqueta recorre, no primeiro quadrinho, a uma expressão utilizada em sentido figurado.**
   a. Identifique essa expressão.
   b. Enriqueta cria essa expressão com base em um sistema de avaliações. Que sistema é esse?
   c. Para criar a expressão usada na tira, a menina estabelece uma analogia com o sentido original desse sistema. Explique.
3. **A última fala de Enriqueta deixa clara a opinião da menina sobre as pessoas dispostas a tudo para alcançar o bem-estar material. Que opinião é essa?**
4. **Identifique a expressão utilizada por Enriqueta para explicitar o que julga fundamental em sua vida.**

1. Enriqueta fala sobre os sacrifícios que as pessoas fazem para terem uma alta qualidade de vida.

2. a) "Vida cinco estrelas".

2. b) O sistema de avaliação por estrelas.

2. c) O sistema de avaliação por estrelas geralmente utiliza um *ranking* de zero a cinco estrelas, sendo o nível cinco atribuído a um produto ou serviço de alto padrão e/ou qualidade. Nesse sentido, a analogia feita por Enriqueta parte do princípio de que há pessoas dispostas a fazer qualquer sacrifício para ter uma vida de luxo. Por isso, a menina fala em "vida cinco estrelas".

3. Enriqueta discorda das pessoas que valorizam somente os bens materiais.

4. "Vida mil estrelas".

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

5. A expressão utilizada por Enriqueta no segundo quadrinho deve ser entendida tanto em sentido literal quanto figurado. Por quê?

6. Explique por que a quantidade de estrelas mencionadas nas duas expressões também é uma informação importante para a construção de sentido da tira.

5. Quando usa a expressão "vida mil estrelas", a menina está olhando para um céu estrelado. Deve-se supor, portanto, que ela faz uma referência literal à imensa quantidade de estrelas do firmamento. No contexto da tira, porém, a expressão "vida mil estrelas" se contrapõe à expressão "vida cinco estrelas".
6. Ao contemplar as "mil estrelas" do céu, Enriqueta parece se dar conta de que bens materiais não são suficientes para garantir conforto e bem-estar. A expressão ganha, assim, um sentido figurado, associado à ideia de uma vida tranquila, harmoniosa, integrada aos elementos da natureza. Como a intenção do autor do texto é valorizar uma vida simples e menos materialista, o contraste entre as quantidades de estrelas (*cinco* e *mil*) contribui para reforçar a oposição marcada na fala da menina. A "vida cinco estrelas" acaba por parecer bem menos satisfatória do que uma "vida mil estrelas".

Numeral

A caracterização de dois estilos de vida na tira de Liniers é feita pela oposição de expressões em que a quantidade de estrelas ganha grande importância. O confronto entre uma "vida **cinco** estrelas", que valoriza o conforto material, e "uma vida **mil** estrelas", em que o bem-estar decorre de uma existência mais simples, é expresso por meio de uma quantificação. Os termos utilizados para marcar essa quantificação são **numerais**.

TOME NOTA

Numeral é uma classe especial de palavras que indicam número ou quantidade exata de seres ou o lugar por eles ocupado em uma série.

Do ponto de vista sintático, os numerais podem desempenhar as funções a seguir.

- **Adjunto adnominal de um núcleo**: quando acompanham um substantivo, apresentando, nesse caso, valor de adjetivo. Observe este enunciado.

  Os duzentos e cinquenta dólares foram trocados por reais no banco. (adjunto adnominal do núcleo do sujeito)

- **Núcleo de sintagmas nominais em função de sujeito, objeto, predicativo ou adjunto adnominal**: apresentando, nesse caso, valor de substantivo. Observe estes exemplos.

  O vigésimo chegou com grande atraso. (núcleo do sujeito)

  Comprei o primeiro que encontrei. (núcleo do objeto direto)

  Paulo é o segundo da fila. (núcleo do predicativo do sujeito)

  Fotografei a chegada do primeiro. (núcleo do adjunto adnominal do objeto direto "chegada")

RETOMADA DE CONHECIMENTOS

O estudo dos numerais foi desenvolvido ao longo do Ensino Fundamental. Para retomar os conhecimentos sobre esse conteúdo, vocês e seus colegas farão uma atividade para identificar os tipos de numerais e as funções que eles exercem na língua portuguesa.

Reúna-se com mais três colegas. Cada grupo, por meio de sorteio, ficará responsável por demonstrar o uso, em textos de diferentes gêneros, de um tipo de numeral. Se houver mais de um grupo com o mesmo tipo de numeral, não há problema. Dessa forma, haverá mais exemplos, e isso pode auxiliá-los a compreenderem melhor o elemento linguístico estudado. Os grupos vão fazer uma breve **apresentação oral** do uso dos **cardinais**, **ordinais**, **multiplicativos**, **fracionários** e **coletivos** nos textos que selecionaram como exemplos.

Na etapa de **planejamento**, pesquisem em revistas, *sites*, anúncios e/ou livros como os tipos de numerais são empregados no cotidiano e como se diferenciam. Na etapa de **elaboração**, considerem que as apresentações orais devem analisar as situações em que cada tipo de numeral é explorado nesses textos. O exemplo escolhido desse uso deve ser apresentado para a turma por meio de recursos como cartazes ou *slides*, e um dos integrantes do grupo deve ficar responsável por explicar como o numeral se classifica e que função desempenha no texto.

Antes de apresentá-los à turma, na etapa de **revisão**, verifiquem e corrijam possíveis erros ortográficos e gramaticais nos cartazes ou *slides*.

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

Emprego dos numerais

Para designar papas, soberanos, séculos e partes em que se divide uma obra, emprega-se o ordinal até o *décimo* elemento da série. A partir daí, será usado o cardinal, sempre que o numeral vier depois do substantivo por ele designado. Observe alguns exemplos.

João Paulo II (segundo); *Paulo VI* (sexto); *Bento XVI* (dezesseis)

João XXIII (vinte e três); *Pedro I* (primeiro); *Luís XV* (quinze)

Capítulo III (terceiro); *Capítulo XI* (onze)

No entanto, se o numeral vier antes do substantivo (o que pode ocorrer com as designações de séculos e partes de obras), continuará a ser empregado o ordinal, também a partir do *décimo*. Observe estes exemplos.

o <u>décimo nono</u> século

o <u>trigésimo</u> capítulo do romance

o <u>quadragésimo</u> canto do poema épico

Amplie seu repertório

Embora não esteja prevista uma variação de grau nos numerais, a língua coloquial, usada principalmente com função expressiva, cria uma gradação em alguns dos numerais. Na tira a seguir, por exemplo, para se gabar em relação às outras aves, o pássaro que pousa no muro diz: "Ei! Sou o primeiro pássaro da primavera! Eu! O *primeirão*!".

McDONNELL, Patrick. Mutts. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 23 jan. 2002.

TEXTO PARA ANÁLISE

Leia atentamente a tira a seguir para responder às questões de 1 a 5.

BECK, Alexandre. **Armandinho Zero**. Florianópolis: Arte e Letra Comunicação. 2013. p. 44.

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

1. Na tira, é evidente o descontentamento do menino Armandinho com sua mãe. Ela também não está muito satisfeita com o filho. O que, na primeira fala da mãe, indica descontentamento?

2. Embora contrariado, Armandinho faz o que a mãe deseja. A leitura da tira, porém, deixa evidente que ela continua descontente com o filho. Por quê?

3. Que termo da fala da mãe sugere certa ironia no segundo motivo para o seu descontentamento? Explique.

4. Há três numerais na tira. Como eles se classificam?

5. Por que os numerais são importantes para a construção do efeito de humor na tira?

1. Quando a mãe de Armandinho diz que é a *quarta vez* que ela manda o filho tomar banho, fica evidente seu descontentamento com a demora do menino em atendê-la.
2. A leitura da tira informa que já faz uma hora que Armandinho entrou no banho. Como esse tempo não é razoável, a mãe se vê, mais uma vez, obrigada a insistir que o menino saia do banho. Ela está descontente por já ter dado essa ordem a ele por seis vezes.
3. O termo é "sexta vez". É irônico o fato de que ela tenha de insistir mais vezes com o filho para sair do banho do que para entrar nele. Armandinho, que estava tão contrariado por ter de tomar banho, agora não quer sair dele.
4. *Quarta* e *sexta*: numerais ordinais; *uma*: numeral cardinal.
5. Porque é por meio dos numerais ordinais (*quarta* vez e *sexta* vez) que o leitor tem a noção da dificuldade da mãe para fazer o filho entrar no banho e, depois, sair dele. Também é importante observar a duração desse banho (longuíssimo), dada pelo uso do cardinal (*uma* hora).

Leia com atenção a tira a seguir para responder às questões de 6 a 9.

6. A tira alude a três fases da vida dos seres humanos: infância, idade adulta e velhice. Para representar cada uma delas, o autor da tira recorre ao modo como uma criança, um homem adulto e um homem idoso percebem a passagem do tempo.

© LUIGI ROCCO

ROCCO, Luigi. 15 minutos = 3 dias... **Rocco Cartuns**, 15 set. 2018. Tira. Disponível em: https://roccocartuns.blogspot.com/2018/09/tempo-tempo-tempo-tempo.html. Acesso em: 3 out. 2024.

6. A tira faz uma alusão a momentos específicos da existência humana. Identifique esses momentos e explique como são representados.

7. O que chama a atenção no texto associado a cada um dos quadrinhos?

8. Que classe de palavras foi explorada pelo autor da tira para levar o leitor a refletir sobre as diferentes fases da vida?

9. De que maneira a relação entre o uso dessa classe de palavras e as representações de diferentes momentos da vida estabelece o sentido da tira?

7. O texto associado a cada quadrinho estabelece uma relação de equivalência entre períodos de tempo. Chama a atenção, no 1º e no 3º quadrinhos, o fato de a relação de equivalência não fazer sentido por si só, já que 15 minutos não correspondem a três dias, e vice-versa.
8. A classe dos numerais cardinais, representados, no texto, pelos números 15 e 3.
9. O uso dos numerais cardinais é fundamental para a construção de sentido da tira, pois, associado às representações dos diferentes momentos da vida, chama a atenção para o sentido geral que o autor pretendeu dar ao texto: a percepção que temos do tempo varia a depender do momento da vida em que nos encontramos. Assim, uma criança percebe um curto período de tempo como uma "eternidade" (15 minutos = 3 dias), porque ainda tem toda a sua vida pela frente. Essa percepção da passagem do tempo se inverte com a chegada da velhice: para uma pessoa idosa, o tempo parece passar muito rapidamente (3 dias = 15 minutos), pois lhe resta pouco tempo de vida.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal. Lei nº 9.610/98 de fevereiro de 1998.

Usos dos artigos definidos e indefinidos

Como ocorrem sempre associados a substantivos ou substantivando outros termos, os artigos aparecem com muita frequência em textos. Muitas vezes, vêm combinados com preposições; outras, em suas flexões originais. O importante, porém, é observar que a decisão de utilizar as formas definidas ou indefinidas dos artigos deve ser feita de modo consciente, porque afeta o sentido daquilo que está sendo por eles determinado. Leia o trecho a seguir, extraído de uma crônica em que o jornalista César Tralli reconstitui o drama de um senhor que teve a sua vida devastada por um terremoto.

Terra devastada

da Turquia

A montanha de escombros atingia **a** altura de **um** poste de luz. Quarenta e cinco segundos de terremoto reduziram a pó **o** prédio de apartamentos de cinco andares. **No** topo da montanha, **um dos** poucos sobreviventes **do** edifício remexia **os** destroços em desespero, como **um** catador de lixo faminto. **O** homem de meia-idade tinha **as** roupas rasgadas, **os** cabelos castanhos cobertos de poeira e **os** olhos inchados de tanto chorar. Era Adair Gazel, comerciante de colchões que **na** noite anterior deitou-se pensando **no** futuro, mas **pela** manhã, tomado de susto, olhava apenas para trás.

AMI VITALE/GETTY IMAGES

Além do terremoto de 2001, houve na Turquia vários outros, como o ocorrido em 1999. Na fotografia, duas mulheres próximas aos escombros de um prédio, Turquia, 1999.

Ele havia perdido **a** mulher, **o** filho de 21 anos e **a** filha adolescente. Sem nenhuma esperança de encontrá-los com vida, e **no** limite de sua força física, ele procurava sob lajes e paredes alguma lembrança **da** família.

O comerciante guardava dólares em casa, sua esposa possuía muitas joias, mas Adair tinha uma única preocupação naquele momento: encontrar **um** álbum de fotografias. Sim, apenas algum registro dele **ao** lado **da** mulher, **dos** filhos **no** parque, **da** família reunida **à** mesa **do** restaurante preferido em Istambul ou em alguma festa de aniversário em casa. Recordações era tudo **o** que importava àquele homem sem casa, órfão **das** pessoas mais queridas...

— Eu necessito de uma única foto que seja — disse arrasado. — Quero poder rezar olhando todas **as** noites para **o** rosto de cada um **dos** meus filhos e de minha mulher. **A** fotografia me servirá de amuleto, quem sabe de analgésico para **a** terrível dor que irá me acompanhar de hoje para sempre. [...]

TRALLI, César. **Olhar crônico**. São Paulo: Globo, 2001. p. 67-68.

Artigos definidos

Artigos indefinidos

Combinações (preposição + artigo definido)

A primeira referência feita no texto é precisa, determinada. O autor deseja dirigir a imaginação do leitor para os escombros deixados pelo terremoto. Para obter esse efeito, usa o artigo definido *a* precedendo a expressão "montanha de escombros". Deve-se observar que ele não deseja tratar de qualquer montanha de escombros. Quer falar de uma montanha particular, na qual um homem, ainda não apresentado, procurará objetos pessoais. A definição, nesse caso, é intencional e é produzida, no texto, pelo uso do artigo definido.

Na sequência, o objetivo do autor do texto é outro: fornecer ao leitor uma referência sobre o tamanho dessa pilha, para que ele possa ter ideia da dificuldade da tarefa a ser realizada pelo homem. O artigo indefinido *um* precede a "medida" proposta: *poste de luz*. Nesse caso, qualquer poste de luz cumprirá a função esperada, o que explica a opção pelo artigo indefinido.

Mais adiante, no mesmo parágrafo, é introduzida a personagem central do drama descrito: Adair Gazel. Apresentado, inicialmente, como "*um* dos poucos sobreviventes" (referência genérica, porque houve outros sobreviventes) e tendo seu comportamento comparado ao de "*um* catador de lixo faminto" (outra referência genérica, porque recupera um comportamento comum aos catadores de lixo), aos poucos a descrição desse senhor torna-se mais específica, particularizada. Nesse momento, os artigos indefinidos cedem lugar aos definidos: "*o* homem de meia-idade", "*as* roupas rasgadas", "*os* cabelos castanhos", "*os* olhos inchados de tanto chorar", "*a* mulher", "*o* filho de 21 anos" e "*a* filha adolescente" que ele perdeu.

Ao longo da crônica, o que podemos observar é a alternância no uso dos artigos definidos e indefinidos, dependendo do grau de precisão e particularização do que é dito. As referências mais gerais, abrangentes e pouco precisas são todas feitas por meio dos artigos indefinidos, que ocorrem em menor número no texto, justamente porque o interesse do autor está em particularizar o drama de um homem específico, o comerciante de colchões Adair Gazel.

Os artigos definidos aparecem em maior número (às vezes, combinados com preposições) e são eles que orientam a imaginação do leitor na recriação do cenário de destruição e horror que tomou conta da vida desse homem após o terremoto que lhe roubou a família e as lembranças.

PRATIQUE

Você observou, na análise da crônica de César Tralli, como o uso intencional e comedido dos artigos definidos e indefinidos contribui para garantir que o leitor crie uma representação daquilo que é relatado no texto.

Agora, sua tarefa será redigir uma **crônica** para apresentar uma personagem que, por meio de redes sociais ou aplicativos de mensagem, ajudou a polícia a encontrar uma pessoa que estava desaparecida e a trazê-la de volta para a família. Leia a seguir um trecho de uma notícia.

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

Desaparecidos: alerta em rede social ajuda a localizar menores

Dados de 2023 indicam que, até outubro, país teve média de 196 desaparecimentos por dia

Manhã de domingo, 22 de outubro de 2023: T., de 14 anos, esperou que os pais fossem à igreja para sumir. "Quando eles voltaram, viram uma carta dela dizendo que tinha saído de casa", conta a irmã de T., a analista de atendimento ao cliente Y. G. O., de 25. De Mauá (SP), a família acionou a polícia e publicou fotos nas redes sociais, desesperada.

A adolescente reapareceu cinco dias depois e agora faz tratamento psicológico – a família não quis relatar detalhes à reportagem. Para Y., eles teriam achado a irmã rapidamente se fosse automática a divulgação de sumiços em redes: "Todo mundo está na rede social. Então, ajudaria", disse a jovem.

A afirmação de Y. é uma realidade que está mais próxima para quem mora em Minas [Gerais], Ceará e Distrito Federal, estados que desde agosto testam o Alerta Amber, ferramenta nas redes sociais para localizar pessoas com até 18 anos que tenham desaparecido em circunstâncias que envolvem risco de morte e lesão corporal.

[...]

Por que Minas. O Estado foi escolhido para integrar o Alerta Amber, segundo o MJSP [Ministério da Justiça e Segurança Pública], por ter política pública de busca e identificação, com a Divisão de Busca de Pessoas Desaparecidas, exclusiva para investigar desaparecimentos. [...]

"Temos muitos anos de estrada e de experiência", afirma o delegado Alexandre Oliveira da Fonseca, titular da divisão. Segundo ele, as investigações prioritárias são de sumiços de menores, idoso com doença mental e casos que envolvam risco de feminicídio e suspeita de suicídio.

Desde agosto, o Alerta Amber foi acionado uma vez, no Ceará, e ajudou a achar um garoto em setembro, mas sem vida. Em breve, segundo os responsáveis, a novidade será expandida para o país.

Pesquisadora do FBSP [Fórum Brasileiro de Segurança Pública], Talita Nascimento defende a criação de protocolos específicos de investigação. Em Minas, segundo o delegado, há um padrão: "Existe um boletim de ocorrência específico para pessoas desaparecidas". [...]

ROCHA, Anderson. Desaparecidos: alerta em rede social ajuda a localizar menores. **O Tempo**, [*s.l.*], 24 nov. 2023. Disponível em: https://www.otempo.com.br/cidades/desaparecidos-alerta-em-rede-social-ajuda-a-localizar-menores-1.3280233. Acesso em: 2 ago. 2024.

Antes de **redigir** a sua crônica, selecione os fatos da notícia que você pretende explorar. Lembre-se de que o foco do texto deve ser a apresentação de uma pessoa que contribuiu com a polícia na procura de um desaparecido. É importante, portanto, que você componha um retrato mais particularizado dessa pessoa, para que seus leitores possam conhecê-la melhor. No momento de utilizar os artigos, tome cuidado para explorar os recursos de definição e generalização associados às diferentes construções existentes na língua. Se desejar, submeta sua crônica à análise para publicação na revista permanente.

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? Compreendeu as características dos artigos e dos numerais? Entendeu a diferença entre artigos definidos e indefinidos? Conseguiu reconhecer os tipos de numeral e as funções que desempenham na língua? Refletiu sobre como o uso intencional dos artigos contribui para a construção de sentido dos textos?

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

CAPÍTULO 12

Explicitação de circunstâncias: os advérbios

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender as características da classe dos advérbios.
2. Identificar as funções morfológicas e sintáticas exercidas pelos advérbios.
3. Compreender o que são locuções adverbiais.
4. Classificar advérbios e locuções adverbiais.
5. Reconhecer palavras denotativas e saber classificá-las.

Conhecer e saber utilizar os advérbios de modo adequado contribui para a leitura e a compreensão de textos de diferentes gêneros.

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

LEITURA E ANÁLISE

Leia com atenção a tira a seguir. Consulte orientações e/ou sugestões deste capítulo no **Suplemento para o professor**.

GONSALES, Fernando. Níquel Náusea. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 28 jul. 2013.

1. **A tira reproduzida faz parte de uma série de diálogos entre a personagem Níquel Náusea (o rato azul-claro) e a personagem Gatinha (a rata roxa). Nessa tira, qual é a preocupação de Níquel Náusea?** 1. Níquel Náusea está muito preocupado com o quanto Gatinha o considera legal.
2. **A resposta de Gatinha é considerada satisfatória por Níquel? Explique.**
3. **Analise a segunda pergunta feita por Níquel Náusea. Quais são os termos utilizados por ele para levar Gatinha a lhe dar uma resposta mais precisa?** 3. Os termos são "muito", "pouco", "medianamente".
4. **Ainda sobre a segunda pergunta, que função esses termos desempenham em relação ao adjetivo "legal"?** 4. Esses termos têm a função de determinar a intensidade com que uma característica (ser legal) se manifestaria em Níquel Náusea.

2. Não. Apesar de Gatinha ter dito que acha Níquel legal, ele não se satisfez com essa resposta e resolveu obter informações mais precisas sobre quão legal ele seria. Por isso, continua a fazer perguntas, cada vez mais absurdas, até chegar, no último quadrinho, a solicitar uma quantificação percentual que especifique o quanto ele é "muito não legal".

Advérbios: definição e classificação

Na tira de Níquel Náusea, o autor criou um efeito de humor com base no desejo da personagem de determinar, com a maior precisão possível, quão legal ela é. Faz tantas perguntas que, no fim, acaba sendo inconveniente. Na busca pelo maior grau de precisão, usa uma série de termos que desempenham a função de determinar a intensidade da qualidade de "ser legal": "muito", "pouco", "medianamente". Esses termos, que, na tira, cumprem a função de intensificar uma qualidade, são **advérbios**.

TOME NOTA

Advérbios são palavras invariáveis que se associam aos verbos, indicando as circunstâncias da ação verbal.

Em casos especiais, associam-se aos adjetivos, especificando as qualidades por eles expressas, e a outros advérbios, intensificando o seu sentido.

Podemos concluir que os advérbios têm como principal função na língua caracterizar, com mais precisão, o processo ou o estado indicado pelo verbo. Eles têm essa função porque ou explicitam as circunstâncias em que o processo verbal se realiza ou especificam um estado caracterizado pelo verbo.

A função de caracterizador dos verbos está indicada na própria palavra "advérbio", formada pelo acréscimo ao radical do prefixo latino **ad**-, que traduz a noção de "proximidade, contiguidade". Os advérbios funcionam, pois, como **modificadores dos verbos**. Veja.

Rodrigo chegou <u>ontem</u>. (circunstância de tempo)

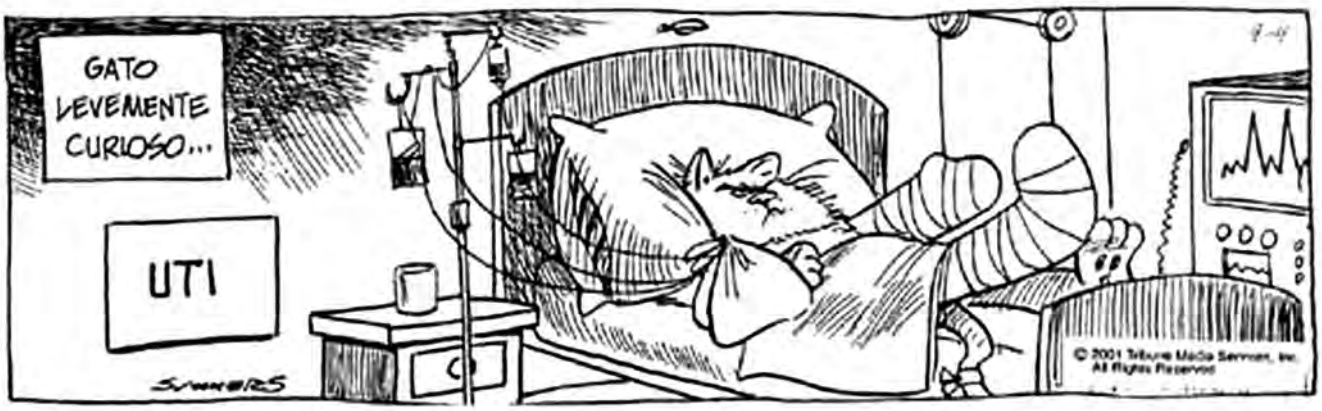
Cláudia nada <u>bem</u>. (circunstância de modo)

O governador <u>talvez</u> concorra à reeleição. (circunstância de dúvida)

Mônica dorme <u>muito</u>. (circunstância de intensidade)

Certos advérbios podem modificar adjetivos e outros advérbios. Observe a tira a seguir.

© 2001 DANA SUMMERS All RIGHTS RESERVED/
DISTRIBUTED BY TRIBUNE CONTENT AGENCY



SUMMERS, Dana. Coisa de louco. **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 out. 2001.

Na tira, lê-se uma placa com o texto "Gato levemente curioso...". O adjetivo "curioso" tem seu sentido especificado pelo advérbio "levemente". O texto da placa evoca um dito popular: "a curiosidade matou o gato". O uso do advérbio, nesse texto, cria um efeito irônico, porque "levemente" está associado à ideia de quantificação da curiosidade do gato (ela seria pequena) que aparece em uma cama de hospital com várias fraturas. O leitor é levado a concluir que, na verdade, foi o fato de o gato ser "muito" curioso que provocou o estado em que se encontra.

O humor da tira é construído pela escolha do advérbio que especifica o adjetivo e pela sua relação com o contexto em que é utilizado.

Quando modifica outros advérbios, o advérbio atua como um intensificador. Analise o que segue.

Tínhamos de caminhar muito devagar porque a trilha era acidentada.

advérbio de intensidade: modifica o advérbio de modo — **advérbio de modo**

Do ponto de vista **funcional**, os advérbios desempenham nas orações a função sintática de **adjuntos adverbiais**. Esses adjuntos costumam ser classificados de acordo com a circunstância que exprimem. Acompanhe.

- Eduardo resolveu assistir ao filme <u>no *shopping*</u>. (adjunto adverbial de lugar)
- Mônica achou <u>muito</u> difícil a prova de redação do Enem. (adjunto adverbial de intensidade)
- Só poderemos viajar para o litoral <u>depois de amanhã</u>. (adjunto adverbial de tempo)

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

- Os professores certamente darão orientações para os estudantes. (adjunto adverbial de afirmação)
- Eles procuram não chegar atrasados às reuniões. (adjunto adverbial de negação)
- Talvez seja impossível atender ao seu pedido. (adjunto adverbial de dúvida)

Tipos de advérbio

Na classificação dos advérbios, utiliza-se um critério de ordem semântica, de acordo com a **circunstância** que eles exprimem com relação aos verbos, adjetivos ou outros advérbios por eles modificados.

Apresentamos, a seguir, os principais advérbios e as circunstâncias que explicitam nos enunciados da língua.

- **Lugar**: *aí, aqui, ali, acolá, lá, além, atrás, detrás, através, cá, longe, onde, perto, dentro, fora, junto, acima, abaixo, adiante, defronte.*
- **Tempo**: *hoje, ontem, anteontem, amanhã, sempre, nunca, jamais, brevemente, cedo, tarde, antes, depois, ora, já, logo, outrora, então, aí, quando.*
- **Modo**: *bem, mal, assim, depressa, devagar e a maior parte dos advérbios formados pelo acréscimo do sufixo* **-mente***: lentamente, rapidamente, velozmente, tranquilamente, facilmente, alegremente etc.*
- **Intensidade**: *muito, pouco, bastante, meio, quase, mais, menos, ainda, assaz, bem, mal, apenas, tão, tanto, quanto.*
- **Dúvida**: *talvez, quiçá, acaso, porventura, provavelmente, possivelmente, eventualmente.*
- **Afirmação**: *sim, efetivamente, certamente, seguramente, realmente.*
- **Negação**: *não, absolutamente.*

Algumas vezes, são utilizados na mesma frase dois ou mais advérbios de modo formados pelo acréscimo do sufixo **-mente**. Nesses casos, recomenda-se que o sufixo seja utilizado apenas no último advérbio da sequência. Acompanhe.

Os assaltantes atravessaram a portaria rápida e sorrateiramente para evitar serem filmados pelas câmeras de vigilância.

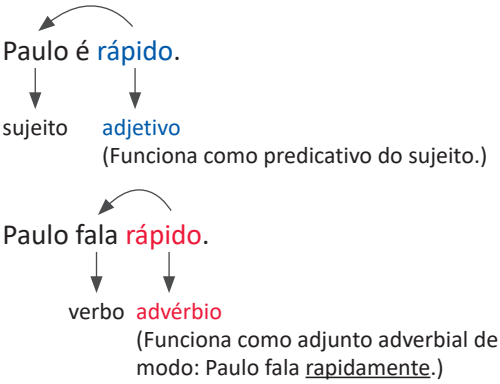
Amplie seu repertório

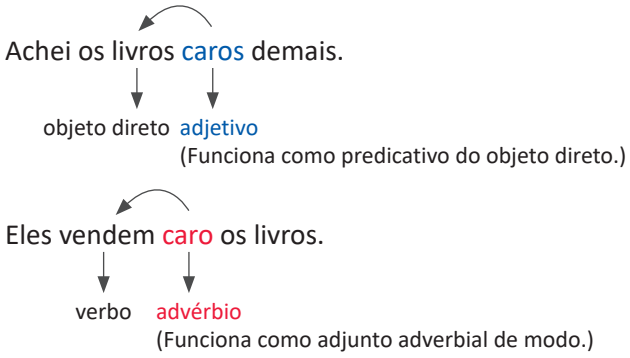
Quantas vezes você já ouviu alguém dizer “Estou *meia* triste hoje”? Embora seja muito grande o número de falantes que dizem algo assim, devemos lembrar que, em contextos como esse, "meio" é um advérbio, porque modifica um adjetivo (*triste*). Como advérbios são palavras invariáveis, a gramática normativa não admite a flexão de gênero (feminino/masculino) desse termo. De agora em diante, portanto, lembre-se de que, de acordo com a norma-padrão, o adequado é dizer “Estou *meio* (um pouco) triste”.

Palavras que funcionam como adjetivos ou advérbios

É possível usar com função adverbial, devido ao processo denominado **derivação imprópria**, determinados adjetivos, sem que a eles se acrescente o sufixo **-mente**. Observe os seguintes enunciados.

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





Evidentemente, se o uso é adverbial, não há flexão de gênero e de número, uma vez que os advérbios são **invariáveis**.

O importante, portanto, é determinar a classe gramatical da palavra à qual o termo em questão está vinculado, para que se possa saber se ele desempenha uma função adjetiva ou adverbial.

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

RODA DE CONVERSA **Adjetivo com função de advérbio**

Leia a manchete e o primeiro parágrafo de uma reportagem sobre pensamento positivo. Consulte orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Pensamento positivo é benéfico quando usado da forma certa; entenda

Já pensou em algo que você deseja muito que aconteça? Pode ser a casa dos seus sonhos, uma viagem para uma praia paradisíaca ou um trabalho melhor ganhando mais. Muitos dizem por aí que é só pensar no que desejamos para conquistarmos, que o sonho vai virar realidade. Que dinheiro, amor e saúde estão ao nosso alcance, basta pensarmos positivo. Mas, o que diz a ciência sobre isso? [...]

NEVES, Úrsula. Pensamento positivo é benéfico quando usado da forma certa; entenda. **Periscópio**: Portal de Divulção Científica do Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, [2024]. Disponível em: https://sites.usp.br/psicousp/pensamento-positivo-e-benefico-quando-usado-da-forma-certa-entenda/. Acesso em: 9 set. 2024.

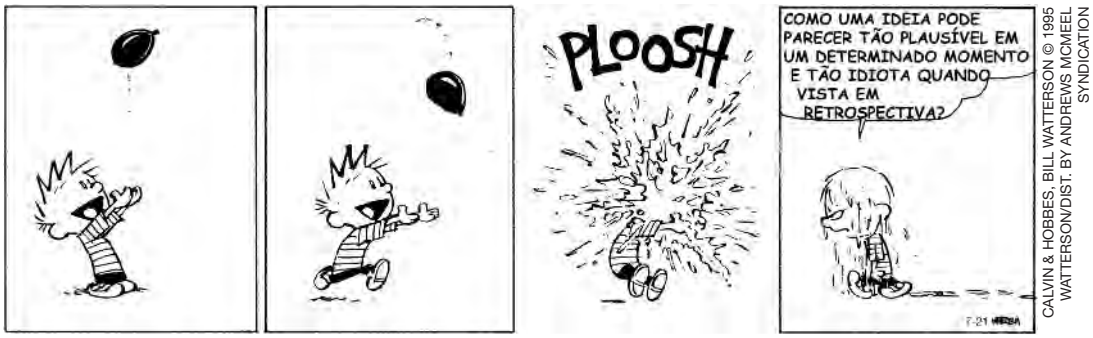
1. Compartilhe sua opinião sobre o tema com a turma e o professor: Você acha que basta pensar positivo para o sonho virar realidade?
2. Para você, o que seria o uso do pensamento positivo “de forma certa”, como diz a manchete?
3. Na manchete, a palavra "positivo" modifica qual outra palavra? Com base em sua resposta, classifique, morfológica e sintaticamente, o termo "positivo" na manchete.
4. Há uma ocorrência da palavra "positivo" no parágrafo. Nessa ocorrência, qual palavra é especificada pelo termo "positivo"? O que podemos concluir a respeito da classificação morfológica e sintática do termo nesse caso?

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilharem suas opiniões.
2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilharem suas opiniões.
3. Na manchete, a palavra "positivo" modifica a palavra "pensamento" (um substantivo). "Positivo" é, portanto, um adjetivo, com função sintática de adjunto adnominal.
4. No parágrafo, a palavra "positivo" modifica a palavra "pensarmos" (um verbo). "Positivo" é, portanto, um advérbio de modo, com função sintática de adjunto adverbial.

É cada vez mais comum, em contextos informais, o uso de adjetivos com função de advérbios. Na reportagem apresentada no boxe **Roda de conversa**, o termo "positivo", na última frase do parágrafo, depois do verbo "pensarmos", atua como um advérbio de modo (equivale a "positivamente").

Advérbios interrogativos

Leia esta tira.



WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 18 jul. 2015.

Nos dois primeiros quadrinhos da tira, o garoto Calvin joga um balão cheio de água para cima, provavelmente imaginando que o pegará quando cair. O humor se dá no terceiro quadrinho, quando, ao contrário de sua expectativa, o balão explode em cima dele. No quarto quadrinho, a personagem faz uma reflexão sobre como, muitas vezes, uma ideia nos parece boa, mas, na prática, revela-se ruim.

Como percebemos na tira, alguns advérbios que exprimem lugar, tempo, modo ou causa podem ser empregados em enunciados interrogativos, em perguntas diretas ou indiretas. Nesse contexto, são chamados de **advérbios interrogativos.**

A fala de Calvin, no último quadrinho, ilustra uma ocorrência do advérbio interrogativo "como". Conheça, a seguir, outros exemplos de advérbios interrogativos.

Perguntas diretas	Perguntas indiretas
Onde estão o Eduardo e a Mônica?	Eu gostaria muito de saber onde estão o Eduardo e a Mônica.
Quando poderemos viajar para Ubatuba com você?	Quero saber quando poderemos viajar para Ubatuba com você.
Como você gostaria que eu preparasse o peixe que compramos?	Quero saber como você gostaria que eu preparasse o peixe que compramos.
Por que você não gosta dos Titãs?	Gostaria de saber por que você não gosta dos Titãs.

Variações de grau nos advérbios

Alguns advérbios, semelhantemente aos adjetivos, apresentam variações de grau, podendo manifestar-se no **grau comparativo** ou no **grau superlativo**.

Observe.

- **Grau comparativo de igualdade**
  A polícia por vezes age tão violentamente quanto os bandidos.
- **Grau comparativo de superioridade**
  A polícia por vezes age mais violentamente (do) que os bandidos.
- **Grau comparativo de inferioridade**
  Os bandidos por vezes agem menos violentamente (do) que a polícia.

Os advérbios "bem" e "mal" têm formas comparativas sintéticas específicas: "melhor" e "pior".

Os meninos cantaram melhor (do) que as meninas na apresentação de ontem.

Os Washington Redskins jogaram pior (do) que os Buffalo Bills na partida decisiva do campeonato norte-americano de futebol.

Quando se quer usar formas comparativas de "bem" e "mal" associadas a particípios que funcionam como adjetivos, deve-se optar pelas formas analíticas "mais bem" e "mais mal".

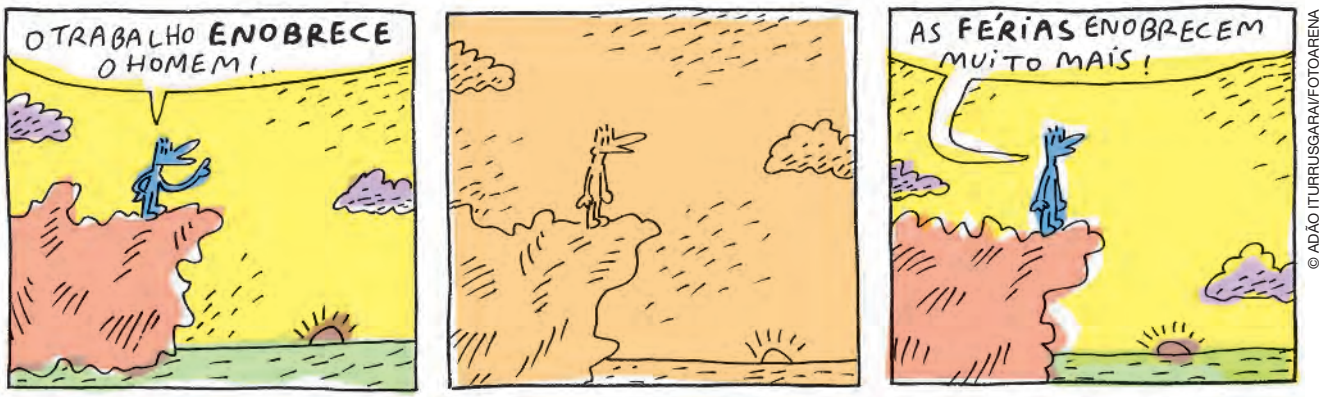
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Meu desenho está <u>mais bem</u> traçado do que o seu.

A redação de Ricardinho foi a <u>mais mal</u> escrita da turma do segundo ano.

- **Grau superlativo analítico**

É formado pela anteposição, ao advérbio, de outro advérbio de intensidade. Observe.



© ADÃO ITURRUSGARAI/FOTOARENA

ITURRUSGARAI, Adão. La vie en rose. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 21 jul. 2009.

Na tira, a personagem, que contempla o nascer do sol, faz duas considerações de natureza filosófica: a primeira sobre a importância do trabalho para o ser humano; a segunda, sobre a importância ainda maior das férias. Na última fala, o advérbio de intensidade "muito", anteposto ao advérbio "mais", é usado em uma estrutura típica do grau superlativo analítico: “As férias enobrecem *muito mais*!”.

- **Grau superlativo sintético**

É formado pelo acréscimo, ao advérbio, do sufixo -**íssimo**.

A votação das reformas no Congresso é feita de modo <u>lentíssimo</u>.

Minha filha tem o hábito de se deitar <u>tardíssimo</u> todas as noites.

O povo daquela região valoriza <u>muitíssimo</u> as tradições culturais locais.

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

Amplie seu repertório

Empregar as formas diminutivas, obtidas pelo acréscimo dos sufixos -**inho** e -**zinho** a determinados advérbios, é um recurso muito usado pelos falantes para reforçar o sentido básico dessas palavras.

Ele faz tudo <u>devagarinho</u>. (muito devagar)

Já estamos <u>pertinho</u> de casa. (muito perto)

Um efeito semelhante é criado, na fala, pelo alongamento das vogais tônicas dos advérbios. É o que ocorre na tira a seguir, em que o gato Felini expressa sua autoconfiança na superioridade dos gatos por meio do alongamento da vogal tônica do advérbio "tão".

© LINIERS/FOTOARENA

LINIERS. **Macanudo 2**. Campinas: Zarabatana Books, 2009. p. 65.

Locuções adverbiais

Lembre aos estudantes que, na classificação das **locuções adverbiais**, segue-se o mesmo critério semântico utilizado na classificação dos advérbios.

As locuções adverbiais são expressões constituídas de duas ou mais palavras que exercem função adverbial. Resultam geralmente da combinação de preposição + (artigo) + substantivo, de preposição + adjetivo ou de preposição + (artigo) + advérbio. Observe a capa do livro.

O título do livro, *Para ler em silêncio*, é inserido de modo discreto, em cor branca, na porção inferior da capa. Tal diagramação sugere sobriedade, e a imagem de uma caneta-tinteiro pode ser associada à escrita e a como ela pode ser algo íntimo, que exige a leitura atenta e silenciosa. A expressão em silêncio é uma locução adverbial de modo constituída por uma preposição + substantivo. No exemplo a seguir, temos uma locução adverbial de tempo construída por preposição + advérbio.

Vamos olhar de ***perto***.

Conheça, a seguir, algumas locuções adverbiais e as circunstâncias que explicitam nos enunciados da língua.

- **Lugar**: *por dentro*, *por fora*, *em cima*, *por cima*, *por baixo*, *por perto*, *à direita*, *à esquerda*, *ao lado*.
- **Tempo**: *depois de amanhã*, *em breve*, *à tarde*, *à noite*, *de manhã*, *de repente*, *de vez em quando*, *hoje em dia*, *de madrugada*.
- **Modo**: *à vontade*, *às pressas*, *às claras*, *à toa*, *de mansinho*, *em silêncio*, *de cor*.
- **Intensidade**: *de muito*, *de pouco*, *de todo*, *de novo*.
- **Dúvida**: *quem sabe*.
- **Afirmação**: *com certeza*, *sem dúvida*, *por certo*.
- **Negação**: *de modo algum*, *de jeito nenhum*.

REPRODUÇÃO/EDITORA MODERNA

Capa do livro **Para ler em silêncio**, de Bartolomeu Campos de Queirós, editora Moderna, lançado em 2019.

Palavras denotativas

Existem, na língua, várias palavras que não fazem parte de uma classe morfológica específica, por não se enquadrarem nos critérios morfológicos e sintáticos que definem essas classes. Muitas vezes, essas palavras são equivocadamente classificadas como advérbios. Tais termos são denominados **palavras denotativas**. Observe a tira.

© CLARA GOMES

GOMES, Clara. **Bichinhos de jardim**, [*s. l.*], 21 set. 2009. Disponível em: http://bichinhosdejardim.com/fale-bonito/. Acesso em: 9 set. 2024.

O humor da tira está no fato de todas as recomendações para "falar bonito" feitas por Maria Joana sugerirem meios de as pessoas darem a impressão de dominar muito bem a língua sem, de fato, dizerem algo relevante.

A terceira recomendação da joaninha para quem deseja falar bonito é, em uma entrevista, iniciar "toda resposta com '*então*' ". Nesse contexto, "então" é uma palavra denotativa que atua como um marcador do início de um turno de fala.

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

Classificação das palavras denotativas

As palavras denotativas são classificadas com base no sentido que acrescentam ao enunciado. Acompanhe.

• **Palavras denotativas de inclusão**: *até*, *inclusive*, *mesmo*, *até mesmo*, *também*.

Todos saíram correndo quando ouviram as sirenes, até mesmo aquela criança bem pequena!

• **Palavras denotativas de exclusão**: *apenas*, *senão*, *salvo*, *só*, *somente*.

Dos candidatos previamente selecionados, só um será escolhido para receber o prêmio.

• **Palavras denotativas de designação**: *eis*.

Eis o campeão dos campeões!

• **Palavras denotativas de realce**: *cá*, *lá*, *só*, *é que*.

Eu lá tenho medo de fantasmas?

Paulo é que não vai ser bobo a ponto de desistir da competição!

• **Palavras denotativas de retificação**: *aliás*, *ou melhor*, *ou antes*, *isto é*, *melhor dizendo*.

Eu tinha certeza, ou melhor, tinha quase certeza de que ela não iria cumprir a promessa que fez.

• **Palavras denotativas de situação**: *afinal*, *agora*, *então*, *mas*, *e aí*.

Afinal, quem aqui tem coragem de atravessar aquela mata depois do anoitecer?

Mas como é mesmo o seu nome?

1. O contexto da tira sugere que Jon desejava dar uma lição em Garfield, conhecido por seu grande apetite. Provavelmente, Jon esperava que, quando seu gato fosse devorar o bolo (como costuma fazer com diversos tipos de alimento), seria surpreendido ao morder o tijolo escondido no doce.

Amplie seu repertório

Algumas palavras denotativas de situação são frequentemente utilizadas para indicar o início da fala de um dos participantes de um diálogo. É o que se observa, por exemplo, quando, ao iniciar seu turno em um diálogo, um dos interlocutores diz algo como: *E então, o que você acha de irmos tomar um sorvete?* Na tira anterior, a recomendação feita por Maria Joana se baseia no reconhecimento dessa função do "então".

2. Espera-se que os estudantes respondam negativamente à questão. Ao contrário do que esperava Jon, o tijolo escondido no bolo não impediu que Garfield devorasse completamente o doce. Para espanto ainda maior do leitor, o pensamento do gato revela que ele havia secretamente aprendido a gostar de tijolos.

TEXTO PARA ANÁLISE

3. "Secretamente" é um advérbio de modo que modifica, na primeira ocorrência, o verbo "esconder" (na fala de Jon) e, na segunda, a locução verbal "aprendi a gostar" (no pensamento expresso por Garfield) para indicar de que maneira cada ação verbal foi realizada.

As questões 1 a 4 referem-se à tira a seguir.

GARFIELD, JIM DAVIS © 1994 PAWS, INC. ALL RIGHTS RESERVED/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

DAVIS, Jim. **Garfield & seus amigos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2015. p. 28.

4. O humor é construído pela oposição entre as duas situações em que o advérbio foi usado: na sua primeira ocorrência, esse termo está associado à intenção de Jon de dar uma lição em Garfield; na segunda, indica, de forma irônica, que o gato também criou, às escondidas, uma forma de frustrar a expectativa de seu dono.

1. **Considerando a situação retratada na tira, qual pode ter sido a intenção de Jon?**
2. **O que se supõe que ele esperava realmente aconteceu? Explique.**
3. **Na tira, há duas ocorrências da palavra "secretamente". Como essa palavra se classifica e que função desempenha em cada uma de suas ocorrências?**
4. **Explique de que maneira o uso dessa palavra contribui para a construção do efeito de humor da tira.**

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

5. Veja resposta no **Suplemento para o professor.**

As questões 5 e 6 referem-se à tira a seguir.

6. a) Os termos são o adjetivo "mau" e o advérbio de modo "mal".
6. b) O adjetivo *mau* significa, no contexto, o mesmo que "malvado"; o advérbio *mal* indica um estado (equivalente ao oposto a *bem*) emocional do lobo. Na tira, é usado para significar que o lobo se sente inadequado, desvalorizado ou deprimido.

© WILL LEITE

LEITE, Will. **WillTirando**, [*s. l.*], 23 out. 2015. Disponível em: http://www.willtirando.com.br/o-lobo-mau-mal/. Acesso em: 9 set. 2024.

6. c) O adjetivo "mau" qualifica o substantivo "lobo", indicando o comportamento que o caracteriza (ser malvado ou praticar ações negativas). O advérbio "mal" modifica o verbo "estar" para indicar uma circunstância de modo associada à forma como o lobo se sente (sentir-se ou estar mal).

5. **A tira retrata duas situações distintas. Descreva-as resumidamente e explique o que as diferencia.**

6. d) "Sempre" é um advérbio que modifica, respectivamente, o adjetivo "mau" e o advérbio "mal", indicando uma circunstância de tempo associada ao sentido expresso por cada um desses termos: o lobo é constantemente malvado ("sempre mau") ou se sente inadequado ou desvalorizado o tempo todo ("sempre mal").

6. **Nos quadrinhos que introduzem cada uma das cenas, vemos enunciados ligeiramente diferentes: "O lobo sempre mau" e "O lobo sempre mal". Nesses enunciados, há dois termos cujos sentidos contribuem para indicar a distinção entre as situações retratadas.**

   a. Identifique esses termos e classifique-os.

   b. Como devem ser entendidos esses termos no contexto em que ocorrem?

   c. Considerando as classes de palavras a que esses termos pertencem, com que função eles foram utilizados no texto?

   d. Qual é a função desempenhada pelo termo *sempre*, usado nos dois enunciados transcritos?

7. A personagem da tira, nos três primeiros quadrinhos, faz uso, respectivamente, dos seguintes enunciados interrogativos: "Tá achando que nasci hoje?", "Tá achando que nasci ontem?", "Tá achando que nasci anteontem?". Em cada quadrinho, a expressão do homem se altera ao fazer a pergunta: no primeiro, ele parece enfurecido; no segundo, dá a impressão de ter se acalmado um pouco; no terceiro, está pensativo. O uso dos enunciados interrogativos e a expressão do homem em cada quadrinho sugerem que ele está falando com um determinado interlocutor para questionar alguma coisa que lhe foi dita ou manifestar sua irritação com algo. No último quadrinho, o homem é retratado com uma expressão calma; está aparentemente feliz e diz: "Tanto faz! Tem bolo?".

As questões 7 a 9 referem-se à tira a seguir.

© JOSÉ AGUIAR

AGUIAR, José. Instagram: @quadrinhofilia, 14 out. 2024. Postagem.

7. a) O autor da tira se baseou na expressão "Não nasci ontem", usada, em geral, em sentido figurado pelos falantes para indicar que não são ingênuos ou que não podem ser enganados facilmente.

7. **Descreva brevemente a situação retratada na tira.**

   a. Para construir o sentido da tira, o autor se baseou em uma conhecida expressão popular. Identifique essa expressão e diga que significado, usualmente, é atribuído a ela.

   b. Com base no contexto em que ocorre, explique de que forma o uso dessa expressão contribui para a construção do sentido.

7. b) O autor da tira explora a possibilidade de a expressão ser usada em sentido literal, para fazer referência ao dia em que alguém nasceu (hoje, ontem, anteontem). Com essa expressão, ele cria os enunciados interrogativos ditos pela personagem nos três primeiros quadrinhos para sugerir, no último, que o dia do aniversário não importa, desde que haja um bolo para comemorar essa data.

8. **Na tira, ocorrem três advérbios. Identifique-os e classifique-os.**

8. Os advérbios são: "hoje", "ontem" e "anteontem"; todos indicam circunstâncias de tempo.

9. **De que maneira o uso desses advérbios contribui para a construção do efeito de humor da tira?** **9.** O humor é construído pelo fato de se imaginar, a princípio, que os advérbios foram usados com sentido figurado nos enunciados interrogativos criados com base na expressão "Não nasci ontem". A fala do último quadrinho ("Tanto faz! Tem bolo?") provoca um deslocamento de sentido com relação à suposição inicial de que o enunciado "Tá achando que nasci (hoje, ontem, anteontem)?" faria referência a uma postura supostamente ingênua da personagem, imaginada por seu interlocutor. É esse deslocamento do sentido figurado para o sentido literal da expressão que provoca o efeito de humor da tira.

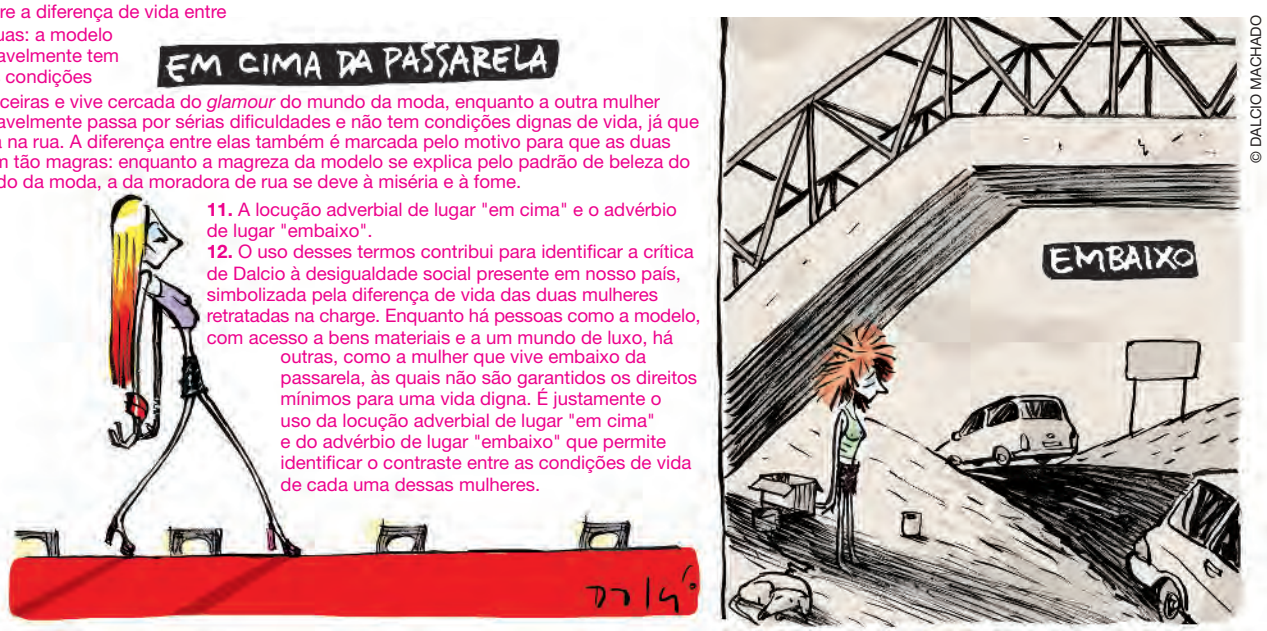
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

10. A charge opõe duas situações: a modelo que desfila sobre uma passarela em um evento de moda e uma mulher (provavelmente sem teto) que vive embaixo de uma passagem para trânsito de pedestres, também chamada de passarela. O sentido que o termo "passarela" adquire em cada contexto, associado ao fato de uma mulher estar "sobre" ela e a outra "sob", sugere a diferença de vida entre as duas: a modelo provavelmente tem boas condições financeiras e vive cercada do *glamour* do mundo da moda, enquanto a outra mulher provavelmente passa por sérias dificuldades e não tem condições dignas de vida, já que mora na rua. A diferença entre elas também é marcada pelo motivo para que as duas sejam tão magras: enquanto a magreza da modelo se explica pelo padrão de beleza do mundo da moda, a da moradora de rua se deve à miséria e à fome.

11. A locução adverbial de lugar "em cima" e o advérbio de lugar "embaixo".

12. O uso desses termos contribui para identificar a crítica de Dalcio à desigualdade social presente em nosso país, simbolizada pela diferença de vida das duas mulheres retratadas na charge. Enquanto há pessoas como a modelo, com acesso a bens materiais e a um mundo de luxo, há outras, como a mulher que vive embaixo da passarela, às quais não são garantidos os direitos mínimos para uma vida digna. É justamente o uso da locução adverbial de lugar "em cima" e do advérbio de lugar "embaixo" que permite identificar o contraste entre as condições de vida de cada uma dessas mulheres.

As questões 10 a 12 referem-se à charge a seguir.



MACHADO, Dalcio. Facebook: @Dalcio Machado, 23 out. 2015. Postagem.

10. O sentido da charge é construído pela oposição entre duas situações. Quais são elas e o que sugerem a respeito da vida das duas mulheres retratadas?

11. Dois termos são fundamentais para a construção da crítica feita na charge. Identifique-os e classifique-os.

12. De que forma o uso desses termos contribui para a construção dessa crítica?

13. "É provável."

13. a) A expressão sugere que existe uma grande possibilidade de o pai de Calvin não assistir à peça porque estará trabalhando na hora da encenação.

13. b) "Provavelmente"; advérbio de dúvida.

14. "Definitivamente"; advérbio de afirmação.

14. a) O termo é usado para indicar que o pai com certeza não irá à apresentação do filho.

Leia com atenção a tira a seguir para responder às questões 13 e 14.

WATTERSON, Bill. **Tem alguma coisa babando embaixo da cama**. São Paulo: Conrad, 2008. p. 43.

CALVIN & HOBBES, BILL WATTERSON © 1986 WATTERSON/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

14. b) A primeira resposta do pai de Calvin sugere que, apesar de ser provável que ele esteja ocupado no momento da encenação da peça, ele contempla a ideia de ir. Quando ele se dá conta de que o filho não consegue lembrar a própria fala e imagina que o mesmo provavelmente acontecerá com outras crianças, o pai de Calvin muda de ideia e declara ter certeza de que não poderá comparecer à peça de teatro em que o filho vai atuar. O efeito de humor se constrói, na tira, pela ilustração do processo de mudança de opinião do pai. Isso é feito pela oposição criada entre a expressão "é provável", usada por ele na primeira resposta que dá a Calvin, e o advérbio "definitivamente", que ocorre na sua última fala.

13. No segundo quadrinho, ao responder à pergunta feita pelo filho, o pai de Calvin faz uso de uma expressão que dá uma pista ao leitor sobre a possibilidade ou não de ele assistir à peça. Que expressão é essa?

a. O que essa expressão sugere a respeito de o pai de Calvin assistir ou não à peça da qual o filho participará?

b. No enunciado em que ocorre, essa expressão poderia ser substituída por um advérbio, sem prejuízo do sentido da fala. Qual é esse advérbio e como se classifica?

14. No último quadrinho, o pai de Calvin utiliza outro termo para se referir à possibilidade de ir ou não à peça do filho. Que termo é esse e como se classifica?

a. Que ideia é expressa por esse termo?

b. De que maneira o uso desse termo pelo pai de Calvin, em oposição à expressão identificada por você para responder à questão 13, contribui para a construção do efeito de humor da tira?

Usos dos advérbios e palavras denotativas

A importância dos advérbios e das palavras denotativas para a construção de um sistema de referências para o leitor é muito grande. Além disso, introduzem informações sobre as circunstâncias (tempo, modo, lugar, intensidade) associadas a acontecimentos mencionados no texto e permitem ao autor intensificar o sentido de adjetivos por meio dos quais caracteriza aspectos do tema abordado. Muitas dessas funções são exemplificadas pelo artigo de opinião do jornalista Rodrigo Ferreira, reproduzido a seguir.

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.

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

Transição energética além da descarbonização

Consumidor precisa ser protagonista, com digitalização e descentralização

Função dos advérbios e das palavras denotativas
além: palavra denotativa de inclusão.

A necessidade de reduzir impactos no meio ambiente e conter o aquecimento global tem impulsionado os países a promover políticas públicas, investimentos e leis que resultem em um novo padrão energético para a produção industrial, transportes e geração de eletricidade. O Brasil, como qualquer outro país, enfrenta desafios e particularidades – e é preciso compreendê-los para que a transição seja completada. Afinal, não se pode passar a vida toda em trânsito.

não: negação de um fato.

No mundo da eletricidade, especificamente, o Brasil já nasceu descarbonizado. Com uma base de geração hidrelétrica, que foi ao longo dos anos complementada por outras fontes renováveis, como eólica, biomassa e solar, chegamos a impressionantes 93% da energia elétrica consumida no país em 2023 de fonte renovável. Isso só é possível graças à abundância de recursos naturais disponíveis. Trata-se de um privilégio não disponível à maioria dos países e que o Brasil não tem desperdiçado.

especificamente: referência ao modo como o Brasil se posiciona "no mundo eletricidade" (sem usar carbono para sua geração).
já: referência temporal.
só: palavra denotativa de exclusão.
não: negação de um fato.

No entanto, a transição energética no mundo da eletricidade envolve também alterar a participação do consumidor no mercado, por meio da descentralização e digitalização. São dois pilares que, ao lado da descarbonização, formam os "3 Ds" do conceito de transformação energética definido na literatura acadêmica e aceito globalmente. Se este último "D", de descarbonização, está mais claro para a sociedade, os dois anteriores nem tanto.

também: palavra denotativa de inclusão.
globalmente: referência ao modo de aceitação do conceito de transformação energética.
mais: intensificador do adjetivo (claro).
nem: negação de um fato.
tanto: intensificador da expressão advérbio + verbo oculto (nem [estão]).

A descentralização implica criar condições para que a energia elétrica seja produzida e contratada de forma descentralizada. Atualmente, a geração descentralizada de energia está crescendo e ocorre principalmente pela instalação de placas solares nos telhados, mas é algo ainda acessível para poucos.

atualmente: referência temporal.
principalmente: referência ao modo como tem ocorrido a geração descentralizada de energia.
ainda: referência temporal.

Há cerca de 2,5 milhões de sistemas de geração distribuída solar espalhados pelo Brasil. Trata-se de uma tecnologia bem-vinda, mas ainda restrita àqueles que têm telhado, bem como recursos ou crédito para esse investimento.

ainda: referência temporal.

Além da geração distribuída, a descentralização precisa avançar para que o consumidor possa contratar energia elétrica de quem quiser, da fonte que desejar, com a flexibilidade que precisar. Essa é a característica do mercado livre de energia, política pública com potencial de alcançar todos os brasileiros de forma simultânea, independentemente da classe social, no qual a distribuidora passa a prestar apenas o serviço de entregar a energia pela rede de distribuição.

além: palavra denotativa de inclusão.
apenas: palavra denotativa de exclusão.

O mercado livre de energia, cujo acesso está universalizado em 35 países, além de ser plataforma para o Brasil avançar na descentralização é o ambiente propício para fomentar a digitalização da eletricidade, permitindo aos consumidores controlarem digitalmente o consumo, na palma da mão, por meio de aplicativos.

além: palavra denotativa de inclusão.
digitalmente: referência ao modo como os consumidores podem controlar o consumo de energia.

A digitalização avança rapidamente em países mais desenvolvidos, como os europeus, onde todos os consumidores podem participar do mercado livre de energia. Lá, no entanto, o desafio maior é o de descarbonizar a geração de eletricidade, o que não é trivial na medida em que isso demanda recursos naturais abundantes. Já o Brasil, que construiu um parque de geração elétrica limpa e permanece com uma matriz descarbonizada, tem o desafio de avançar na descentralização e digitalização.

O mercado livre também é o principal indutor da geração renovável, pois permite ao consumidor escolher o supridor. Invariavelmente, o consumidor irá preferir pela energia mais barata ou renovável – e, aqui no Brasil, a energia mais barata é justamente a renovável.

A abertura do mercado de energia brasileiro é a política pública mais democrática para reduzir o valor da conta de luz na medida em que beneficia todos os grupos de consumidores de forma simultânea. É fundamental entendermos que transição energética envolve também o consumidor. Não faremos a transição esquecendo o consumidor no mundo analógico e sem o direito de escolha.

rapidamente: referência ao modo como a digitalização tem avançado.
lá: referência espacial.
não: negação de um fato.

invariavelmente: referência ao modo que o consumidor fará a escolha da melhor fonte energética.
mais: intensificador do adjetivo (barata).
justamente: advérbio de modo que destaca e intensifica o fato de a energia mais barata ser a renovável; neste caso, equivale a **precisamente**, **exatamente**.

mais: intensificador do adjetivo (democrática).
não: negação de um fato.

FERREIRA, Rodrigo. Transição energética além da descarbonização. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 13 ago. 2024. Opinião, p. A3.

Podemos observar, no texto, como as **palavras denotativas** e os **advérbios** auxiliam o autor a explicitar o seu ponto de vista sobre as alternativas para a transição energética para além da diminuição de carbono. O autor faz uso dessas palavras para a construção argumentativa do texto, conectando ideias, estabelecendo relações lógicas e adicionando nuances que ajudam a transmitir a complexidade do tema discutido.

Advérbios
Palavras denotativas

PRATIQUE

Agora que você já viu a importância dos advérbios e das palavras denotativas na construção dos textos expositivos, sua tarefa será fazer uma análise semelhante à exposta anteriormente.

Leia atentamente o trecho do primeiro capítulo de um livro de divulgação científica transcrito a seguir e identifique os advérbios (e locuções adverbiais, se houver) e as palavras denotativas utilizadas pelo autor. Feito isso, analise a função que cada um dos termos selecionados desempenha no texto.

Os céus estão caindo

[...]

A morte faz com que nos apeguemos à vida com todas as nossas forças, inspirando nossa constante busca por algo que transcenda a passagem do tempo. Nós criamos incessantemente, ou um quadro, ou uma família, ou um teorema matemático, ou uma nova receita, de modo que algo permaneça no mundo após nossa partida, algo que vá além da simples memória de nossa existência na mente de amigos e parentes: memórias se esvanecem de geração em geração. Há alguns anos, quando explorava cantos empoeirados e esquecidos do sótão de meus pais, encontrei os álbuns de fotografias de meus avós paternos, recheados de memórias amareladas de parentes, amigos e de suas festas, momentos congelados de um passado já distante. "São todos fantasmas agora", disse meu irmão Rogério, em seu estilo peculiarmente sarcástico. Admirando as fotos, me perguntei o quanto daquelas experiências, sorrisos, lágrimas e sabedoria, o quanto das tantas histórias e aventuras de meus avós está ainda vivo na mente de seus bisnetos. Sentindo-me como o elo perdido em uma corrente que une quatro gerações, fechei os álbuns com a triste sensação de haver perdido parte de minha própria história, agora enterrada em fotos de pessoas que não consigo reconhecer. Quem afirmou que ter filhos é uma forma garantida de imortalidade?

Mas será verdade? Perto dos álbuns encontrei uma enorme caixa de papelão. Ela escondia dezenas de cartas que meus avós trocaram entre si, com parentes na Ucrânia e na Rússia, com meus pais quando meu pai estava estudando em Boston no início da década de 1950. Mal podendo conter a emoção, pedi a uma

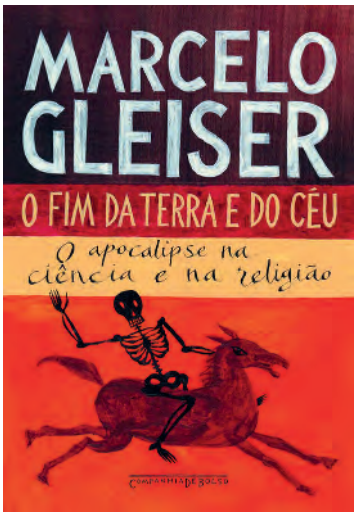
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de fevereiro de 1998.

amiga do Departamento de Linguística, especialista em idiomas eslavos e da Europa Central, que me ajudasse a traduzi-las. Essa era a minha chance de reconstruir a vida de meus antepassados, valendo-me daqueles depoimentos que sobreviveram à passagem do tempo. De posse da tradução das cartas, vi a emoção inicial rapidamente transformar-se em desapontamento. Elas não traziam nada de especial, somente detalhes desinteressantes da vida diária de meus avós: um primo que estava gripado; outro que ia estudar na universidade em Moscou; a árvore que caíra na casa do vizinho – "Imagine que horror se fosse na nossa!"; meu pai que passara nos exames de qualificação em Harvard; meu irmão mais velho, então com três anos, que já era capaz de falar inglês apenas dois meses depois de chegar aos Estados Unidos etc. Nenhuma revelação existencial profunda, nenhum segredo de família, nada! Apenas fatos da vida deles, seus problemas e desafios menores, os mais complexos misteriosamente ausentes... Nada que pudesse nos ajudar a compreender melhor a vida deles, nada para nós.

Em meio à minha decepção, me dou conta do quanto nós, os vivos, somos egoístas. Eu não estava tentando conhecer melhor os meus parentes; as fotos e as cartas poderiam ter me auxiliado nisso. O que eu realmente procurava era me conhecer melhor por meio deles. Queria que eles me ajudassem a responder perguntas que não posso responder, a escolher quando estou confuso, que eles apoiassem os caminhos que tomei na vida. Afinal, sua história é a minha história, sua vida é parte da minha: onde eu cresci, como eram meus pais, as tradições da família. Mas essas pequenas verdades não são suficientes; não devemos esperar que nosso passado venha a definir por completo o nosso futuro. A vida e as lições dos parentes já falecidos podem nos guiar e apoiar em muitos momentos, mas somos nós os únicos responsáveis por nossas escolhas. E, mesmo quando estamos rodeados por aqueles que amamos, mesmo quando tudo está indo relativamente bem, podemos nos sentir profundamente sós.

Nós buscamos significado, ajuda, companheirismo. Precisamos de algo além de lembranças e sonhos: precisamos de esperança. Talvez, se fôssemos capazes de transcender as limitações de nossa curta vida, de existir em uma realidade sobrenatural, pudéssemos até suspender a passagem do tempo. [...]

GLEISER, Marcelo. **O fim da Terra e do céu**: o apocalipse na ciência e na religião. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011. p. 14-17.



REPRODUÇÃO/COMPANHIA DE BOLSO

Capa do livro **O fim da Terra e do céu**, de Marcelo Gleiser, editora Companhia de Bolso, lançado em 2011.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Para concluir o estudo deste capítulo, é essencial que você reflita sobre seu aprendizado em relação aos advérbios e as locuções adverbiais. Avalie se você conseguiu compreender plenamente as características da classe dos advérbios e se é capaz de identificar as funções morfológicas e sintáticas que eles exercem nas frases. Verifique se você entendeu o conceito de locuções adverbiais e se consegue classificá-las adequadamente, assim como as palavras denotativas. Reflita sobre as atividades: Você encontrou dificuldades em identificar ou classificar algum advérbio ou locução adverbial? Consegue explicar claramente a diferença entre advérbios e locuções adverbiais? Pense se está preparado para aplicar esses conceitos em novos contextos ou se precisaria revisar algum ponto. Caso precise de apoio, não hesite em buscar ajuda com os colegas ou o professor.

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

CAPÍTULO 13

A construção da articulação textual: as preposições e as conjunções

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

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender as características da classe das preposições e das conjunções.
2. Classificar as preposições e identificar as relações de sentido por elas definidas.
3. Reconhecer como as conjunções estabelecem relações entre sintagmas e orações.
4. Identificar as relações de sentido criadas pelas conjunções.

Compreender as características, as funções e os efeitos de sentido provocados pelas preposições e pelas conjunções contribui para a construção da articulação de textos de diferentes gêneros e para o estabelecimento da coesão textual.

Ponto de conexão

O uso correto de preposições e conjunções ajudará você a criar relações de sentido adequadas entre termos e orações, garantindo que sua redação seja coesa e coerente.

Ponto de conexão. No capítulo 8 do volume de Redação desta coleção, são estudados os conceitos de **coerência** e **coesão**. Se tiver acesso a esse volume e considerar oportuno, pode-se promover uma abordagem interdisciplinar.

LEITURA E ANÁLISE

Leia com atenção o cartum a seguir.

"Pai, estou precisando daquela poupança que o senhor fez para minha faculdade"

© MIKE TWOHY/THE NEW YORKER COLLECTION/THE CARTOON BANK

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

TWOHY, Mike. Dinheiro. *In*: AUGUSTO, Sérgio (org.). **The New Yorker Cartoons**. Rio de Janeiro: Desiderata, 2010. p. 49.

1. **O cartum ilustra um diálogo inesperado entre um filho e seu pai. Por que o pai deve ter ficado surpreso com a solicitação do filho?**
2. **Leia esta definição.**

> **O cartum** é um gênero discursivo de natureza crítica que tem como objetivo apresentar uma espécie de comentário satírico elaborado com base em uma representação concisa de temas universais e atemporais, geralmente associados a comportamentos humanos.

   a. Qual seria o "comentário satírico" feito pelo autor desse cartum? Justifique sua resposta.
   b. Em termos sociais, o que poderia explicar o comportamento do menino? Para responder, considere que o texto foi originalmente publicado na revista estadunidense *The New Yorker*.
3. **Releia a fala do menino, com atenção especial ao trecho "para a minha faculdade".**
   a. Qual é a noção que esse trecho introduz com relação ao substantivo "poupança"?
   b. Qual é a palavra responsável por estabelecer essa relação?

1. O pai deve ter se surpreendido porque o filho, ainda criança, já quer receber o dinheiro que está sendo poupado para pagar seus estudos universitários.

2. a) Mike Twohy critica o comportamento das crianças que valorizam mais o dinheiro do que o conhecimento. No cartum, um menino bem pequeno pede ao pai as economias reservadas para custear seus estudos universitários. O desejo de gastar esse dinheiro quando ainda lhe restam muitos anos de educação básica deixa evidente que, para a criança, o que importa é o consumo.

2. b) O comportamento do menino pode ser explicado pelo valor atribuído ao dinheiro na sociedade em que ele vive. Os Estados Unidos são conhecidos como o paraíso das compras e do consumo. Além disso, o país é conhecido por ter o Ensino Superior caro, então muitas famílias começam a guardar dinheiro desde o nascimento dos filhos para que eles possam ir à universidade. Ainda assim, muitos universitários terminam o curso endividados, pois utilizam um crédito educacional que precisa ser ressarcido.

3. a) A noção de finalidade, já que a poupança foi feita para pagar, futuramente, a faculdade do menino.

3. b) A palavra "para".

Preposição: definição e classificação

Palavras como “para” têm uma alta ocorrência nos enunciados da língua. Isso acontece porque desempenham uma importante função: articular diferentes termos, como em “poupança *para* a minha faculdade”, estabelecendo uma relação de sentido entre eles. Essas palavras são as **preposições**.

TOME NOTA

Preposições são palavras invariáveis que conectam termos de sintagmas nominais ou verbais, estabelecendo entre eles uma relação de sentido.

Tipos de preposição

As preposições são classificadas em dois tipos: **essenciais** e **acidentais**.

As **essenciais** sempre atuam como preposições. São elas: “a”, “ante”, “após”, “até”, “com”, “contra”, “de”, “desde”, “em”, “entre”, “para”, “perante”, “por” (“per”), “sem”, “sob”, “sobre”, “trás”.

As **acidentais** podem pertencer ou ter pertencido a outras categorias gramaticais, mas funcionam como preposições em alguns enunciados. São exemplos de preposições acidentais: “afora”, “conforme”, “consoante”, “durante”, “exceto”, “fora”, “mediante”, “menos”, “salvo”, “segundo”, “senão”, “tirante”, “visto”.

Alguns atletas, segundo o relato da plateia, desistiram no final do percurso.

Todos os estudantes, exceto um que estava doente, compareceram ao evento.

Os convidados só poderão entrar mediante a apresentação do convite.

Combinações e contrações de preposições

Quando a preposição “a” se junta ao artigo masculino singular ou plural, originando as formas “ao” ou “aos”, ocorre uma **combinação**.

Quando uma preposição se combina com outra palavra e sofre alguma modificação em sua constituição fonológica, ocorre uma **contração**.

A contração das preposições “de” e “em” com as formas singular e plural dos artigos e de alguns pronomes dá origem às seguintes formas: “do”, “da”, “dos”,” das”, “no”, “na”, “nos”, “nas”, “nele”, “nela”, “neles”, “nelas”, “num”, “numa”, “nuns”, “numas”, “disto”, “disso”, “daquilo”, “deste”, “desta”, “destes”, “destas”, “desse”, “dessa”, “desses”, “dessas”, “daquele”, “daquela”, “daqueles”, “daquelas” etc.

Quando a preposição “per”, forma arcaica da preposição “por”, contrai-se com as formas do singular e do plural do artigo definido, ela dá origem a “pelo”, “pela”, “pelos”, “pelas”.

Quando a preposição “a” é associada a artigos ou pronomes iniciados pelo fonema /a/ (“a”, “as”, “aquele”, “aquela”, “aqueles”, “aquelas”, “aquilo”), ocorre o fenômeno fonológico conhecido por **crase**, que é um caso particular de contração.

A crase é a fusão de dois fonemas vocálicos idênticos em um só, como no enunciado a seguir.

Dirigi-me àquele *senhor de terno preto.*

A preposição e as relações de sentido

Além de estabelecer conexão entre termos, as preposições traduzem noções fundamentais para a compreensão dos enunciados e para a construção das relações de sentido tanto no período como no texto.

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

Observe, no quadro a seguir, as noções frequentemente indicadas por algumas preposições.

A *Fomos a São Paulo.* (lugar) *Mamãe vai chegar à* (preposição *a* + artigo *a*) *noite.* (tempo) *A jaqueta foi lavada a seco.* (modo) **Até** *Vamos até a praia?* (lugar) *Ela ficou até tarde na festa.* (tempo) *Vou te proteger até a morte!* (limite) **Com** *Gosto de sair com minha tia!* (companhia) *Ele escreve com dificuldade.* (modo) **De** *O carro de João foi vendido!* (posse) *Os enfeites eram todos de papel.* (especificação de matéria)	**Em** *Passamos as férias em Marajó.* (lugar) *Os convidados deverão chegar em duas horas.* (tempo) *Todos viverão em paz.* (modo) **Para** *Leia para conhecer novos mundos.* (finalidade) *Vou para o Nordeste em dezembro.* (movimento em direção a) **Por** *Passamos por lugares lindos no sul do país.* (lugar) *Vou estudar ainda por umas duas horas antes de sair.* (tempo)	*Os empregados estão em greve por melhores condições de trabalho.* (finalidade) **Sem** *O jogo aconteceu sem a presença do público.* (ausência) *Um acidente fez com que a cidade ficasse sem energia elétrica por muitas horas.* (privação) **Sobre** *Aquele seu amigo é capaz de opinar sobre questões complexas!* (assunto) *Os funcionários colocaram os brindes sobre a mesa.* (posição de superioridade com relação a determinado lugar no espaço)

Embora seja possível identificar alguns sentidos associados às preposições, o contexto em que elas são utilizadas é fundamental para determinar o sentido específico que elas agregam ao enunciado.

Locuções prepositivas

Observe o texto do cartum reproduzido a seguir e responda às questões 1 e 2.

FAWCETT, Rupert. **Sem coleira**. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2015. p. 95.

1. **Em cartuns, muitas vezes o efeito de humor é criado pela oposição entre o que o texto verbal expressa e o que a imagem mostra. De que forma isso ocorre nesse cartum?**
2. **Que tipo de relação a expressão "em frente a" estabelece no contexto do cartum?**

1. O efeito de humor, no cartum, é produzido pela quantidade de cachorros deitados no colo de seus donos. É difícil imaginar que Roberto e Sheila possam ter uma noite tranquila em frente à TV com três cães de grande porte deitados em seus colos.
2. A expressão estabelece uma relação espacial.

OFF THE LEASH © RUPERT FAWCETT 2016/OFF THE LEASH IMAGE BY KIND PERMISSION OF RUPERT FAWCETT
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

No texto do cartum, a expressão “em frente a” é uma **locução prepositiva**.

TOME NOTA

Locuções prepositivas são duas ou mais palavras que funcionam como preposições. Em uma locução prepositiva, a segunda palavra do conjunto é sempre uma **preposição essencial**.

Funcionam como locuções prepositivas conjuntos de palavras como os seguintes: “acerca de”, “apesar de”, “a respeito de”, “de acordo com”, “graças a”, “para com”, “por causa de”, “abaixo de”, “por baixo de”, “embaixo de”, “adiante de”, “diante de”, “além de”, “antes de”, “acima de”, “em cima de”, “por cima de”, “ao lado de”, “dentro de”, “em frente a”, “a par de”, “em lugar de”, “em vez de”, “em redor de”, “perto de”, “por trás de”, “junto a”, “junto de”, “por entre” etc.

Diálogos literários: conectando sentidos poéticos

Os dicionários cumprem a função de explicar conceitos diversos. Nos dicionários lexicográficos, os verbetes explicam o sentido das palavras da língua mostrando suas várias acepções, com explicações objetivas e exemplos de uso. Mas e se houver um dicionário que não tem esse propósito e que, pelo contrário, cria explicações subjetivas? Aí teremos verbetes poéticos, que subvertem a função original dos dicionários.

Leia atentamente a forma como a palavra “desejo” foi apresentada no *Pequeno dicionário de palavras ao vento*, de Adriana Falcão, e discuta com seus colegas as questões a seguir.

Desejo

Para bebê, colo de mãe. Para mãe, riso de filho.
Para os cabelos, vento. Para chuva, para-brisa.
Para brisa, rede. Para os olhos, paraísos.
Para isolados, visita. Para visita, atenção.
Para teimosia, não. Para adolescente, chão.
Para adulto, ser criança. Para sobreviver, trabalho.
Para trabalho, pagamento. Para pobreza, justiça.
Para cima, elevador. Para baixo, tobogã.
Para casados, liberdade. Para solteiros, companhia.
Para companhia, uma boa pessoa. Para pessoas em geral, alegria. Para coisas, nomes. [...]
Para a boca, beijo. E comida para todos.

FERNANDO VILELA/ARQUIVO DA EDITORA

FALCÃO, Adriana. **Pequeno dicionário de palavras ao vento**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2013. p. 22.

1. **A autora utiliza um interessante recurso expressivo para apresentar uma definição inesperada para a palavra “desejo”. Explique que recurso é esse.**
2. **Considerando o título da obra, qual pode ter sido a intenção da autora ao fazer uso desse recurso para apresentar a definição da palavra “desejo”?**
3. **O último enunciado, “E comida para todos”, apresenta uma ruptura no modo como o poema está estruturado até então. Por quê?**
4. **Identifique e classifique gramaticalmente a palavra que se repete em todos os enunciados da definição apresentada.**
5. **Que função essa palavra desempenha na construção de sentido desses enunciados?**

1. Em lugar de definir a palavra “desejo” de forma objetiva, Adriana Falcão cria uma estrutura recorrente: Para X (bebê, mãe, cabelos etc.) → Y (colo de mãe, riso de filho, vento etc.), como se os elementos escolhidos para preencher a posição Y correspondessem a “desejos” de X.
2. O título da obra, *Pequeno dicionário de palavras ao vento*, sugere que não se trata de um dicionário tradicional, em que são apresentados verbetes com definições objetivas de diferentes termos. A intenção do eu lírico é apresentar ao leitor uma definição de natureza subjetiva da palavra “desejo”, buscando traduzir o significado desse vocábulo de forma poética e pessoal.
3. Em todos os outros itens da definição, a estrutura é sempre a mesma: *Para X - Y*. Neste último item, há primeiro a enunciação do “desejo” (comida) e depois a indicação de para quem é esse desejo (para todos). Espera-se que os estudantes reconheçam que, até então, o texto traz desejos que podem ser considerados uma visão subjetiva, enquanto em “E comida para todos” não há um desejo de um sujeito, mas uma necessidade essencial para a existência/sobrevivência de qualquer pessoa.
4. A palavra é a preposição “para”.
5. A preposição é utilizada em todos os enunciados com a função de vincular um “sujeito” àquilo que seria o seu “desejo” – “bebê” e “colo de mãe”, “mãe” e “riso de filho”, “cabelos” e “vento” etc.

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

TEXTO PARA ANÁLISE

Leia esta tira para responder às questões de 1 a 4.

© MARCOS NOEL

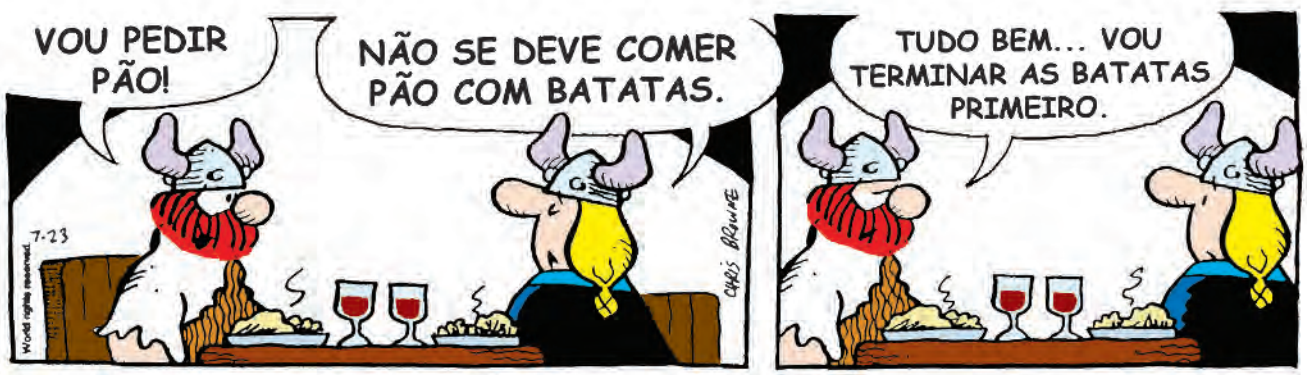
1. **Qual é o estado de espírito de Kim no primeiro quadrinho? Justifique.**
2. **A condição da personagem se altera no último quadrinho. O que provoca essa mudança? Explique.**
3. **Um termo é usado de forma recorrente nos balões de pensamento que revelam o estado de espírito de Kim. Identifique esse termo e classifique-o.**
4. **De que maneira o uso desse termo, associado à fala de Gi, contribui para a construção do efeito de humor da tira?**

1. Kim está satisfeito, como sugere sua expressão, com o fato de ele e Gi terem decidido não viajar durante o Carnaval. Segundo ele, poderiam aproveitar o tempo livre com mais tranquilidade, pois evitariam todos os inconvenientes de uma viagem nessa época do ano: trânsito, tumulto, estresse etc.
2. O fato de Gi propor que os dois acompanhem diversos blocos de Carnaval e, depois, assistam aos desfiles no sambódromo. A sugestão da companheira leva Kim a constatar que, ao contrário do que esperava, eles não poderão aproveitar o tempo livre com tranquilidade, apesar de não terem viajado. Por isso, seu estado de espírito se altera, como se vê pela expressão de espanto no rosto da personagem.
3. A preposição "sem" nas expressões "sem *stress*", "sem trânsito", "sem tumulto", "sem pressa".
4. A preposição "sem" é usada em diferentes expressões para indicar a ausência de fatores como *stress*, trânsito, tumulto, pressa, que impediriam o casal de aproveitar o feriado "na maior tranquilidade", desejo de Kim. O humor da tira é construído sobre a proposta de Gi, que se contrapõe à expectativa do companheiro: ela quer toda a agitação da qual ele gostaria de fugir.

NOEL, Marcos. **Gi & Kim**: os bem casados. Marcos Noel Cartoons. Tira. Disponível em: https://www.giekim.com/2013/02/tirinha-0314-que-tranquilidade.html. Acesso em: 10 set. 2024.

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

Leia com atenção a tira a seguir para responder às questões 5 e 6.



© 2013 CHRIS BROWNE-KING FEATURES/DISTR. BULLS

BROWNE, Chris. Hagar. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 20 ago. 2007.

5. **Descreva a situação retratada na tira.**
6. **No primeiro quadrinho, o que Helga quis dizer com a afirmação "Não se deve comer pão com batatas"?**
   a. Como Hagar entendeu essa afirmação de Helga? Justifique.
   b. Que termo dessa fala permite a interpretação de Hagar? Como ele se classifica?
   c. Explique por que, no contexto em que ocorre, esse termo autoriza a interpretação feita pelo *viking*, contribuindo para o efeito de sentido da tira.

5. Na tira, duas personagens, Hagar e Helga, fazem uma refeição, possivelmente em um estabelecimento. Pela fala de Helga e pelas imagens, é possível supor que eles estão comendo batatas quando Hagar decide pedir pão.
6. Helga afirma que não se deve comer duas fontes de carboidrato em uma mesma refeição. Sugere, portanto, que Hagar coma apenas as batatas que já estão no seu prato.
6. a) Hagar entendeu que não deveria comer pão e batatas ao mesmo tempo. Por isso, afirma que vai comer primeiro as batatas e, depois, o pão.
6. b) A preposição "com".
6. c) Entre as relações de sentido que estabelece, a preposição "com" pode indicar a noção de adição. Como, no contexto da fala de Helga, não há uma definição precisa, em termos temporais, do momento em que se deve evitar a associação entre pão e batatas, Hagar opta por interpretar a recomendação como significando uma restrição ao consumo simultâneo dos dois alimentos. Essa interpretação de Hagar fica clara pela sua fala no segundo quadrinho: "Tudo bem... Vou terminar as batatas primeiro".

Leia com atenção este cartum para responder às questões 7 e 8.

© ORLANDO PEDROSO

PEDROSO, Orlando. **Frases**: Orlando Pedroso. Os quadrinhos. 4 out. 2012. Cartum. Disponível em: https://osquadrinhos.blogspot.com/2012/10/frases-orlando-pedroso.html. Acesso em: 10 set. 2024.

7. **O cartum apresenta um enunciado geralmente usado em um contexto específico. Identifique esse contexto e diga o que o enunciado significa nesse caso.**
   a. Como esse enunciado deve ser entendido no cartum?
   b. O que, no cartum, provoca uma interpretação pouco comum desse enunciado? Explique.
8. **Explique qual é a função exercida pelo termo "para" no enunciado.**

7. Geralmente, o enunciado "Temporariamente fechado para balanço" é usado em um contexto comercial. Nesse caso, ele faz referência ao fato de um estabelecimento comercial encontrar-se fechado para que seja feita uma avaliação patrimonial (capital, estoque etc.).
7. a) Como um aviso de que, temporariamente, não é possível usar o brinquedo chamado balanço, muito comum em parques e áreas de lazer para crianças.
7. b) O contexto em que ocorre: associado à imagem de um brinquedo, o balanço, cuja utilização foi temporariamente suspensa. O efeito de sentido é provocado justamente pelo fato de um balanço estar "fechado para balanço".
8. A função exercida pela preposição "para" no enunciado é vincular os termos "fechado" e "balanço", estabelecendo entre eles uma noção de finalidade. Na interpretação usual de "Temporariamente fechado para balanço", o termo indica que um estabelecimento está fechado com a finalidade de fazer uma avaliação financeira e patrimonial; no contexto do cartum, "para" indica que o brinquedo está indisponível para a sua finalidade, que é balançar.

Proposta de produção: verbete poético

Agora chegou a sua vez de escrever um **verbete poético**, como o que você analisou na seção **Diálogos literários**. A ideia é, ao final da proposta, publicar um *Dicionário de palavras ao vento* da sua turma.

Na etapa de **planejamento**, releia o verbete "Desejo", de Adriana Falcão, publicado no *Pequeno dicionário de palavras ao vento*. Procure, em livros ou na internet, outros verbetes nos moldes do que você leu.

Escolha um substantivo abstrato ou um verbo para explicar seu sentido de forma poética. Feita a escolha, para a **elaboração**, reflita sobre o que essa palavra significa para você. De que modo o sentido dessa palavra está relacionado a sua vida? Qual é a sua visão sobre ela?

Releia o quadro das preposições e reflita sobre os sentidos que elas costumam provocar nos textos. Qual(is) delas combina(m) com o sentido da palavra que você escolheu: uma noção espacial, temporal, de finalidade, de posse ou outra diferente? Use a imaginação e escreva seu verbete!

Após a redação do texto, realize a etapa de **revisão**. Para isso, releia a primeira versão de seu verbete para **avaliar** se ele expressa, de fato, o que você planejou. Se for o caso, faça as correções necessárias. Para auxiliar no processo de revisão, responda às seguintes perguntas: O verbete transmitiu uma visão poética e subjetiva da realidade? As preposições empregadas foram usadas para conectar termos e ideias e contribuem para a expressividade do texto?

Para finalizar, **reescreva** seu verbete e **compartilhe-o** com os colegas e com o professor. Em conjunto, decidam o modo como o *Dicionário de palavras ao vento* da turma será publicado.

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

LEITURA E ANÁLISE

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

GATURRO, NIK © 2008 NIK/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

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

NIK. **Gaturro grandão**. Buenos Aires: Catapulta, 2008. p. 64.

1. **Na tira, Gaturro faz uma série de observações a respeito de comportamentos humanos que caracterizam o que ele chama de "época estranha". Quais são esses comportamentos?**

2. **Nos pensamentos de Gaturro, pode-se observar o emprego de uma mesma estrutura linguística. Como estão organizados, linguisticamente, os pensamentos da personagem?**

   a. Identifique o termo responsável pela articulação entre as duas informações que constituem cada pensamento.

   b. Que relação de sentido entre as informações é estabelecida por meio desse termo?

3. **Releia: "Temos os cinco sentidos mais ressentidos da história". Se considerarmos que a palavra "ressentimento" significa "mágoa", que interpretação pode ser dada ao último pensamento de Gaturro no contexto da tira?**

2. O pensamento de Gaturro é construído com base em uma mesma estrutura linguística, na qual a primeira informação diz respeito a uma ação humana relacionada aos órgãos dos sentidos (falar, olhar, comer, tocar, respirar), e a segunda informação traz a constatação de que a consequência que deveria ser desencadeada por essas ações não ocorre. Temos, então, a seguinte organização linguística dos comportamentos observados: todo mundo fala → ninguém ouve; todo mundo olha → ninguém vê; todo mundo come → ninguém saboreia; todo mundo toca → ninguém sente; todo mundo respira → é melhor nem cheirar.

1. Todos falarem sem ser ouvidos; todos olharem sem ver; todos comerem sem saborear a comida; todos se tocarem sem sentir o toque dos outros; todos respirarem um ar extremamente poluído.

2. a) O termo é "mas".

2. b) O termo "mas" estabelece uma relação de oposição, indicando que a segunda informação será o contrário do esperado.

3. Pode-se supor que, no contexto da tira, esse pensamento de Gaturro sugere que, para ele, somente uma grande mágoa que acometesse todas as pessoas explicaria o fato de que nós, ao utilizarmos nossos cinco sentidos – audição, visão, paladar, tato, olfato –, não estabelecemos uma interação com as outras pessoas. Como uma das funções desses sentidos é nos permitir uma interação com o mundo e os seres ao nosso redor, é razoável Gaturro tente encontrar um motivo para explicar a falta total de contato que observa.

Conjunção: definição e classificação

A análise da estrutura linguística dos pensamentos de Gaturro, na tira, permite concluir que existem, na língua, alguns termos cuja função é criar vínculos entre orações diferentes, estabelecendo entre elas relações de sentido específicas. Esses termos são chamados de **conjunções**.

TOME NOTA

Conjunções são palavras invariáveis que conectam orações, estabelecendo entre elas uma relação de subordinação (dependência) ou de simples coordenação.

Além de relacionar orações, subordinando-as ou coordenando-as, algumas conjunções também podem vincular termos semelhantes. Leia a tira a seguir para observar como isso acontece e responda às questões 1 e 2.

© 2009 PAWS, INC. ALL RIGHTS RESERVED / DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

DAVIS, Jim. Garfield. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 3 mar. 2009.

1. **Observe o segundo quadrinho.**
   a. O que indica o olhar de Garfield? Por que ele está com essa expressão?
   b. Que sentido exprime a conjunção "ou", que conecta os termos "fiapo" e "poeira"?
2. **Como o efeito de humor foi obtido no terceiro quadrinho?**

1. a) O olhar indica surpresa. Garfield mantém essa expressão, pois está surpreendido com a atitude de Jon, concentrado em analisar um objeto pequeno.
1. b) A conjunção "ou" indica alternância, mostrando uma dúvida com relação à natureza da sujeira identificada por Jon.
2. O efeito de humor da tira é construído a partir da constatação irônica feita por Garfield sobre a irrelevância dessa dúvida. Quando afirma, no último quadrinho, que Jon estaria "ocupado com os grandes dilemas da vida", o gato deixa implícita, por meio da ironia, a opinião que tem do seu dono.

RETOMADA DE CONHECIMENTOS

Ao longo das séries do Ensino Fundamental, você e seus colegas estudaram as conjunções em diferentes momentos. Para retomar esse conteúdo, organizados em grupos de quatro integrantes, vocês vão apresentar as principais conjunções, sua classificação e exemplos de uso.

No **planejamento**, selecionem o(s) tipo(s) de conjunções pelas quais cada grupo ficará responsável.

- **Conjunções coordenativas**: aditivas, adversativas, alternativas, explicativas e conclusivas.
- **Conjunções subordinativas**: causais, concessivas, condicionais, conformativas, comparativas, consecutivas, finais, proporcionais, temporais e integrantes.

Após pesquisar em gramáticas ou em outros materiais, na etapa de **elaboração**, cada grupo deverá produzir uma apresentação utilizando recursos visuais, como cartazes ou aplicativos digitais. Nesse material, vocês devem indicar a classificação das conjunções do tipo que ficou a cargo do grupo e o sentido que elas expressam. Vocês devem também indicar exemplos em textos de diferentes gêneros, (tiras, cartuns, charges, artigos de opinião, notícias etc.) para ilustrar o uso significativo dessas conjunções. Procurem casos em que as conjunções são responsáveis pela criação de efeito de humor – como na tira de Garfield – ou pela ironia, em que funcionam como marcadores argumentativos ou como recursos coesivos, entre outros.

Por fim, façam a **revisão** do conteúdo a ser apresentado à turma e **corrijam-no**, se necessário.

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

Locuções conjuntivas

Na tira reproduzida a seguir, Fernando Gonsales constrói o efeito de humor com base em uma conhecida descrição sobre pessoas pessimistas ou otimistas, relacionada ao modo como veem um copo com água até a metade.

Leia a tira para responder às questões de 3 a 5.

© FERNANDO GONSALES

GONSALES, Fernando. **Níquel Náusea**: cadê o ratinho do titio? São Paulo: Devir, 2011. p. 25.

3. **Descreva a situação apresentada na tira.**
4. **Como é criado o efeito de humor no último quadrinho?**
5. **Releia a fala de Níquel no último quadrinho: "O realista come logo antes que chegue a concorrência!".**
   a. Qual é a expressão que conecta as duas orações?
   b. Que relação de sentido ela estabelece entre as orações?

3. Na tira, a personagem Níquel, ao ver um pote com iogurte pela metade, resgata o dito popular "o copo está meio cheio ou meio vazio", utilizado em situações que refletem como as pessoas encaram a vida (meio cheio: forma positiva; meio vazio: forma negativa).
4. No último quadrinho, a fala de Níquel quebra a expectativa do leitor, que espera que ele continue ponderando filosoficamente sobre o iogurte, e não que ele dispute a guloseima com outros ratos.
5. a) A expressão é "antes que".
5. b) Ela estabelece uma relação temporal com o que é dito na oração anterior: "O realista come logo".

Como você pôde observar, a tira se relaciona a essa conhecida descrição sobre pessoas otimistas ou pessimistas apresentada anteriormente.

Quando Níquel Náusea encontra um potinho de iogurte, trata de explicitar, nos dois primeiros quadrinhos, qual seria a visão de um otimista (o copo estaria meio cheio) e a de um pessimista (o copo estaria meio vazio). No último quadrinho, ele apresenta a visão do realista, que trata de comer logo o iogurte, para evitar a concorrência de outros ratos.

O comentário feito por Níquel sobre o realista é um enunciado com duas orações articuladas pela expressão "antes que", que é formada por duas palavras que têm o valor de uma só conjunção. Trata-se de uma **locução conjuntiva**.

TOME NOTA

Locuções conjuntivas são duas ou mais palavras que conectam orações, estabelecendo entre elas uma relação de subordinação (dependência) ou de simples coordenação. São geralmente formadas por advérbios, preposições e particípios seguidos da conjunção "que".

São exemplos de locuções conjuntivas formadas por:

- advérbios: *já que*, *desde que*, *uma vez que*, *ainda que*;
- preposições: *por mais que*, *sem que*;
- particípios: *posto que*, *visto que* etc.

As locuções conjuntivas são classificadas segundo os mesmos critérios das conjunções.

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

TEXTO PARA ANÁLISE

As questões de 1 a 3 se referem ao *meme* a seguir, publicado em uma rede social.

BONITINHO OFICIAL

BONITINHO OFICIAL.
Facebook: @ebonitinhomas,
6 nov. 2012. Postagem.

1. **O enunciado define determinado tipo de pessoa com base em duas características: ser bonitinho e "dar *like*" nas próprias postagens. Considerando seu conhecimento de mundo, explique o sentido da expressão "dar *like*".**
   - **a.** A forma como o enunciado foi estruturado permite identificar um pressuposto sobre o fato de alguém "dar *like*" nas próprias publicações. Que pressuposto é esse?
   - **b.** Considerando esse pressuposto, a afirmação feita revela uma avaliação positiva ou negativa desse tipo de pessoa? Justifique.
2. **Identifique e classifique o termo que indica a relação de sentido estabelecida entre as duas orações que compõem o enunciado presente no *meme*.**
3. **Explique a relação que esse termo estabelece entre as orações nesse contexto.**

Leia com atenção a tira a seguir para responder às questões 4 e 5.

HAGAR, O HORRÍVEL, DIK BROWNE © 1995 CHRIS BROWNE-KING FEATURES/DISTR. BULLS

BROWNE, Chris. **O melhor de Hagar, o horrível**. Porto Alegre: L&PM, 2010. v. 6. p. 44.

4. **Na tira, o efeito de humor é obtido pela situação protagonizada por Hagar e sua tripulação. Explique.**
5. **Embora, no segundo quadrinho, a fala de Hagar esteja incompleta, é possível identificar a relação de sentido entre ela e a fala anterior. Que tipo de relação é essa? Explique.**
   - **a.** Que termo estabelece essa relação de sentido? Como ele se classifica?
   - **b.** Elabore um enunciado que complete adequadamente a fala de Hagar no segundo quadrinho.

1. A expressão é associada ao botão *like* para demonstrar aprovação. Na versão em português, o termo foi traduzido como "curtir". "Dar *like*" significa, portanto, curtir algo publicado em uma página ou perfil, como indica a própria imagem do dedo polegar reproduzida no *meme*.
1. a) O pressuposto é de que os usuários não devem "curtir" as próprias publicações ou postagens, pois isso seria uma forma de autoelogio.
1. b) Considerando esse pressuposto, o enunciado do *meme* revela uma avaliação negativa desse tipo de pessoa: embora seja "bonitinho", a ressalva feita ao seu comportamento faz com que sua beleza fique em segundo plano.
2. O termo é "mas", classificado como conjunção coordenativa adversativa.
3. A conjunção "mas" estabelece relação de contraste entre as duas orações que compõem o enunciado "É bonitinho, / mas dá *like* nas próprias postagens". No contexto, o uso da conjunção introduz a noção de contradição de uma expectativa: espera-se que as pessoas não "curtam" as próprias postagens.
4. Hagar se surpreende com a interpretação literal feita pela sua tripulação à recomendação de que, em momentos difíceis, soubessem rir e mantivessem o senso de humor. No segundo quadrinho, o leitor descobre a razão para a reação de Hagar: seus subordinados haviam se vestido de palhaços.
5. É uma relação de contraste, oposição. No segundo quadrinho, Hagar provavelmente deixaria claro para seus tripulantes que eles haviam interpretado mal a sua fala. O *viking* esperava que seus homens tivessem bom humor diante de situações difíceis, mas não imaginava que isso fosse interpretado como orientação para que se transformassem em palhaços.
5. a) "Entretanto", conjunção coordenativa adversativa.
5. b) Espera-se que os estudantes criem um enunciado que expresse uma relação de oposição com a primeira fala de Hagar. Sugestões: "Entretanto, não esperava uma interpretação tão literal do meu pedido"; "Entretanto, não imaginava que vocês fossem chegar a esse ponto"; etc.

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

Usos da preposição na construção das unidades de sentido

A presença de preposições é muito grande em qualquer texto da língua portuguesa. Isso se explica facilmente se levarmos em consideração a função que elas desempenham: criar vínculos entre sintagmas de modo a estabelecer unidades de sentido.

Em alguns casos, a presença da preposição é obrigatória e deve-se às relações de regência nominal e verbal existentes na língua.

Na reportagem a seguir, as preposições estão destacadas, e, nas laterais, a relação de sentido que elas ajudam a construir estão identificadas. Observe.

Seja gentil

A teoria do caos: a preposição "de" (em contração com o artigo "o") subordina "caos" a "teoria", estabelecendo uma relação semântica de especificação.

o bater das asas de uma borboleta: a preposição "de" (em contração com o artigo "as", na primeira ocorrência) subordina o sintagma "asas de borboleta" a "bater", completando o sentido do verbo que aparece substantivado. A segunda ocorrência cria uma nova subordinação, agora de "uma borboleta" a "asas", estabelecendo uma relação semântica de especificação.

no potencial: trata-se de outro complemento do verbo "basear-se". A preposição "em" (em contração com o artigo "o") é exigida pela regência do verbo, que, por meio dela, relaciona-se com o seu novo complemento, "potencial transformador das pequenas atitudes".

potencial transformador das pequenas atitudes: a preposição "de" (em contração com o artigo "as") subordina "pequenas atitudes" a "potencial transformador", criando uma relação de especificação.

para o bem: a preposição indica a finalidade de que trata o texto, "potencial transformador das pequenas atitudes". No caso, percebe-se que a preposição especifica a direção na qual esse movimento deve orientar-se, "o bem".

num encontro: a relação de sentido estabelecida pela preposição "em" (em contração com o artigo "um") indica uma especificação temporal que informa mais precisamente quando ocorreu a criação do movimento.

encontro entre vários países: a preposição subordina "vários países" a "encontro", estabelecendo uma relação de inclusão, de pertencimento.

com o simpático propósito: a preposição introduz uma noção de finalidade, relacionando o substantivo "encontro" ao complemento que o especifica, "o simpático propósito de deixar o mundo mais amável".

A teoria **do** caos diz que o bater **das** asas **de** uma borboleta **no** seu jardim pode provocar um tornado **no** outro lado **do** mundo. A ideia é que um gesto sutil reverbera **em** outro, que reverbera **em** outro e assim por diante, até que algo grande aconteça. É **nisso** que se baseia o Movimento Mundial **pela** Gentileza (World Kindness Movement) – **no** potencial transformador **das** pequenas atitudes. Só que **para** o bem. O movimento nasceu **no** Japão, **em** 1996, **num** encontro **entre** vários países **com** o simpático propósito **de** deixar o mundo

no seu jardim: a preposição "em" (em contração com o artigo *o*) estabelece uma noção de lugar, indicando onde ocorre a ação nomeada, "bater de asas".

no outro lado do mundo: a preposição "em" (em contração com o artigo "o") estabelece uma noção de lugar, indicando onde ocorreria o tornado.

outro lado do mundo: a preposição "de" (em contração com o artigo "o") subordina "mundo" a "lado", estabelecendo uma relação de especificação.

reverbera em outro: nas duas ocorrências, a preposição é exigida pelo verbo "reverberar" para se relacionar com outros termos (no caso, um adjunto adverbial).

É nisso que se baseia: a preposição "em" (em contração com o pronome "isso") é exigida pela regência do verbo "basear-se", que precisa da preposição para se relacionar com o seu complemento, "isso".

o Movimento Mundial pela Gentileza: a preposição "per" (em contração com o artigo *a*) subordina "Gentileza" a "Movimento Mundial", especificando a finalidade do movimento.

nasceu no Japão, em 1996: a preposição "em" (em contração com o artigo "o", na sua primeira ocorrência) especifica a origem do Movimento Mundial pela Gentileza. Na segunda ocorrência, a mesma preposição indica a data em que o movimento foi fundado, introduzindo uma informação temporal.

propósito de deixar o mundo mais amável: a preposição é exigida pela regência do substantivo "propósito", que, por meio dela, relaciona-se com seu complemento, uma oração subordinada substantiva completiva nominal reduzida de infinitivo: "deixar o mundo mais amável".

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

mais amável. Agora, o WKM chega **ao** Brasil **pela** Associação Brasileira **de** Qualidade **de** Vida (www.abqv.org.br). "É um movimento **sem** dono", diz Alberto Ogata, presidente **da** associação. **Para** participar não é preciso fazer cadastro nem pagar mensalidades – basta conhecer os princípios **da** organização (coisas tão simples quanto se lembrar **do** aniversário **de** um colega ou dar passagem **no** trânsito). Voluntários **do** WKM farão visitas **a** escolas e empresas brasileiras **para** estimular o cuidado **com** os outros **no** dia a dia. [...] Tornado, que nada. O bater **de** asas **de** uma borboleta pode gerar uma brisa deliciosa.

o WKM chega ao Brasil pela Associação Brasileira de Qualidade de Vida: a preposição "a" (em combinação com o artigo "o") introduz uma especificação de lugar – informa que o WKM chega ao Brasil. A preposição "per" (em contração com o artigo "a") indica como o Movimento Mundial pela Gentileza chegou ao país – foi trazido pela Associação Brasileira de Qualidade de Vida).

movimento sem dono: a preposição subordina "dono" a "movimento", estabelecendo uma relação de privação, de falta.

Associação Brasileira de Qualidade de Vida: a preposição, em suas duas ocorrências, subordina termos para promover uma especificação de sentido. No primeiro caso, subordina "Qualidade de Vida" a "Associação Brasileira". No segundo, subordina "Vida" a "Qualidade".

Para participar: a preposição introduz uma oração subordinada adverbial final reduzida de infinitivo.

presidente da associação: a preposição "de" (em contração com o artigo "a") subordina "associação" a "presidente", especificando o sentido do primeiro termo.

princípios da organização: a preposição "de" (em contração com o artigo "a") subordina "organização" a "princípios", estabelecendo uma relação de posse – esses princípios pertencem à organização.

lembrar do aniversário de um colega: a primeira ocorrência da preposição "de" (em contração com o artigo "o") é exigida pela regência do verbo "lembrar", que, por meio dela, relaciona-se com seu complemento, "aniversário de um colega". A segunda ocorrência da mesma preposição subordina "colega" a "aniversário", indicando uma relação de especificação.

passagem no trânsito: a preposição *em* (em contração com o artigo *o*) é exigida pela regência do substantivo "passagem", que, por meio dela, relaciona-se com seu complemento, "trânsito".

Voluntários do WKM: a preposição "de" (em contração com o artigo "o") subordina "WKM" a "voluntários", estabelecendo uma relação de pertencimento.

visitas a escolas e empresas: a preposição é exigida pela expressão "fazer visita", que, por meio dela, relaciona-se com seus complementos: "escolas, empresas".

o cuidado com os outros: a preposição é exigida pela regência do substantivo "cuidado", que, por meio dela, relaciona-se com seu complemento, "os outros".

no dia a dia: a preposição "em" (em contração com o artigo "o") introduz o adjunto adverbial que especifica a circunstância de tempo associada à ação de "estimular o cuidado com os outros".

para estimular: a preposição estabelece uma relação de finalidade por meio da introdução de uma oração subordinada adverbial final reduzida de infinitivo: "estimular o cuidado com os outros no dia a dia".

O bater de asas de uma borboleta: a preposição, na primeira ocorrência, subordina o sintagma "asas de borboleta" a "bater", completando o sentido do verbo que aparece substantivado. A segunda ocorrência cria uma nova subordinação, agora de "uma borboleta" a "asas", estabelecendo uma relação semântica de especificação.

QUINTANILHA, Leandro. **50 ideias para uma vida mais feliz**: uma seleção de reportagens de *Vida Simples*. São Paulo: Abril, 2006. p. 78.

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

A análise de cada uma das ocorrências de preposição na reportagem evidencia o importante papel dessa classe de palavras na construção de unidades de sentido. Finalidade, referência temporal, referência espacial, privação e posse são apenas algumas das noções agregadas ao texto pelas preposições.

Ao relacionar sintagmas, a preposição constrói novos sentidos e também permite a criação de vínculos coesivos, contribuindo para estabelecer a unidade textual por meio da subordinação de termos.

PRATIQUE

Na análise da reportagem "Seja gentil", observamos a importância das preposições na construção de relações de sentido e no estabelecimento dos vínculos entre os diferentes termos dos sintagmas. Você, agora, deve identificar quais preposições (inclusive combinações e contrações) constroem, adequadamente, as relações de sentido entre alguns termos em um guia turístico sobre a cidade de Roma, na Itália, transcrito a seguir, cujas preposições foram substituídas por asterisco (*). Perceba como as relações entre os diferentes locais da cidade e sua importância arqueológica necessitam do auxílio das preposições para serem estabelecidas.

A vida nas ruínas

Palimpsesto: papiro ou pergaminho cujo texto primitivo foi raspado para dar lugar a outro.

Não é fácil conviver * 3 mil anos * história. Os trajetos são interrompidos * monumentos, e o Fórum ocupa a melhor parte * centro histórico. Mas os romanos se acostumaram * esse desafio. A escritora e historiadora Georgina Masson disse que a cidade * Roma parece um **palimpsesto**: um pergaminho usado vezes * conta, * o novo texto escrito * o original apagado, ou apertado * as linhas. Roma é mesmo um pergaminho, mas * muito mais textos reescritos * que outras cidades, e muito menos textos apagados. Essa reutilização * é evidente * um único edifício — como * Teatro di Marcello, um palácio renascentista montado * um teatro * século 1 a.C. —, mas também pode ser vista * planta * cidade: a Piazza Navona que faz uma curva * acompanhar uma antiga pista * corridas, e parques públicos que marcam os limites * antigas propriedades privadas.

[...]

A riqueza * ruínas arqueológicas é uma * principais razões * quais Roma só tem duas linhas * metrô, e nenhuma * passa * centro histórico. A nova linha C, que ficou parada * pranchetas * projetistas * décadas, vai preencher essa lacuna. Pretende-se tirar o máximo proveito * tesouros subterrâneos, * escondê-los. As estações vão dar acesso * sítios arqueológicos * então escondidos, como o Teatro di Pompeo, e alguns túneis vão ser ladeados * paredes * acrílico transparente, permitindo a visão * ruínas iluminadas.

ROMA. *In*: **GUIA turístico**. Trad. Eliana Rocha. São Paulo: Publifolha, 2009. p. 12.

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

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, avalie 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 as características das preposições e conjunções? Identificou as relações de sentido definidas pelas preposições? Conseguiu reconhecer como as conjunções estabelecem relações entre sintagmas e orações? Identificou as relações de sentido criadas pelas conjunções?

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

UNIDADE 4

Esfera do conhecimento: aprender, ensinar

Ao longo de nossa vida, temos contato com textos de gêneros variados. Alguns são de leitura mais simples, com informações explícitas e facilmente localizáveis, mas há os que exigem de nós a mobilização de outras habilidades. É preciso fazer inferências, identificar pressupostos e implícitos e reconhecer relações intertextuais. Sem realizar esses procedimentos, a compreensão do sentido desses textos pode ficar prejudicada.

Também na produção de textos de diferentes gêneros e com finalidades distintas, somos convocados a mobilizar nossos conhecimentos sobre a configuração temática e estrutural de cada um deles. Isso é essencial para que possamos escrevê-los com segurança e autonomia. O uso intencional de recursos linguísticos e estilísticos que os caracterizam também contribui para o resultado que desejamos atingir ao produzi-los.

Na seção especial e nos capítulos desta unidade, você vai descobrir como ler as linhas e as entrelinhas de textos de gêneros diversos, conhecer a estrutura e as características do verbete enciclopédico e da reportagem de divulgação científica e compreender a importância de reconhecer e utilizar, de modo adequado, os recursos linguísticos responsáveis pela construção da temporalidade em diferentes gêneros orais e escritos.

GUENTER FISCHER/IMAGEBROKER/GETTY IMAGES

As enciclopédias sempre tiveram como objetivo a divulgação científica e a democratização do conhecimento. Antes do advento da internet, elas circulavam no formato de livros impressos. Fotografia de 2015.

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

Como ler nas entrelinhas

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

Nem sempre nos damos conta de que, ao ler, estamos frequentemente complementando as informações fornecidas pelos textos com outras informações de que dispomos ou que **inferimos** com base no que foi dito pelo autor. Isso acontece porque nem sempre os textos trazem explícitos todos os elementos que participam da construção de seu sentido. Em outras palavras, quando lemos um texto, fazemos também uma leitura do que está presente em suas entrelinhas.

1. **Você conhece o significado do termo "entrelinhas" (assim mesmo, no plural), que consta na frase final do parágrafo acima? Escreva uma breve definição para ele. Se necessário, consulte um dicionário.**
2. **Reflita sobre a formação da palavra "entrelinhas": Você acha que ela ajuda a chegar ao significado que você explicitou na questão anterior? Explique.**

1. O termo "entrelinhas" refere-se a significados que não são explicitados ou ditos diretamente em um texto, mas que podem ser deduzidos dele.
2. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente: a palavra "entrelinhas", em seu sentido literal, designa o espaço entre duas linhas de um texto escrito. Ou seja: no aparente "vazio" ou "silêncio" de um texto, estão implícitas informações que ele não explicita, mas que o leitor consegue deduzir.

TOME NOTA

Inferir significa concluir algo com base em um processo de dedução. Em outras palavras, estabelecemos relações entre informações, ou um conjunto de dados, e nosso conhecimento de mundo nos permite chegar a algo ainda não conhecido, mas provavelmente verdadeiro.

A compreensão do humor das tiras depende, muitas vezes, de o leitor ser capaz de realizar esse procedimento. Observe.

BROWNE, Chris. **O melhor de Hagar, o Horrível**. Porto Alegre: L&PM, 2007. v. 4, p. 30.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
HAGAR, O HORRÍVEL, DIK BROWNE
© 1994 CHRIS BROWNE-KING FEATURES/
DISTR. BULLS

Em forma de balão de pensamento, o último quadrinho da tira traz a opinião de Hagar, que provavelmente surpreende o leitor ao concluir que as personagens fizeram exatamente o contrário do que disseram ter feito no segundo quadrinho.

Para compreender como Hagar chegou a essa conclusão, temos de descobrir o que não foi dito, mas foi pensado por ele.

Observe o percurso que o leitor deve fazer.

1 A primeira informação importante a ser considerada pelo leitor é a natureza do clube cuja reunião está prestes a começar: trata-se de um **clube de pessoas que não dizem a verdade**.

2 Antes de a reunião começar, Hagar pergunta se os sócios do clube pagaram as taxas. A resposta, **unânime**, é a confirmação de que, **sim**, as taxas foram pagas.

3 Apesar da resposta **afirmativa dos sócios** no quadrinho anterior, como Hagar conclui que nenhum deles pagou as taxas? O *viking* pensou algo que não foi dito para o leitor. Nesse pensamento não revelado, está a explicação para a conclusão a que ele chegou.

Reconstrução do raciocínio de Hagar com base nos dados dos dois primeiros quadrinhos

1º dado: o clube é de **mentirosos**.

2º dado: os mentirosos disseram que **pagaram** as taxas.

3º dado: os mentirosos sempre **faltam** com a verdade – conhecimento de mundo de Hagar.

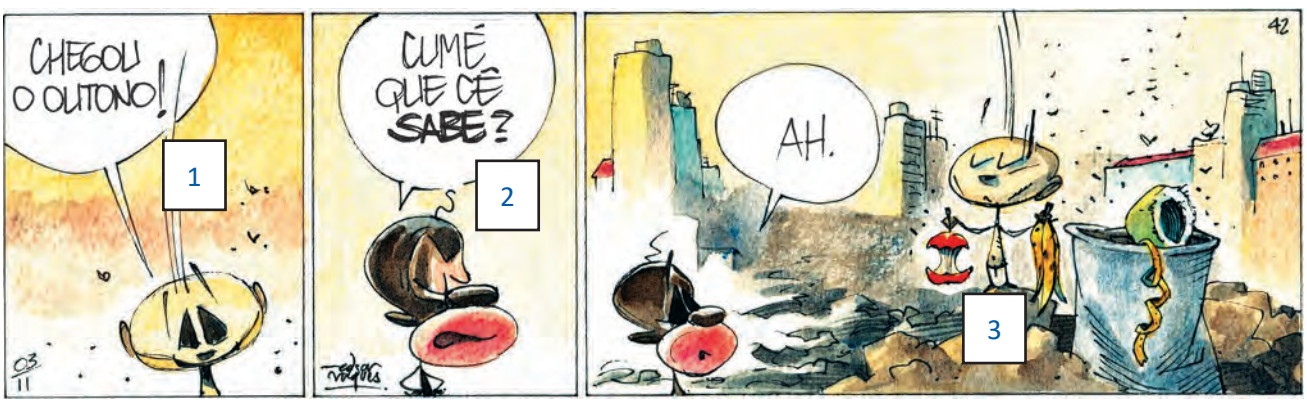
Análise decorrente dos dados: se os mentirosos não falam a verdade e disseram que pagaram as taxas, **então** "Ninguém pagou suas taxas!".

Se não formos capazes de reconstruir o raciocínio de Hagar, não entenderemos o humor crítico da tira.

A seguir, apresentaremos alguns textos que exemplificam diferentes circunstâncias em que algo não dito participa da construção do sentido final.

A realização de inferências

Em alguns casos, o que precisa ser recuperado para compreender o sentido do texto pode ser concluído identificando pistas fornecidas pelo próprio conteúdo. Uma vez obtidas essas pistas, deve-se confrontá-las com aspectos conhecidos da realidade para fazer uma **inferência**, ou seja, um tipo de raciocínio que permite concluir algo com base em uma informação já conhecida. Leia a tira a seguir.



© EDGAR VASQUES

VASQUES, Edgar. Outono. **Jornal Extra Classe**, Porto Alegre, 10 abr. 2011.

Vamos seguir o mesmo procedimento adotado para ler a tira de Hagar: organizar as informações e relacioná-las ao nosso conhecimento de mundo para fazer as inferências necessárias e, assim, compreender o sentido da tira.

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

Observe o percurso que o leitor deve realizar para compreender a tira.

1 No primeiro quadrinho, um menino faz uma afirmação sobre a chegada de uma estação do ano: **outono**.

2 O amigo com quem ele conversa, aparentemente sem saber o que justifica essa constatação, pergunta: "Cumé que cê **sabe**?".

3 A resposta é dada no **detalhe** do último quadrinho.

Análise dos dados para compreender o que motivou a afirmação inicial

1º dado: uma criança afirma que o **outono** chegou.

2º dado: essa criança mostra ao amigo **restos de frutas** – maçã e banana.

Conhecimento de mundo que o leitor deve ter sobre o contexto criado na tira: o outono é a estação do ano associada à **produção abundante de frutas**.

Análise decorrente dos dados da tira e do conhecimento de mundo: se o outono é a estação das frutas e o lixão onde vivem as crianças está cheio de restos de frutas, o menino pode **inferir** (**concluir**) que o outono chegou.

Agora que você fez uma leitura detalhada da tira, responda a estas questões.

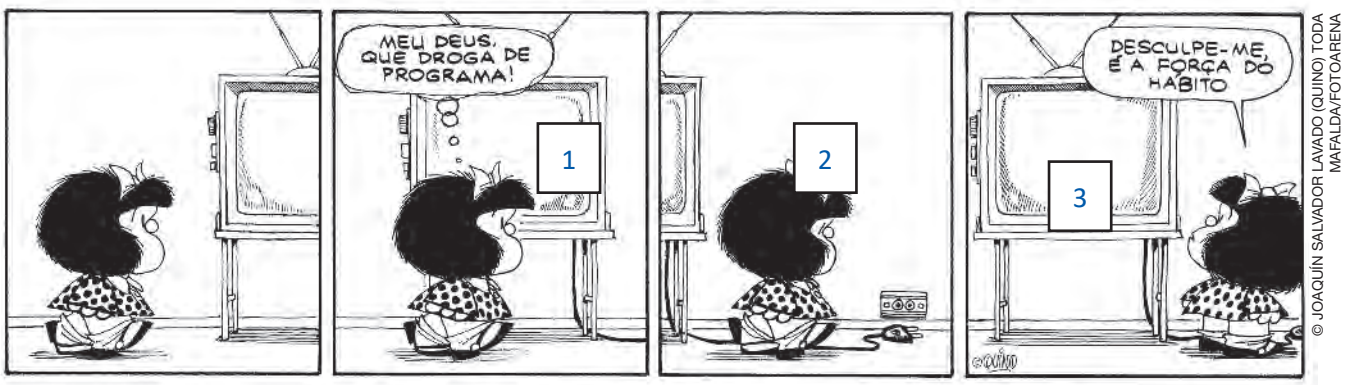
1. **Considerando que as personagens vivem em situação de extrema vulnerabilidade em um lixão, faz muita diferença, para elas, constatar que o outono começou?**
2. **Qual é a crítica social que o autor faz na tira analisada?**

Quando lemos, precisamos fazer uso de uma inferência para construir o sentido daquilo que foi dito e reconhecer as relações entre as informações, verbais e não verbais, presentes no texto. Os procedimentos apresentados a seguir são exemplos de como o raciocínio inferencial se soma a outras estratégias necessárias para a compreensão do sentido dos textos.

A identificação de pressupostos

Agora que você já teve contato com os procedimentos necessários para realizar inferências durante a leitura, procure adotá-los ao ler cada um dos quadrinhos da tira a seguir, organizando as informações apresentadas e recuperando seu conhecimento de mundo sobre o assunto tematizado.

Para começar, considere esta pergunta: Como Mafalda, a personagem da tira, pode criticar um programa se o aparelho de televisão está desligado?



© JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO) TODA MAFALDA/FOTOARENA

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Como a TV está desligada, observe agora o raciocínio que o leitor precisa realizar para, então, compreender a tira.

1. Não, pois elas não podem usufruir da abundância de frutas próprias dessa estação, já que não têm dinheiro para comprá-las. Discuta com os estudantes a tristeza da cena: as crianças estão buscando restos de comida no lixão. No último quadrinho, quando a personagem vê o amigo com restos de frutas na mão, compreende por que ele disse que o outono chegou no primeiro quadrinho.
2. Por meio da tira, o autor convida o leitor a refletir sobre a sociedade extremamente desigual em que vivemos, na qual crianças são levadas a consumir restos de comida em um lixão para sobreviver.

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

1 Nos dois primeiros quadrinhos, Mafalda passa em frente à TV e imediatamente emite um **juízo de valor**: "Que **droga** de programa!".

2 No terceiro quadrinho, ela percebe que a TV está desligada. O estranhamento está no fato de uma **TV desligada** não transmitir nenhum programa.

3 Então, o que explicaria o juízo inicial de Mafalda? Há algo não dito, mas pensado por ela, que antecede a emissão desse juízo: a **força do hábito**, no último quadrinho.

Reconstrução do raciocínio de Mafalda para completar o que não foi dito

1º dado: ela considera o programa uma **droga**.

2º dado: a **TV** está **desligada**, portanto, não há programa nenhum no ar.

3º dado: Mafalda pede desculpa, justificando que sua opinião é **força do hábito**.

Análise decorrente dos dados: se Mafalda está habituada a concluir que os programas de TV são uma droga, esse juízo já faz parte de sua opinião sobre a TV. Ela não observa mais os programas e já **conclui**, **baseada em seu julgamento prévio**, que **todos são ruins**.

A opinião de Mafalda sobre os programas de TV é anterior à própria observação do que está no ar. Trata-se, portanto, de algo que foi **pressuposto** por ela.

TOME NOTA

Pressuposto é algo que se supõe antecipadamente, ou seja, uma ideia, uma circunstância, um juízo ou um fato considerado como antecedente necessário de algo que foi dito.

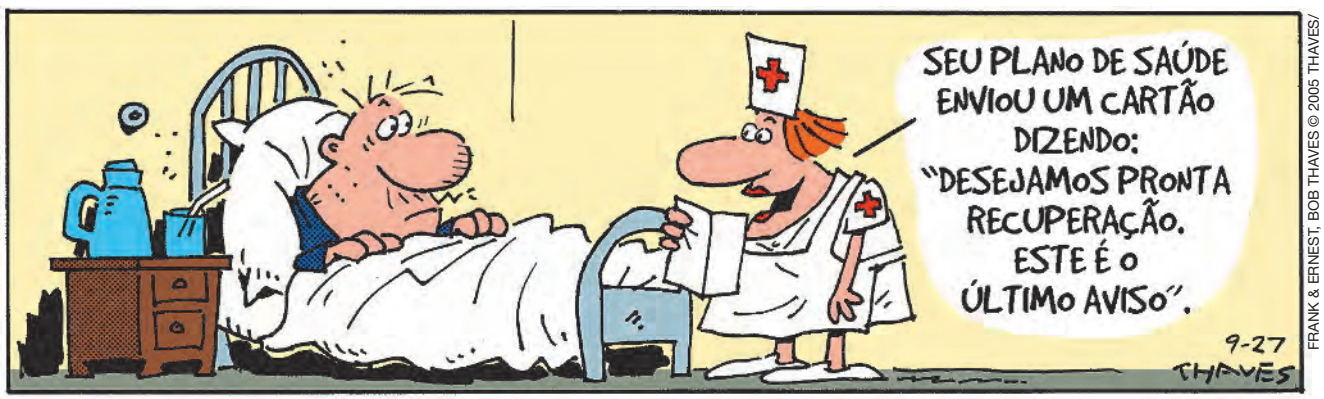
Mafalda é uma personagem famosa no mundo todo, e conhecê-la pode ajudar o leitor a ampliar ainda mais a sua compreensão das tiras em que ela aparece.

1. **Você conhece essa personagem? Compartilhe o que sabe sobre Mafalda.**
2. **Essas informações ajudam a compreender melhor a tira analisada? Explique.**

1. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a compartilharem seus conhecimentos sobre Mafalda: trata-se de uma personagem criada pelo quadrinista argentino Quino (1932-2020) na década de 1960. Sua principal característica é ser muito perspicaz e contestadora. Por isso, está sempre questionando a sociedade que a cerca e o mundo de maneira geral, em suas contradições, injustiças e falta de solidariedade.
2. Espera-se que os estudantes reconheçam que essas características de Mafalda ajudam a compreender sua opinião crítica sobre a realidade, inclusive em relação à massificação em programas de TV.

A explicitação de implícitos

Nem sempre a leitura das entrelinhas depende de algo que foi pressuposto. Há casos em que temos de ir além do que foi dito, revelando aquilo que ficou subentendido ou sugerido pelo texto. Leia a tira a seguir.



FRANK & ERNEST, BOB THAVES © 2005 THAVES/
DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

THAVES, Bob. Frank & Ernest. **O Estado de S. Paulo**, 19 out. 2006. Caderno 2.

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

Por que um plano de saúde enviaria um cartão de votos de pronto restabelecimento a um paciente? O que significa "o último aviso" presente no texto do cartão? Para compreender a tira, temos de reconstruir o sentido do texto, preenchendo algumas lacunas.

Preenchimento de lacunas para compreender o sentido da tira

1º dado: o plano de saúde enviou um **cartão** a um paciente que se encontra internado em um hospital.

2º dado: o cartão, além do desejo de melhoras, informa que se trata de "**último aviso**".

Conhecimento de mundo que o leitor deve ter sobre o contexto criado na tira:

1. Planos de saúde são os responsáveis pelo pagamento das despesas hospitalares de seus associados.
2. Planos de saúde desejam sempre cortar essas despesas ao mínimo possível.

Análise decorrente dos dados presentes na tira e evocados pelo contexto por ela estabelecido: se o plano de saúde é responsável por pagar as despesas hospitalares e o paciente recebeu um cartão desejando **pronto restabelecimento** e informando que se trata de **último aviso**, concluímos que esse aviso deixa **subentendido** que o **plano não pretende continuar pagando as despesas do paciente**. Em outras palavras, uma ameaça velada ao associado: "Fique bom imediatamente, porque não vamos mais pagar suas despesas!".

A relação entre as informações apresentadas na tira e o nosso conhecimento sobre como funciona a maioria dos planos de saúde nos permitiu identificar algo que não foi dito, mas que está subentendido: o plano de saúde não pretende continuar pagando as despesas hospitalares do paciente. Esse subentendido é um **implícito** do texto.

TOME NOTA

Implícito é algo que está subentendido no texto, mas não formalmente expresso. Ele é sugerido no texto e depende da capacidade do leitor de resgatar informações evocadas pelo contexto e confrontá-las com os dados obtidos no próprio texto.

Os implícitos sempre estão associados a uma informação anterior, pressuposta. No exemplo, o que está implícito é o pressuposto sobre os planos de saúde e seu desejo de sempre cortar despesas, permitindo ao leitor compreender o sentido por trás do "último aviso".

O estabelecimento de relações intertextuais

ODS 5

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.

Algumas vezes, um texto ou uma imagem nos dá a impressão de estarmos diante de algo conhecido. É o que ocorre na tira a seguir.

© JUNIÃO

JUNIÃO. Dona Isaura Roots #000208. **Dona Isaura**, 27 out. 2016. Tira. Disponível em: https://donaisaura.com.br/tag/reggae/. Acesso em: 6 out. 2024.

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

No primeiro quadrinho, algumas informações importantes são apresentadas ao leitor.

- O título ("Biografia – Dona Isaura") remete ao gênero literário **biografia**, ou seja, a história da vida de alguém. Nesse caso, inferimos que a biografada é Dona Isaura. Fica claro que é ela quem está contando a própria vida, ou seja, trata-se de uma **autobiografia**.
- A narradora, Dona Isaura, faz um comentário sobre o que pensa a respeito de as mulheres serem vistas como princesas: "Nem curto esse lance de princesa! Mas um dia apareceu um príncipe que me fez um pedido irrecusável!".
- Um rosto masculino, chamado de "um príncipe" e do qual se vê somente a boca, diz: "Jogue as tranças!".

A referência a "princesa" e o pedido feito pelo homem, "Jogue as tranças!", provavelmente fizeram você se lembrar de um conhecido conto popular recolhido e divulgado pelos irmãos Grimm no século XIX: a história de Rapunzel, a moça de cabelos longos aprisionada em uma torre por uma bruxa.

Um dia, um príncipe que cavalgava em um bosque próximo à torre ouviu a bela voz de Rapunzel. Encantado, descobriu que o canto vinha do alto da torre, mas não havia como subir. Em uma de suas visitas ao local, ele viu a bruxa pedir à moça que jogasse as suas longas tranças para que ela pudesse subir. Após a partida da bruxa, o príncipe fez o mesmo pedido, subiu até a janela da torre e chegou até Rapunzel.

O segundo quadrinho da tira de Junião mostra Dona Isaura no cabeleireiro, feliz com o penteado feito – "Adorei!!", é a reação dela. Aí está a relação entre a tira e a história de Rapunzel. No conto, a moça jogou suas tranças para o príncipe; na tira, os cabelos de Dona Isaura estão sendo trançados à moda rastafári, em *dreadlocks*, mechas que muitas vezes são mantidas bem longas.

As referências ao rastafarianismo, um movimento religioso de base judaico-cristã que surgiu na Jamaica nos anos 1930, podem ser reconhecidas em outros elementos visuais. Na roupa de Dona Isaura e do cabeleireiro, que também usa *dreadlocks*, vemos três listras com as cores da bandeira da Etiópia, local sagrado para os rastafáris: verde, amarelo e vermelho. As mesmas cores aparecem na faixa de cabeça de Dona Isaura. No braço esquerdo do cabeleireiro, vemos a bandeira da Jamaica, local onde o movimento teve início.

Para ampliar o seu repertório cultural e enriquecer a sua compreensão da tira, responda às questões a seguir.

1. **No segundo quadrinho, é possível observar que está tocando uma música no salão de cabeleireiro. Você ou algum colega conhecem essa canção e conseguem estabelecer uma relação entre ela e o contexto da tira?**
2. **Você considera Dona Isaura uma mulher "antenada" com os tempos atuais? Por quê? Considere a faixa etária da personagem e o contexto da tira.**

Para reconhecer todas essas referências, precisamos contar com um bom repertório cultural. Nesse caso, não basta reconhecer a referência à história de Rapunzel. Os elementos visuais que remetem ao movimento rastafári também são **referências intertextuais** presentes na tira.

TOME NOTA

Intertextualidade é a relação que se estabelece entre diferentes textos quando um deles faz referência direta ou indireta a outro. Trata-se de um recurso utilizado pelo autor na construção do sentido do texto. A relação intertextual pode dizer respeito ao conteúdo, à forma, ou à forma e ao conteúdo ao mesmo tempo.

1. A música "Could you be loved" (Você poderia ser amado?) é uma composição de Bob Marley (1945-1981), cantor jamaicano muito famoso, inclusive, por divulgar o *reggae* e o rastafarianismo. A letra da canção faz referência à capacidade de amar e de ser amado, mesmo diante das dificuldades da vida; daí, a sua relação com Dona Isaura, que, na tira, decide adotar um estilo de vida semelhante ao que é descrito na canção.
2. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, porque se trata de uma mulher que não é jovem – "Dona Isaura" –, mas afirma não curtir "esse lance de princesa", ou seja, não compactua com a visão machista de mundo dos contos de fada. Além disso, ela adere a uma cultura e a um penteado diferentes do padrão mais comum e ligados ao movimento antirracista.

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

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Ao longo desta seção, você estudou como é importante ser capaz de fazer inferências, de reconhecer pressupostos e implícitos e de estabelecer relações intertextuais para compreender o que é dito ou sugerido nas entrelinhas dos textos.

Agora, é o momento de você fazer uso desses procedimentos para adquirir mais autonomia de leitura. Siga estas etapas.

1. Pesquisa

A primeira etapa de sua tarefa será fazer uma pesquisa, em material impresso ou digital, para identificar tiras humorísticas cuja leitura exija a realização dos procedimentos a seguir.

- Identificação de pressupostos.
- Explicitação de implícitos.
- Realização de inferências.

Selecione a melhor tira para exemplificar cada um desses procedimentos.

2. Análise

A segunda etapa de sua tarefa será registrar, assim como fizemos ao longo desta seção, os passos dados por você para (re)construir o sentido de cada uma das tiras selecionadas.

Organize as informações de modo a garantir que os colegas compreendam qual foi o procedimento de leitura adotado para analisar cada tira, quais são os conhecimentos prévios esperados do leitor, ou seja, o conhecimento de mundo necessário para interpretá-la, e quais são as relações que precisam ser estabelecidas entre as informações obtidas nos textos e o repertório pessoal de quem os lê.

3. Apresentação em *slides*

Para concluir a sua tarefa, organize *slides* em que você se baseará para apresentar, oralmente, o seu trabalho de pesquisa e de análise das tiras selecionadas. Para isso, considere estes dois critérios.

- A definição dos parâmetros que você utilizou no momento de realizar a pesquisa das tiras.
- Os procedimentos que você adotou para ler e analisar cada uma delas.

Para **criar** os *slides*, escolha uma fonte e um tamanho de letra que facilitem a leitura, além de garantir bom contraste entre a cor de fundo e a das letras – letras claras são mais visíveis sobre fundo escuro e vice-versa.

Outro aspecto importante é a combinação de imagem e texto verbal. Seja econômico na quantidade de texto e de imagem: quanto menos poluídos visualmente forem os *slides*, maior será a sua legibilidade.

Em um dia previamente combinado com a turma, **apresente oralmente** aos colegas o trabalho realizado. No momento da apresentação, tome o cuidado de fazer uso de uma variedade linguística adequada à situação. É importante que os colegas ouçam bem o que será dito por você e se sintam incluídos em sua fala; para isso, mantenha contato visual com seus interlocutores.

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

1. a) Resposta pessoal. Estimule os estudantes a compartilharem suas experiências com esse tipo de consulta. Atualmente, é comum as pessoas fazerem pesquisas por meio de conhecidos programas de busca na internet, mas muitas também pesquisam em enciclopédias *on-line* em determinadas situações.
1. b) Resposta pessoal. É importante que os estudantes discutam as diferenças que percebem entre as informações apresentadas em uma busca geral, que traz uma lista de textos ou publicações de diferentes gêneros, e o que é apresentado em um verbete enciclopédico, bem mais específico. Se for possível, peça a eles que façam os dois tipos de busca antes de responder à questão. Outra possibilidade é consultar enciclopédias impressas, caso a biblioteca escolar conte com algum exemplar no acervo.

CAPÍTULO 14

Verbete enciclopédico

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

Neste capítulo, você vai:

1. Reconhecer as características estruturais do verbete enciclopédico e saber qual é sua finalidade.
2. Compreender de que modo o contexto discursivo (contexto de produção, de circulação e o perfil do interlocutor) afeta a estrutura do verbete enciclopédico.
3. Saber utilizar os recursos linguísticos adequados a esse gênero e selecionar imagens que colaborem para o desenvolvimento do texto.
4. Reconhecer o impacto das novas tecnologias na estrutura desse gênero discursivo.

A familiaridade com a estrutura e a finalidade do verbete enciclopédico permite navegar com segurança por textos desse gênero no momento de realizar pesquisas e obter informações mais detalhadas sobre determinado tema, algo valioso na era do excesso de informação disponível em meios digitais.

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

1. **Vivemos conectados ao universo digital significa que podemos ter acesso a uma quantidade imensa de informações por meio de buscas na internet, mas nem sempre foi assim. Antes da internet, pesquisas escolares eram feitas em livros e enciclopédias impressas.**
   a. Você já consultou uma enciclopédia (impressa ou digital) para procurar informações? Em que circunstâncias isso ocorreu?
   b. Caso você nunca tenha lido ou consultado um verbete enciclopédico, o que espera encontrar de diferente nele das informações obtidas em outras publicações ou em *sites* da internet? Se já leu ou consultou, que diferenças pôde observar?
2. **O texto que você lerá mais adiante é um verbete enciclopédico sobre "crise climática". O que você entende por esse termo? Em que situações já o ouviu?**
3. **Embora os termos "mudança climática", "aquecimento global" e "crise ou emergência climática" estejam inter-relacionados, cada um deles se refere a aspectos diferentes das transformações do clima tanto global quanto local. Observe essas expressões e faça uma hipótese: Qual desses termos deveria causar mais engajamento da população em ações de combate às questões do clima? Explique sua hipótese.**

LEITURA

2. Resposta pessoal. Supõe-se que os estudantes já tenham tido contato com o termo em telejornais ou em diferentes mídias impressas e digitais (jornais, rádio, internet etc.), pois a questão está na ordem do dia. Talvez não saibam explicar exatamente de que se trata.

A possibilidade de reunir todo o conhecimento acumulado durante séculos em livros acessíveis a qualquer pessoa fascina os seres humanos há muito tempo. Mas foi na França do século XVIII, durante o Iluminismo, que o gênero discursivo conhecido como texto (ou verbete) enciclopédico se consolidou. A seguir, você lerá um exemplo de texto desse gênero.

MEIO AMBIENTE

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Crise climática

Crise climática (em inglês, *climate crisis*) é um termo que descreve o aquecimento global e seus impactos. O termo tem sido usado para descrever a ameaça do aquecimento global para o planeta e para **instar** a **mitigação** agressiva do fenômeno.[2][4][3][5] [...]

Base científica

Embora uma linguagem poderosa tenha sido usada há muito tempo em advocacia, política e mídia, até o final da década de 2010, a comunidade científica tradicionalmente permaneceu mais restrita em sua linguagem.[14] No entanto, em uma declaração de novembro de 2019 publicada na edição de janeiro de 2020 da revista científica *BioScience*, um grupo de mais de 11 mil cientistas argumentou que descrever o aquecimento global como uma "emergência climática" ou "crise climática" era apropriado.[15]

Instar: insistir.

Mitigação: diminuição do mal ou redução da gravidade das consequências negativas de algo.

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 13

Amplie seu repertório

Em textos de diferentes gêneros, encontramos elementos que apoiam e complementam o texto principal, como título, subtítulo, notas, imagens, entre outros. Considerados parte da **perigrafia** do texto, são importantes porque oferecem informações adicionais que podem influenciar a maneira como o texto é lido e entendido. Nesse verbete, cada **número** indicado entre colchetes [x] corresponde a uma nota, indicando uma fonte de informação específica para algo mencionado no texto. O objetivo de indicar essas fontes é legitimar a citação feita.

3. Espera-se que os estudantes percebam que os termos sugerem uma gradação e explicitam que esse fenômeno está se intensificando. Com isso, aumentam também os perigos e as ameaças que as transformações do clima trazem ao planeta. Portanto, a expressão "crise ou emergência" é a que deveria gerar maior mobilização e ação das pessoas ao redor do mundo contra tais ameaças.

Os cientistas afirmaram que um "imenso aumento de escala no esforço" é necessário para conservar a biosfera, mas notaram "sinais profundamente preocupantes" – incluindo aumentos sustentados nas populações de gado, produção de carne, perda de cobertura arbórea, consumo de combustível fóssil, transporte aéreo e emissões de CO_2 – concomitante com tendências ascendentes nos impactos climáticos, como aumento da temperatura, derretimento do gelo global e clima extremo.[6]

Também em novembro de 2019, um artigo publicado na *Nature* concluiu que as evidências de aquecimento global descontrolado por si só sugerem que "estamos em um estado de emergência planetária", definindo "emergência" como produto de "risco" e "urgência", com ambos os fatores julgados como " **agudos** ".[16] O artigo referenciou relatórios especiais do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) de 2018 e 2019, sugerindo que o aquecimento global descontrolado pode ser atingido com apenas 1 a 2 °C de aquecimento médio global (o aquecimento atual é de ~1 °C).[16]

Agudos: plural de *agudo*. Muito grave.

Definições

No contexto do aquecimento global, Pierre Mukheibir, professor de Futuros da Água na Universidade de Tecnologia de Sydney, afirma que o termo "crise" é "um ponto ou situação crucial ou decisiva que pode levar a um aquecimento global descontrolado", envolvendo uma "circunstância sem precedentes ".[5] Nesse contexto, uma definição de dicionário afirma que "crise" significa "um ponto de virada ou uma condição de instabilidade ou perigo", e implica que "uma ação precisa ser tomada agora ou então as consequências serão desastrosas". [17] Outra definição diferencia o termo de "aquecimento global" e "mudanças climáticas", definindo "crise climática" como "os vários efeitos negativos que as mudanças climáticas não mitigadas estão causando ou ameaçando causar em nosso planeta, especialmente onde esses efeitos têm um impacto direto sobre a humanidade." [13]

Uso

Histórico

O ex-vice-presidente dos EUA Al Gore usa o termo "crise" desde a década de 1980, com o termo sendo formalizado pela Coalizão de Crise Climática, formada em 2004.[2]

Um relatório de 1990 da American University International Law Review [en] inclui materiais selecionados que usam repetidamente o termo "crise".[4] Incluído nesse relatório, "The Cairo Compact: Toward a Concerted World-Wide Response to the Climate Crisis" (lit. "O Pacto do Cairo: Rumo a Uma Resposta Mundial Concertada à Crise Climática"; 21 de dezembro de 1989) afirma que "Todas as nações [...] terão que cooperar em uma escala sem precedentes. Terão que assumir compromissos difíceis sem demora para enfrentar esta crise."[4]

Recente

[...]

Após o uso de "crise climática" em setembro de 2018 pelo secretário-geral da ONU António Guterres,[22] em 17 de maio de 2019, o *The Guardian* atualizou formalmente seu guia de estilo para favorecer "emergência climática, crise ou colapso" e "*global heating*"[a] no lugar de "mudança climática".[24][25] A editora-chefe Katharine Viner explicou: "Queremos garantir que estamos sendo cientificamente precisos, ao mesmo tempo que nos comunicamos claramente com os leitores sobre esta questão muito importante. A frase 'mudança climática', por exemplo, soa bastante passiva e gentil quando o que cientistas estão falando é uma catástrofe para a humanidade." [26] O *The Guardian* tornou-se um dos principais parceiros da Covering Climate Now, uma iniciativa de organizações de notícias fundada em 2019 pela *Columbia Journalism Review* e *The Nation* para atender à necessidade de uma cobertura climática mais forte.[27][28]

[...]

Em maio de 2019, o Climate Reality Project [en] de Al Gore (2011-) promoveu uma petição aberta pedindo às organizações de notícias que usassem "crise climática" no lugar de "mudança climática" ou "aquecimento global",[2] dizendo "é hora de abandonar ambos os termos na cultura".[33] Da mesma forma, o Sierra Club, o Movimento Sunrise [en], Greenpeace e outras organizações ambientais e progressistas se juntaram em uma carta

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

de 6 de junho de 2019 da Public Citizen para organizações de notícias,[19] **exortando**-os a chamar a mudança climática e a inação humana "o que realmente é – uma crise – e para cobri-la como uma". [21]

Em novembro de 2019, o *site Oxford Dictionaries* incluiu "crise climática" em sua lista de palavras do ano de 2019; a lista reconhece termos que "refletem o ***ethos***, humor ou preocupações do ano que passa" e que têm "potencial duradouro como um termo de significado cultural".[35]

[...]

Eficácia

Em setembro de 2019, a jornalista da *Bloomberg* Emma Vickers postulou que a **terminologia** de crise – embora a questão fosse, literalmente, de **semântica** – poderia estar "mostrando resultados", citando uma pesquisa de 2019 do *The Washington Post* e da Kaiser Family Foundation [en] dizendo que 38% dos adultos dos EUA denominaram a mudança climática como "uma crise", enquanto um número igual a chamou de "um grande problema, mas não uma crise".[3] Cinco anos antes, apenas 23% dos adultos dos EUA a consideravam uma crise.[53] Por outro lado, o uso de "crise" em várias declarações de emergência climática não vinculativas não foi eficaz (desde setembro de 2019) para fazer os governos "mudar para a ação".[5]

Preocupações com a terminologia de crise

Alguns comentaristas escreveram que o "enquadramento de emergência" pode ter várias desvantagens. Especificamente, esse enquadramento pode priorizar implicitamente as mudanças climáticas sobre outras questões sociais importantes, incentivando assim a competição entre ativistas em vez de cooperação e marginalizando a dissidência dentro do próprio movimento de mudança climática. Pode sugerir uma necessidade de soluções por parte do governo, o que oferece um compromisso de longo prazo menos confiável do que a mobilização popular, e que pode ser percebido como "imposto a uma população **relutante**". Finalmente, pode ser contraproducente ao causar descrença (ausência de efeitos dramáticos imediatos), **desempoderamento** (em face de um problema que parece esmagador) e **retraimento** – em vez de fornecer ação prática a longo prazo.[11]

Seguindo um raciocínio similar, o pesquisador australiano de comunicação climática David Holmes comentou sobre o fenômeno da "fadiga da crise", em que a urgência de responder às ameaças perde seu apelo ao longo do tempo.[14] Holmes disse que há um "orçamento semântico limitado" para essa linguagem, alertando que pode perder audiência se o tempo passar sem políticas significativas para lidar com a emergência.[14]

Outros escreveram que, se "os apelos ao medo geram um engajamento sustentado e construtivo", é uma questão complexa, mas que a resposta é "geralmente não", com psicólogos observando que as respostas dos humanos ao perigo (lutar, fugir ou congelar) podem ser mal adaptadas.[54] Concordando que o medo é uma "emoção paralisante", Sander van der Linden [en], diretor do Laboratório de Tomada de Decisões Sociais de Cambridge, prefere "crise climática" a outros termos porque transmite uma sensação de urgência e otimismo, e não uma sensação de desgraça porque "as pessoas sabem que as crises podem ser evitadas e que podem ser resolvidas".[22]

[...]

Notas

a. [a b] Embora "*global heating*" e "*global warming*" tenham a mesma tradução para o português ("aquecimento global"), o primeiro apresenta uma conotação mais forte no inglês.[23]

De tradução

• Este artigo foi inicialmente traduzido, total ou parcialmente, do artigo da Wikipédia em inglês cujo título é *"Climate crisis"*, especificamente desta versão.

Referências

[...]

2. [a b c d e f g h i j] Sobczyk, Nick (10 de julho de 2019). "How climate change got labeled a 'crisis' ". E & E News (Energy & Environmental News). Cópia arquivada em 13 de outubro de 2019

Exortando: verbo *exortar*. Estimular, incentivar.

***Ethos*:** (grego) conjunto dos hábitos e traços comportamentais.

Terminologia: conjunto de termos particulares de uma ciência, de um ofício etc.

Semântica: relativo ao significado ou ao sentido das palavras.

Relutante: que não aceita, resistente, teimoso.

Desempoderamento: perda de poder.

Retraimento: ato ou efeito de retrair(-se); contração.

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

3. [a b c d e] Vickers, Emma (17 de setembro de 2019). "When Is Change a 'Crisis'? Why Climate Terms Matter". Bloomberg. Cópia arquivada em 20 de setembro de 2019
4. [a b c] Center for International Environmental Law. (1990). "Selected International Legal Materials on Global Warming and Climate Change". *American University International Law Review*. **5** (2): 515. Consultado em 30 de julho de 2019. Cópia arquivada em 23 de junho de 2020
5. [a b c] Mukheibir, Pierre; Mallam, Patricia (30 de setembro de 2019). "Climate crisis – what's it good for?". *The Fifth Estate.* Australia. Cópia arquivada em 1 de outubro de 2019
6. [a b c] Ripple, William J.; Wolf, Christopher; Newsome, Thomas M.; Barnard, Phoebe; Moomaw, William R. (1 de janeiro de 2020). "World Scientists' Warning of a Climate Emergency". *BioScience* (em inglês). **70** (1): 8-12. ISSN 0006-3568. doi:10.1093/biosci/biz088. Consultado em 20 de janeiro de 2020. Cópia arquivada em 15 de abril de 2021
[...]
11. [a b] Hodder, Patrick; Martin, Brian (5 de setembro de 2009). "Climate Crisis? The Politics of Emergency Framing" (PDF). *Economic and Political Weekly*. **44** (36): 53, 55-60. Cópia arquivada (PDF) em 10 de julho de 2020
12. [a b c d e] "Words That (Don't) Matter: An Exploratory Study of Four Climate Change Names in Environmental Discourse / Investigating the Best Term for Global Warming". *naaee.org*. North American Association for Environmental Education. 2013. Cópia arquivada em 11 de novembro de 2019
13. [a b c] Dean, Signe (25 de maio de 2019). "ScienceAlert Editor: Yes, It's Time to Update Our Climate Change Language". *Science Alert.* Cópia arquivada em 31 de julho de 2019
14. [a b c] Bedi, Gitanjali (3 de janeiro de 2020). "Is it time to rethink our language on climate change?". *Monash Lens.* Monash University (Melbourne, Australia). Cópia arquivada em 31 de janeiro de 2020
15. Carrington, Damian (5 de novembro de 2019). "Climate crisis: 11,000 scientists warn of 'untold suffering' ". *The Guardian* (em inglês). ISSN 0261-3077. Cópia arquivada em 14 de janeiro de 2020
16. [a b] Lenton, Timothy M.; Rockström, Johan; Gaffney, Owen; Rahmstorf, Stefan; Richardson, Katherine; Steffen, Will; Schellnhuber, Hans Joachim (2019). "Climate tipping points – too risky to bet against". *Nature* (em inglês). **575** (7784): 592-595. Bibcode:2019Natur.575.592L. PMID 31776487. doi:10.1038/d41586-019-03595-0. hdl:10871/40141
17. "What does climate crisis mean? / Where does climate crisis come from?". *dictionary.com.* Dezembro de 2019. Cópia arquivada em 21 de dezembro de 2019
[...]
22. [a b c d e] Rigby, Sara (3 de janeiro de 2020). "Climate change: should we change the terminology?". *BBC Science Focus.* Cópia arquivada em 3 de janeiro de 2020
[...]
24. [a b] Hickman, Leo (17 de maio de 2019). "*The Guardian's* editor has just issued this new guidance to all staff on language to use when writing about climate change and the environment...". Jornalista Leo Hickman [[en]] no Twitter. Consultado em 15 de novembro de 2019. Cópia arquivada em 15 de novembro de 2019
25. Carrington, Damian (17 de maio de 2019). "Why The Guardian is changing the language it uses about the environment". *The Guardian.* Consultado em 31 de janeiro de 2021. Cópia arquivada em 28 de janeiro de 2021
26. Carrington, Damian (17 de maio de 2019). "Why *The Guardian* is changing the language it uses about the environment / From now, house style guide recommends terms such as 'climate crisis' and 'global heating' ". *The Guardian.* Cópia arquivada em 6 de outubro de 2019
27. Guardian staff (12 de abril de 2021). "The climate emergency is here. The media needs to act like it". *The Guardian.* Cópia arquivada em 12 de abril de 2021
28. Hertsgaard 2019.
[...]
32. Barnard, Anne (5 de julho de 2019). "A 'Climate Emergency' Was Declared in New York City. Will That Change Anything?". *The New York Times*. Cópia arquivada em 11 de outubro de 2019
33. "Why Do We Call It the Climate Crisis?". *climaterealityproject.org*. The Climate Reality Project. 1 de maio de 2019. Cópia arquivada em 24 de setembro de 2019
[...]

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

35. Zhou, Naaman (20 de novembro de 2019). "*Oxford Dictionaries* declares 'climate emergency' the word of 2019". *The Guardian*. Cópia arquivada em 21 de novembro de 2019 "Climate emergency" was named word of the year
[...]
53. Guskin, Emily; Clement, Scott; Achenbach, Joel (9 de dezembro de 2019). "Americans broadly accept climate science, but many are fuzzy on the details". *The Washington Post*. Cópia arquivada em 9 de dezembro de 2019
54. Moser, Susan C.; Dilling, Lisa (dezembro de 2004). "Making Climate Hot / Communicating the Urgency and Challenge of Global Climate Change" (PDF). *University of Colorado*. p. 37-38. Cópia arquivada (PDF) em 10 de agosto de 2017 Footnotes 33-37. Also published: December 2004, *Environment*, volume 46, n. 10, p. 32-46 Arquivado em 18 de maio de 2020, no Wayback Machine.

CRISE climática. *In*: WIKIPÉDIA. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Crise_clim%C3%A1tica. Acesso em: 9 set. 2024.

Amplie seu repertório

De olho no filme

Político, empresário e ambientalista nascido nos EUA, Al Gore usa o termo "crise" desde a década de 1980 (termo formalizado pela Coalizão de Crise Climática, fundada em 2004). Em 2006, Gore lançou o documentário *Uma verdade inconveniente:* um aviso global (vencedor do Oscar daquele ano), que traz uma análise sobre o aquecimento global, mostrando equívocos em torno do tema e evidências científicas que comprovam que as mudanças climáticas são causadas pela ação humana. O filme aborda ainda possíveis saídas para evitar uma catástrofe climática nas próximas décadas e defende a necessidade de políticas para reverter os danos, como desmatamento zero e uso de fontes renováveis de energia.

Dez anos depois desse documentário, Gore retorna, em 2017, com *Uma verdade mais inconveniente*, novo documentário que mostra não apenas as consequências práticas dessa crise, mas os avanços na obtenção de energia com fontes limpas. Dados de uma ferramenta que permite mapear a evolução das buscas por uma palavra-chave ou assunto ao longo do tempo apontam que, após o lançamento desse filme, as pesquisas por "crise climática" (ou "emergência climática") aumentaram.

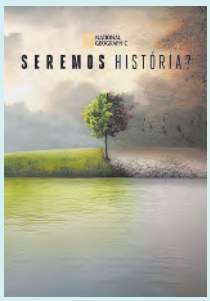
Entre as datas desses dois documentários, o ator e ativista ambiental Leonardo DiCaprio lançou, em 2016, *Seremos história?*, documentário produzido em parceria com a *National Geographic*, do qual também participou. Com o objetivo de ser visto pelo maior número de pessoas ao redor do mundo, o filme foi produzido diretamente para os canais de *streaming*.

REPRODUÇÃO/PARAMOUNT VANTAGE

Cartaz do documentário **Uma verdade inconveniente:** um aviso global, direção de Davis Guggenheim, lançado em 2006.

REPRODUÇÃO/PARAMOUNT PICTURES

Cartaz do documentário **Uma verdade mais inconveniente**, direção de Bonni Cohen e Jon Shenk, lançado em 2017.



REPRODUÇÃO/NATIONAL GEOGRAPHIC

Cartaz do documentário **Seremos história?**, produção de Leonardo DiCaprio, lançado em 2016.

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 esse verbete foi escrito no contexto de um agravamento das questões climáticas em nível global, o que tem trazido apreensão dos cientistas, pesquisadores e ambientalistas. A escolha pelo termo "*crise* climática" pretende sobrepor-se aos termos anteriores — *mudança climática* e *aquecimento global* —, pois explicita a gravidade do problema.

2. Espera-se que os estudantes concluam que o aspecto estrutural predominante no texto é a exposição, uma vez que o verbete apresenta ao leitor informações detalhadas sobre o conceito *crise climática*, assim como de outros termos que já foram usados para referenciar as questões do clima no planeta e a razão pela qual cientistas, pesquisadores e a mídia em geral viram a necessidade de atualizar o modo de se referir a essas questões.

3. Essa informação mostra que a situação do clima no planeta começou a dar mostras inequívocas de sua gravidade. O uso de termos como *crise* e *emergência* pode soar alarmista, mas, devido à gravidade da situação, cientistas cederam a seu uso.

ANÁLISE

1. **Nós sabemos que o contexto no qual um texto é produzido faz parte das informações que os leitores devem considerar no momento da leitura. Qual é o contexto histórico-social em que o verbete "Crise climática" foi criado? Justifique.**

2. **Se você tivesse que definir qual é o aspecto estrutural predominante no texto lido, diria que ele é narrativo, expositivo, argumentativo ou injuntivo? Por quê?**

3. **O texto do verbete informa que a comunidade científica sempre optou por usar a linguagem científica em suas publicações, isto é, mais sóbria e objetiva. Contudo, em janeiro de 2020 já eram mais de onze mil cientistas que argumentavam em favor do uso dos termos "emergência climática" ou "crise climática" para descrever o aquecimento global. Qual é a relevância dessa informação no verbete?**

4. **O verbete em questão apresenta diversos subtítulos e subitens. Qual é a função desses subtítulos dentro de um verbete?**

5. **A marcação temporal é um recurso linguístico para verbetes enciclopédicos que ajuda a organizar a sequência de eventos no tempo. Releia o subitem "[Uso] Recente" para completar o quadro a seguir, em que figuram algumas marcas temporais importantes para a consagração do termo *crise* ou *emergência climática* com vistas a fortalecer o combate às severas alterações do clima.**

Setembro de 2018	O secretário-geral da ONU, António Gutierrez, usa o termo *crise*.
17 de maio de 2019	
Maio de 2019	
6 de junho de 2019	
Novembro de 2019	*O site Oxford Dictionaries* incluiu "crise climática" em sua lista de palavras do ano de 2019.

O jornal *The Guardian* atualiza seu guia de estilo para favorecer "emergência climática, crise ou colapso" e "*global heating*" no lugar de "mudança climática".

Climate Reality Project, de Al Gore, promoveu uma petição aberta solicitando às organizações de notícias que usassem "crise climática" no lugar de "mudança climática" ou "aquecimento global".

O Sierra Club, o Movimento Sunrise, Greenpeace e outras organizações ambientais e progressistas se juntaram em uma carta da instituição Public Citizen para organizações de notícias, exortando-os a designar a mudança climática e a inação humana uma crise.

6. **O verbete "Crise climática" traz, entre seus subitens, um que se intitula "Preocupações com a terminologia da crise". Considerando essa informação, responda às questões a seguir.**
   a. A que preocupações esse subitem se refere?
   b. Tendo em mente que o verbete em análise, além de definir o termo, aborda o esforço de cientistas e ambientalistas para que o fenômeno climático seja assim referenciado, você achou interessante a inserção desse subitem? Por quê?

6. b) Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, porque um verbete de enciclopédia deve ser imparcial e apresentar todos os lados da questão – neste caso, os problemas que podem decorrer do emprego desse novo termo na percepção da população sobre o fenômeno.

7. **Você deve ter observado, durante sua leitura, que o texto utiliza aspas por diversas vezes, ao reproduzir palavras ou trechos de falas e afirmações de cientistas, pesquisadores, jornalistas, entre outros. Esse fato interferiu no modo como você recebeu as informações ali presentes? Explique.**

8. **O verbete aborda a relação entre a escolha do nome dado ao fenômeno e o modo como as pessoas passam a percebê-lo e de que maneira isso pode ter um impacto relevante na forma de a população reagir às chamadas para a ação. Alguns dos pesquisadores mencionados no texto acreditam que pintar um quadro muito trágico do futuro do planeta pode levar as pessoas a se paralisarem de medo, entendendo que não há mais o que fazer. Com base nessas considerações, reflita e responda, orientando-se pelas colocações a seguir.**
   a. Qual é a sua opinião sobre a terminologia "emergência climática"? Você a considera catastrófica? Justifique.
   b. Ao refletir sobre essa terminologia, que sentimentos ela evoca em você? Ela desperta o seu interesse em engajar-se na luta contra o agravamento da situação climática? Ou, pelo contrário, ela lhe causa pânico, deixando-o paralisado? Explique.
   c. Terminada a reflexão, converse com os colegas para vocês trocarem suas angústias, opiniões e impressões. Sinta-se à vontade para compartilhar com eles seus sentimentos sobre essa questão e ouça também o que eles pensam a esse respeito.

7. Espera-se que os estudantes entendam que o uso das aspas, no texto em análise, indicando a reprodução literal de trechos de frases, palavras ou expressões de outras fontes, valida as informações que o verbete traz, aumentando seu grau de credibilidade.

8. Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

TEXTO E SENTIMENTO

4. Os estudantes devem perceber que o texto apresenta uma estrutura típica de verbetes enciclopédicos, com um momento inicial que oferece uma definição, seguido por uma contextualização histórica e pelo detalhamento do tema. No caso específico desse verbete, essa organização em subtítulos e subitens organiza a leitura, pois constrói o caminho na instituição de uma terminologia que traduzisse, o mais fielmente possível, o agravamento da situação climática em nível planetário.

6. a) O subitem apresenta algumas desvantagens no "enquadramento de emergência" dado à questão climática, tais como acabar priorizando implicitamente as mudanças climáticas em detrimento de outras questões sociais importantes; incentivar a competição entre ativistas e não cooperação; poder sugerir ações governamentais – que são sempre mais lentas que a mobilização popular —; e poder causar descrença [illegible] da "emergência", caso os efeitos dramáticos não se mostrem de imediato.

MODELO MODELO

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

Produção oral: resumo comentado

Uma boa estratégia para compreender um texto é resumi-lo. Quando resumimos um texto, selecionamos suas ideias mais importantes e eliminamos os conteúdos secundários, mantendo, portanto, aquilo que é essencial. Feita a seleção inicial, o próximo passo é redigir um texto que apresente tais ideias. A paráfrase (ou seja, a reescrita das partes selecionadas com as próprias palavras) é o recurso mais frequentemente utilizado na elaboração de resumos.

Como determinar quais são as informações centrais e as secundárias em um verbete enciclopédico? Como parafraseá-las? Em termos básicos, a paráfrase é feita com o uso de sinônimos e a reestruturação de frases (divisão de frases longas, sintaticamente mais complexas, em frases mais curtas e simples) para organizar e articular as ideias selecionadas, tomando o cuidado para garantir a manutenção do significado original.

Em grupos de até quatro pessoas, no **planejamento**, retomem o verbete de enciclopédia sobre a crise climática para uma nova experiência de leitura. O objetivo, agora, é fazer um **resumo comentado** do texto, para ser apresentado oralmente.

Na **elaboração**, analisem a forma como as informações foram organizadas no verbete, selecionem as ideias mais importantes (aquelas que se relacionam diretamente com o tema) e redijam o resumo. Após a escrita do resumo, reflitam sobre a experiência de leitura que o verbete sobre crise climática proporcionou. Foi uma leitura agradável ou tediosa? Os autores conseguiram despertar a curiosidade de vocês sobre o assunto abordado? Já conheciam todas as informações apresentadas?

As respostas a essas perguntas servirão de base para a redação do comentário que se seguirá ao resumo, ou seja, vocês acrescentarão ao resumo que já escreveram uma parte final explicando de modo pessoal o verbete que foi resumido. Por fim, façam uma **revisão** da redação e preparem a apresentação oral do **resumo comentado**, que não deverá exceder três minutos. Combinem qual(is) dos integrantes do grupo ficará(ão) responsável(eis) por essa apresentação, que deverá ser feita com base no texto escrito.

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

Verbete enciclopédico: definição e usos

O desejo de reunir, em uma mesma obra, os conhecimentos acumulados pelos seres humanos sobre diversos aspectos da realidade se manifestou pela primeira vez na cultura ocidental durante a Antiguidade.

A *Suda*, uma obra coletiva produzida na Grécia do século X (descoberta no século XX, em Istambul, antiga Constantinopla), procurava registrar os saberes de todos os campos do conhecimento estudados até aquele momento. Essa obra introduziu a organização alfabética das entradas, ou seja, dos textos nela compilados. Cada um desses textos pode ser considerado um **verbete enciclopédico**.

TOME NOTA

Verbete enciclopédico é um gênero discursivo que tem por objetivo promover o contato do leitor leigo com o universo científico-acadêmico. Para alcançar esse objetivo, utiliza uma linguagem mais simples e direta, oferecendo o resumo do conjunto de sentidos, definições e exemplos que o referido termo consultado apresenta.

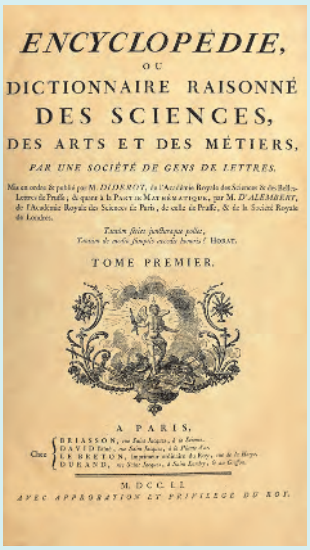
Os primeiros verbetes foram produzidos na França do século XVIII, na forma de uma enciclopédia escrita pelos filósofos Jean le Rond D'Alembert e Denis Diderot. Atualmente, os verbetes dos volumes dessa enciclopédia e de muitas outras produzidas desde então podem ser encontrados em acervos no formato digital.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: A primeira enciclopédia

Amplie seu repertório

Idealizada por Denis Diderot e Jean le Rond D'Alembert no século XVIII, a primeira enciclopédia – *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres* (*Enciclopédia, ou Dicionário fundamentado das ciências, das artes e dos ofícios, por uma sociedade de letrados*), publicada na França – teve sua origem motivada pelo ideal iluminista de popularização do acesso ao conhecimento científico.

Os enciclopedistas e seus parceiros (grandes cientistas e pesquisadores de sua época, como o filósofo francês Jean-Jacques Rousseau) foram pioneiros na linguagem da divulgação científica. O projeto dos primeiros enciclopedistas era ambicioso: reunir os conhecimentos filosóficos e científicos da época e os apresentar de modo organizado para permitir a circulação livre do conhecimento. Escrita para combater as superstições e promover o uso da razão e do conhecimento, a enciclopédia incorporou valores essenciais da filosofia iluminista, como a liberdade e a defesa da livre circulação das ideias.


ENCYCLOPEDIE,
OU
DICTIONNAIRE RAISONNÉ
DES SCIENCES,
DES ARTS ET DES MÉTIERS,
PAR UNE SOCIÉTÉ DE GENS DE LETTRES.
TOME PREMIER.
A PARIS,
M. DCC. LI.
AVEC APPROBATION ET PRIVILEGE DU ROI.

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Frontispício da **Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres**. Paris, França, 1751-1772.

Contexto discursivo

O texto enciclopédico teve o seu **contexto de circulação** ampliado em função das descobertas tecnológicas. Concebido para ser divulgado em livros, sob a forma de verbetes organizados alfabeticamente, hoje circula também em diferentes meios virtuais.

Esse é o caso da mais famosa enciclopédia digital do mundo, que é multilíngue, *on-line* e livre. O verbete analisado na abertura do capítulo veio de lá. Ela foi fundada em 2001 por dois empreendedores digitais estadunidenses, com a intenção inicial de criar um espaço colaborativo no qual qualquer pessoa com acesso à internet pudesse contribuir, tanto com a criação de conteúdo como com a correção e validação de verbetes já publicados por outros participantes da comunidade. Essa ideia mudou para sempre o panorama do acesso à informação na internet.

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: Curadoria da informação**

Apesar de concretizar o sonho iluminista de democratização do acesso e da **produção** de conhecimento enciclopédico, as enciclopédias abertas têm sua credibilidade questionada devido ao seu caráter colaborativo, uma vez que há uma variação grande na qualidade e na confiabilidade dos verbetes que abrigam, apesar de fornecerem várias recomendações para criação e publicação de novos verbetes.

Na visão dos colaboradores dessas enciclopédias, esse problema pode ser solucionado pela possibilidade de qualquer pessoa poder editar e alterar o texto de um verbete, seja para corrigir dados, ampliar informações ou acrescentar fontes de referência. No entanto, é preciso que fique claro ao consultar essas enciclopédias que nem todos os verbetes são igualmente confiáveis.

Os leitores dos verbetes enciclopédicos

Em geral, os leitores de verbetes procuram uma informação específica sobre determinada área do conhecimento humano para fins de pesquisa ou são pessoas curiosas que desejam ampliar seus conhecimentos.

Diferentemente das enciclopédias impressas, que pressupõem uma leitura linear, sequencial, do conteúdo de cada verbete, as enciclopédias virtuais trouxeram uma modificação no modo como os leitores podem se relacionar com as informações apresentadas. Isso ocorre porque o hipertexto admite leituras não lineares. Nele, quem constrói o percurso da leitura é o próprio leitor, que pode optar por uma sequência linear, lendo o

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

texto-base do verbete do início ao fim, sem interrupções; ou por seguir todos ou alguns vínculos (*hiperlinks*) propostos, recurso que consiste em associar um artigo a outro por meio do destaque de palavras específicas que remetem a essa articulação. Quando decide clicar em um *hiperlink*, o leitor pode ser levado a outros verbetes e páginas da enciclopédia ou a um *link* externo, vinculado ao tema do verbete.

Tal percurso de leitura não linear permite que cada leitor tenha a própria experiência e expanda um conjunto de conhecimentos criado por necessidade ou curiosidades particulares.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Hiperlinks × caça-cliques

Todos nós, quando navegamos pela internet, clicamos em *hiperlinks* nos *sites* que consultamos ou nas redes sociais das quais somos usuários. Provavelmente, quando seguimos um *hiperlink* e vamos parar em outros *sites* ou perfis, estamos convencidos de que esse percurso é sempre resultado da nossa vontade. Será que isso é verdadeiro?

ADAMKAZ/E+/GETTY IMAGES

O *hiperlink* é identificado pelo destaque da palavra por meio da diferenciação de cor (azul) e, algumas vezes, com o destaque do sublinhado.

Como garantir que os caminhos virtuais que percorremos estão sob nosso controle? Para responder a essa pergunta, devemos enfrentar outra, que a antecede: Os *hiperlinks* que encontramos em *sites* e nas redes sociais têm todos uma mesma finalidade, ou seja, articular informações relacionadas e permitir o aprofundamento de uma pesquisa ou descortinar novos recortes associados ao interesse do usuário? A resposta é não. Nem todos os *hiperlinks* com os quais nos deparamos têm uma finalidade "nobre".

É cada vez mais frequente, seja em grandes portais de notícias, seja em diferentes redes sociais, a presença dos caça-cliques (*clickbaits*, em inglês). E o que são esses caça-cliques? São títulos ou enunciados feitos para atrair a atenção e incentivar as pessoas a clicarem em um *hiperlink* específico. Normalmente sensacionalistas ou curiosos, tais enunciados prometem algo extraordinário para despertar o interesse do leitor. Por exemplo, um caça-clique pode ter um título como "Você não vai acreditar no que aconteceu com essa celebridade!", associado a uma foto de alguma celebridade muito popular no momento. Ou a sugestão de um modo fácil de ganhar dinheiro, como "Aumente sua renda com X" ou "Descubra como essa celebridade triplicou a sua renda".

Os caça-cliques são utilizados principalmente porque atraem grande número de visitantes para um *site* ou uma página da *web*. Eles funcionam com base na curiosidade natural das pessoas: ao verem um título intrigante, sentem-se compelidas a clicar para saber mais. Ao fazer isso, o usuário é direcionado para uma página que, muitas vezes, contém uma quantidade excessiva de anúncios publicitários ou conteúdo de baixa qualidade.

Esses *links* geram receita principalmente por meio de publicidade. Cada clique em um anúncio ou cada visualização de página (conhecido como "impressão de página") pode gerar uma pequena quantia de dinheiro para o proprietário do *site*. Portanto, quanto mais pessoas clicarem no *link* caça-cliques, mais visitantes o *site* recebe e, consequentemente, mais receita ele pode gerar com novos anúncios. Esse modelo de negócio incentiva a criação de chamadas atrativas, mesmo que o conteúdo em si não seja tão interessante ou valioso quanto o título sugere.

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

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Uma condição para não ceder à tentação de clicar em caça-cliques é conhecer suas principais características. Organizem-se em grupos de cinco pessoas. No **planejamento**, vocês deverão fazer uma pesquisa em grandes portais de jornalismo e em anúncios que aparecem nas redes sociais das quais são usuários. O objetivo dessa pesquisa é **identificar** um conjunto de pelo menos dez exemplos de enunciados vinculados a ***hiperlinks* que podem ser caracterizados como caça-cliques**.

Uma vez selecionados os exemplos, vocês deverão analisar a estrutura linguística desses enunciados, com base nas seguintes questões: Há algo comum entre eles? É possível descrever que tipo de enunciado sugere se tratar de caça-cliques? Há temas que são mais frequentemente associados a esses *hiperlinks*?

Na **elaboração**, criem categorias que possam agrupar e classificar os exemplos analisados. Considerem os temas, as "promessas", os aspectos linguísticos recorrentes e outros aspectos que possam ser tomados como característicos da estrutura desse tipo de *link*.

Quando terminarem a análise e a classificação dos caça-cliques, preparem uma **apresentação com apoio de *slides*** na qual vocês compartilharão com os colegas de turma o resultado da pesquisa, da análise e da categorização feitas, em data combinada com o professor. Essa apresentação deve ser concluída com **recomendações práticas** de como evitar cair nessas "armadilhas" virtuais. Procurem responder à seguinte questão: O que fazer para não ser atraído por um caça-cliques?

Após a conclusão das apresentações, em uma roda de conversa, façam uma **avaliação** do impacto que esta atividade terá no modo como vocês tomam decisões ao navegar pela internet.

Estrutura

A estrutura dos verbetes enciclopédicos é bastante regular. Observe.

Engenharia genética

Manipulação genética e modificação genética são termos para o processo de manipulação dos genes num organismo, geralmente fora do processo normal reprodutivo deste. Envolvem frequentemente o isolamento, a manipulação e a introdução do DNA num ser vivo, geralmente para expressar um gene.

O objetivo é introduzir novas características num ser vivo para aumentar a sua utilidade, tal como aumentando a área de uma espécie de cultivo, introduzindo uma nova característica, ou produzindo uma nova proteína ou enzima.

*Exemplos são a produção de **insulina** humana através do uso modificado de **bactérias** e da produção de novos tipos de **ratos** como o OncoMouse (rato cancro) para pesquisa, através de reestruturamento genético. [...]*

O título indica as palavras-chave do tema central do verbete.

A primeira informação que o leitor encontra é a **definição** do conceito pesquisado.
Em enciclopédias digitais, como é o caso da fonte deste exemplo, os *hiperlinks* podem aparecer a qualquer momento do texto e foram aqui mantidos na cor **azul**, geralmente utilizada para identificá-los.

Após a definição, o texto passa para a exposição da **finalidade (aplicações, objetivos)** associada ao conceito.

Na sequência, são apresentados *exemplos*, que servem para ilustrar, de forma mais concreta, a aplicação do conceito.

ENGENHARIA genética. *In*: WIKIPÉDIA. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Engenharia_gen%C3%A9tica. Acesso em: 24 ago. 2024.

Como primeiras informações do texto, tem-se a definição, os objetivos e a finalidade, sempre acompanhados de exemplos. Essas estratégias servem para situar o leitor leigo que, caso necessário ou guiado por sua curiosidade, pode seguir para o conteúdo aprofundado que se inicia logo depois.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610/98 de fevereiro de 1998.

Em geral, espera-se, na sequência, que o texto do verbete forneça informações de natureza histórica sobre o termo pesquisado: onde e quando surgiu determinada técnica (ou quando algo foi descoberto), que tipo de transformações sofreu ao longo do tempo, qual é o atual estado em que se encontram os estudos a seu respeito etc.

Enciclopédias virtuais, como já vimos, podem recorrer ao hipertexto para facilitar a "navegação" dos leitores entre termos e tópicos. Tudo o que aparece em **azul** no texto do verbete é *hiperlink* e, uma vez clicado, leva o leitor ao tópico desejado.

Linguagem

A linguagem utilizada nos textos enciclopédicos é formal. As estruturas sintáticas são aquelas características dos textos expositivos de maneira geral: ordem direta, com poucas inversões ou intercalações.

Outro aspecto importante é a escolha lexical. As palavras utilizadas devem expressar com precisão as informações necessárias para a compreensão dos conceitos e dos termos apresentados. Termos técnicos e científicos, por esse motivo, aparecem com frequência em textos enciclopédicos. Leia o trecho a seguir.

> A Revolução Científica **ampliou** o alcance dos sentidos, permitindo captar o que **até então** ***havia sido*** **remoto** ou **oculto** demais. **Durante o século XVI**, o telescópio de Galileu Galilei ***permitira*** que ele observasse as luas de Júpiter; Anton von Leeuwenhoeck ***vira*** os micróbios com seu microscópio e Marin Mersenne ***conseguira*** ouvir harmonias que ninguém ***havia percebido*** **antes** e ***medira*** a velocidade do som. **No século XVII**, Isaac Newton ***conseguira*** decompor a luz de um feixe de luz e sentir a força que unifica o cosmo no peso de uma maçã; Robert Hooke ***havia farejado*** o "ar **nitroso**" nos vapores **acres** liberados por um pavio **aceso**.
>
> **Um século mais tarde**, Antoine Lavoisier **provou** a existência do oxigênio, **isolando-o** e **queimando-o**, e Luigi Galvani **conseguiu** sentir o frêmito da eletricidade na ponta dos dedos. **Ainda no século XVIII**, Friedrich Mesmer **pensou** que o hipnotismo fosse alguma forma de "magnetismo **animal**" **detectável**, e Benjamin Franklin **demonstrou** que os relâmpagos são uma forma de eletricidade, fazendo **arriscadas** experiências com uma pipa e chaves penduradas na linha de empinar. Esses triunfos **tornaram crível** o brado dos empiristas: "Nada que não for sentido pode existir na mente!". Tudo isso **fez** indiscutivelmente parte dos antecedentes **essenciais** da Revolução Industrial. [...]
>
> FERNÁNDEZ-ARMESTO, Felipe. **Ideias que mudaram o mundo**. Tradução de Luiz Araújo, Eduardo Lasserre e Cristina P. Lopes. São Paulo: Arx, 2009. p. 228-229.

No trecho, destacamos em **vermelho** os **termos** e **expressões de valor adverbial temporal**, que foram utilizados pelo autor para criar uma sequência histórica de descobertas científicas relacionadas às tentativas humanas para domar a energia natural. Como seu objetivo é dar ao leitor uma noção do progresso das descobertas, elas são apresentadas de modo ordenado, da mais antiga à mais "recente".

A flexão de tempo dos verbos também precisa ser controlada, porque deve ser coerente com as referências temporais criadas pelos advérbios e expressões de valor adverbial. Por esse motivo, os **verbos** que se relacionam às descobertas apresentadas foram todos flexionados no **pretérito perfeito** ou no ***pretérito mais-que-perfeito*** (simples ou composto) do Indicativo. Há dois verbos na forma nominal **gerúndio**.

Quanto aos **adjetivos**, observamos que a maioria foi utilizada para caracterizar algo nomeado anteriormente ("vapores **acres** liberados por um pavio **aceso**"). Somente um adjetivo utilizado tem valor avaliativo: "fazendo **arriscadas** experiências". Nesse trecho, o autor do verbete manifesta seu juízo de valor sobre o risco que Benjamin Franklin correu.

O mesmo é verdadeiro para o uso dos advérbios e expressões adverbiais. Uma única ocorrência expressa a opinião do autor do texto em relação ao que está informando a seus leitores: "Tudo isso **fez** *indiscutivelmente* parte dos antecedentes **essenciais** da Revolução Industrial".

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

Tanto no caso do uso do adjetivo *arriscadas* como do advérbio *indiscutivelmente*, porém, constatamos que o juízo manifestado não é tão particular quanto pode parecer. É provável que todos os leitores concordarão ser uma atividade arriscada empinar pipas com objetos metálicos durante uma tempestade de raios e também com a afirmação de que as descobertas científicas elencadas foram antecedentes da Revolução Industrial.

No momento de redigir um texto enciclopédico, portanto, deve-se sempre buscar os termos mais adequados para transmitir, de modo correto e objetivo, a informação desejada.

Proposta de produção: verbete enciclopédico

Pesquisa e análise de dados

Como estudantes do Ensino Médio, vocês provavelmente se perguntam que profissão poderão escolher no futuro. Essa é uma pergunta importante, porque dela dependem decisões mais imediatas relativas à procura de emprego e escolha de cursos universitários ou técnicos que ofereçam a formação necessária para sua profissionalização.

O estudo do gênero **verbete enciclopédico** servirá como inspiração para sua turma criar uma enciclopédia virtual colaborativa (uma *wiki*) sobre as **profissões emergentes relacionadas às tecnologias contemporâneas**. Os verbetes dessa enciclopédia serão voltados a jovens como vocês, que se encontram na etapa final da Educação Básica. O objetivo é identificar profissões associadas a áreas emergentes nas redes sociais, nos jogos digitais e na cultura do entretenimento.

Como ponto de partida para a seleção dos temas dos verbetes, considerem as possibilidades a seguir.

- **Criador de conteúdo digital**: influenciadores que usam plataformas de postagem de vídeo nas redes sociais para entreter e informar sobre diversos temas (moda, ciência, educação etc.).
- **Desenvolvedor de jogos**: pessoas que criam jogos digitais para pequenos estúdios, que compensam os orçamentos reduzidos e as equipes menores investindo em inovação e experiências únicas.
- ***Streamer* de jogos**: profissionais que transmitem suas sessões de jogos em plataformas de hospedagem de vídeo.
- **Especialista em *marketing* de mídia social**: profissionais voltados à promoção de marcas e produtos nas redes sociais.
- **Analista de tendências digitais**: profissionais que estudam e preveem novas perspectivas em tecnologias e culturas digitais.

Essas são apenas algumas possibilidades, mas vocês podem identificar outras profissões que surgiram para atender a demandas associadas ao uso das novas tecnologias e às redes sociais.

A criação de uma *wiki* envolve a escolha de uma plataforma de hospedagem, a definição do objetivo da *wiki*, a criação de uma estrutura que organize os verbetes produzidos e a publicação do conteúdo. Existem várias opções de plataformas de hospedagem gratuitas para *wikis*.

Os estudantes que têm maior domínio do uso das ferramentas digitais necessárias para desenvolver esse projeto podem assumir a parte técnica. Uma sugestão é que se forme um grupo de colegas de turmas diferentes, com esse perfil específico, e eles assumam a tarefa inicial de criar a *wiki* que vai hospedar todos os verbetes.

Em grupos de quatro ou cinco colegas, decidam a profissão que será objeto do verbete que vocês vão escrever. Caso mais de um grupo escolha o mesmo tema, não há problema: redijam os verbetes e, quando estiverem prontos, vejam como combiná-los

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

de modo a apresentar de forma mais objetiva, completa e organizada as informações que caracterizam as atribuições e os desafios associados a essa profissão.

Considerem os tópicos a seguir no momento de organizar as informações obtidas para dar início à redação do texto do verbete.

- Título
- Definição
- História e evolução (se for pertinente)
- Perfil profissional
- Tipos de conteúdo (vídeo, *blog*, *podcast* etc.) e plataformas utilizadas
- Monetização
- Impacto cultural e social
- Futuro da profissão
- Referências consultadas

Planejamento e elaboração

1. Lembrem-se de não copiar as informações consultadas. Vocês podem citá-las e indicá-las como fonte de consulta por meio da adição de *hiperlinks*, mas devem utilizar as próprias palavras.
2. Aproveitem a sequência de tópicos indicada na apresentação da proposta como base para organizarem os conteúdos na produção do texto do verbete.
3. Certifiquem-se de que a definição apresentada é compreensível para qualquer leitor leigo. Apresentem-na a amigos e familiares para certificarem-se de que ela está clara e objetiva, antes de considerá-la pronta.
4. Discutam se os eventuais exemplos apresentados são suficientes para uma boa compreensão sobre a área de atuação do profissional que exerce a profissão descrita no verbete.
5. Avaliem a necessidade de apresentar imagens e/ou ilustrações que complementem as informações oferecidas pelo texto.
6. Prestem atenção à linguagem, que deve ser formal e objetiva, caracterizada pelo uso de um vocabulário acessível a todos os leitores e de termos técnicos e científicos precisos.

Avaliação e reescrita do texto

Releiam o verbete, prestando especial atenção ao uso da linguagem. Verifiquem se os adjetivos e os advérbios empregados contribuem para a descrição da profissão abordada, evitando a manifestação de juízos de valor. Analisem, também, se a flexão de tempo dos verbos está coerente com as referências temporais criadas pelos advérbios e expressões de valor adverbial.

Procurem uma pessoa que não conheça essa profissão e peça a ela que leia com atenção o texto. Perguntem se, com base no que está escrito, é possível obter as informações essenciais para compreender a área de atuação do profissional que a exerce. A partir dos apontamentos feitos por ela, **revisem** o texto do verbete, avaliando que informações precisam ser incluídas.

Reescrevam o texto do verbete fazendo as adequações que julgarem pertinentes, para garantir que ele seja claro e objetivo e ofereça todas as informações necessárias para o leitor que busca conhecer as particularidades da profissão descrita.

Quando considerarem que o texto do verbete está finalizado, conversem com outros colegas e com o professor para fazer a publicação do conteúdo na plataforma de hospedagem escolhida pela turma. **Divulguem** o *link* do verbete para a turma e para outros membros da comunidade escolar que possam se interessar pelo assunto.

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

Amplie seu repertório

De olho no filme

A história do *Dicionário Oxford* tem, em sua origem, o comando do professor James Murray, que conta com a ajuda do Dr. W. C. Minor para essa jornada empolgante na produção dos milhares de verbetes de um dos mais bem conceituados dicionários do mundo. Baseado na obra *O professor e o louco*, de Simon Winchester, o filme *O gênio e o louco* (2019) retrata a vida do idealizador dessa empreitada, ocorrida no início do século XIX.

REPRODUÇÃO/ENTRETENIMENTO VERTICAL

Cartaz do filme **O gênio e o louco**, direção de Farhad Safinia, lançado em 2019.

De olho no *podcast*

Iniciativa de estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o *podcast Enciclopédia Mulheres na Filosofia* apresenta, a cada episódio, um(a) especialista para conversar sobre a vida e a obra de algumas das mulheres mais renomadas na filosofia, como Simone de Beauvoir e Sueli Carneiro.

REPRODUÇÃO/ENCICLOPÉDIA MULHERES NA FILOSOFIA

Logotipo de identificação do *podcast* **Enciclopédia Mulheres na Filosofia**.

Idealizado pelo projeto de radiodifusão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), *o podcast Fronteiras da Ciência* conta com a participação de especialistas da área de física e biologia que desmistificam conhecimentos popularmente difundidos.

REPRODUÇÃO/FRONTEIRAS DA CIÊNCIA

Logotipo de identificação do *podcast* **Fronteiras da Ciência**.

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 e a finalidade do verbete enciclopédico? Compreendeu como o contexto discursivo (contexto de produção, de circulação e o perfil do interlocutor) influencia a estrutura desse gênero? Aprendeu a utilizar os recursos linguísticos adequados ao gênero? Navegou com segurança por textos desse gênero no momento de realizar pesquisas e obter informações mais detalhadas sobre determinado tema? Compreendeu a importância de avaliar criticamente os *hiperlinks* presentes em textos do universo digital para evitar caça-cliques?

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 15

Marcadores temporais

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

Neste capítulo, você vai:

1. Identificar os marcadores temporais e reconhecer a função que exercem em textos de diferentes gêneros.
2. Compreender sua importância para a progressão temática e a organização textual.
3. Analisar como esses marcadores contribuem para a construção da coesão e coerência textuais.
4. Entender a articulação entre marcadores temporais e outros elementos textuais na construção da temporalidade.

Em momentos de leitura e de produção de textos, é necessário reconhecer e utilizar de modo adequado os recursos linguísticos responsáveis pela construção da temporalidade em diferentes gêneros orais e escritos para organizar e manter a progressão temática, compreender a sequência temporal dos fatos e perceber como eles se relacionam entre si. Na argumentação, o controle da articulação temporal colabora para o desenvolvimento da estratégia argumentativa.

LEITURA E ANÁLISE

1. **Você já conhece a estrutura de um verbete enciclopédico. A seguir, serão apresentados trechos de um verbete sobre o povo Bororo que consta da enciclopédia digital *Povos Indígenas no Brasil*. Que tipo de informação você espera encontrar em um verbete como esse?**
2. **Caso você deseje obter mais informações sobre os bororos, onde poderia encontrá-las?**

Leia com atenção o verbete a seguir para responder às questões de 3 a 9.

MARIO FRIEDLANDER/PULSAR IMAGENS

BORORO

Autodenominação	Onde estão	Quantos são	Família linguística
Boe	MT	1.817 (Siasi/Sesai, 2014)	Bororo

Indígenas da etnia Boe (Bororo) na aldeia Meruri, em General Cardoso, MT, 2015.

1. Resposta pessoal. É provável que os estudantes esperem encontrar informações específicas sobre o povo Bororo: onde fica sua aldeia ou se moram em algum território indígena demarcado, qual é o total de indígenas dessa etnia, informações sobre a língua que falam e sobre os rituais que praticam.
2. Resposta pessoal. Se os estudantes não mencionarem a possibilidade de consultar o verbete do qual os trechos reproduzidos foram retirados, instrua-os a fazer isso. Outra possibilidade, além da enciclopédia **Povos Indígenas no Brasil**, é realizar uma busca na internet utilizando o termo "Bororo" como referência, acompanhado pela especificação do que desejam encontrar. Exemplo: Bororo + rituais, Bororo + grafismos.

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

O termo *Bororo* significa, na língua nativa, "pátio da aldeia". Não por acaso, a tradicional disposição circular das casas faz do pátio o centro da aldeia e espaço ritual desse povo, caracterizado por uma complexa organização social e pela riqueza de sua vida cerimonial. A despeito de hoje terem direito a um território descontínuo e descaracterizado, o vigor de sua cultura e sua autonomia política têm atuado como armas contra os efeitos predatórios do contato com o "homem branco", que se estende há pelo menos 300 anos.

MARIO FRIEDLANDER/PULSAR IMAGENS

Indígena da etnia Boe (Bororo) na aldeia Meruri sendo preparado para ritual em General Cardoso, MT, 2015.

Sugerimos que, se possível, organize uma visita guiada a algum museu ou exposição sobre os povos originários. Além disso, algumas dessas instituições disponibilizam recursos *on-line*, além de informações sobre suas programações. No *site* do Museu de Arte Indígena, por exemplo, o acesso ao acervo permite tomar contato com diferentes obras produzidas por artistas indígenas, sendo possível, inclusive, refinar a pesquisa com base nas diferentes etnias (disponível em: https://maimuseu.com.br/site/acervo/; acesso em: 5 nov. 2024). Já o *site* do Museu das Culturas Indígenas oferece vídeos com entrevistas e palestras (https://museudasculturasindigenas.org.br/exposicoes-e-programacoes/conteudo-online/; acesso em: 5 nov. 2024).

Nome

Os Bororo se autodenominam *Boe*. O termo "Bororo" [...] atualmente é a denominação oficial.

Ao longo da história, outros nomes foram usados para identificar esse povo, tais como: Coxiponé, Araripoconé, Araés, Cuiabá, Coroados, Porrudos, Bororos da Campanha (referente aos que habitavam a região próxima a Cáceres), Bororos Cabaçais (aqueles da região da Bacia do Rio Guaporé), Bororos Orientais e Bororos Ocidentais (divisão arbitrária feita pelo governo do Mato Grosso, no período minerador, que tem o rio Cuiabá como ponto de referência).

[...]

Língua

Boe Wadáru é o termo usado pelos Bororo para designar sua língua original. Os linguistas Rivet (1924) e Schmidt (1926) classificaram-na como isolada e possivelmente vinculada ao ramo Otuké. Posteriormente, um novo paradigma simplificou a classificação das línguas indígenas, reunindo-as segundo certas semelhanças, de modo que a língua bororo foi enquadrada no tronco linguístico Macro-Jê (Manson,1950; Greenberg,1957).

Atualmente, a língua bororo é falada por quase toda a população. Até o final da década de 1970, contudo, crianças e jovens sofriam a imposição de um regime escolar da missão indígena que proibia que se falasse a língua nativa nas aldeias de Meruri e Sangradouro. Um processo de reavaliação e autocrítica dos salesianos culminou no resgate da língua original e do ensino bilíngue. Assim, em todas as aldeias, a maioria da população fala português e bororo.

No cotidiano, a língua falada é a nativa, acrescida de neologismos assimilados do português regional, o qual é acionado apenas nos contatos interétnicos.

[...]

Histórico do contato

RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS

Indígenas da etnia Boe (Bororo) durante ritual fúnebre na aldeia Garças, em General Carneiro, MT, 2014.

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

As fontes históricas disponíveis informam que o contato inicial dos Bororo com a sociedade nacional remonta ao século XVII, quando as "bandeiras jesuítas" vieram de Belém rumo à região da Bacia do Rio Araguaia e seguiram pelos rios Taquari e São Lourenço, em direção ao Rio Paraguai. Em meados do século XVIII, o contato intensificou-se com as Bandeiras Paulistas e com a descoberta do ouro na região de Cuiabá. Nesse período, a exploração aurífera foi responsável pela cisão do grupo em Bororo Ocidentais e Bororo Orientais.

Os Bororo Ocidentais, também denominados "Bororo da Campanha" e "Bororo Cabaçais", sofreram a agressão do contato com os colonizadores de Cáceres e Vila Bela, a ponto de serem considerados exterminados em meados do século XX.

Os Bororo Orientais, comumente denominados "Coroados", permaneceram isolados até a metade do século XIX, quando passaram a protagonizar os episódios mais violentos da história de ocupação do Mato Grosso. A abertura de uma estrada que cruzava o Vale do Rio São Lourenço, ligando esse estado a São Paulo e Minas Gerais, fez eclodir uma guerra que durou mais de 50 anos e culminou com a rendição total dos Bororo Orientais. A "pacificação" ocasionou a criação das Colônias Militares de Teresa Cristina e Isabel em 1887. Logo após a proclamação da República, a Colônia Teresa Cristina foi demarcada por Rondon em 1896, visando garantir uma parte importante do território tradicional Bororo. Desde esse período até 1930, Rondon reservou outras áreas aos Bororo da Bacia do Rio São Lourenço, dentre elas os lotes denominados "São João do Jarudori", "Colônia Isabel" e "Pobori", que ficaram sob responsabilidade do SPI desde 1910.

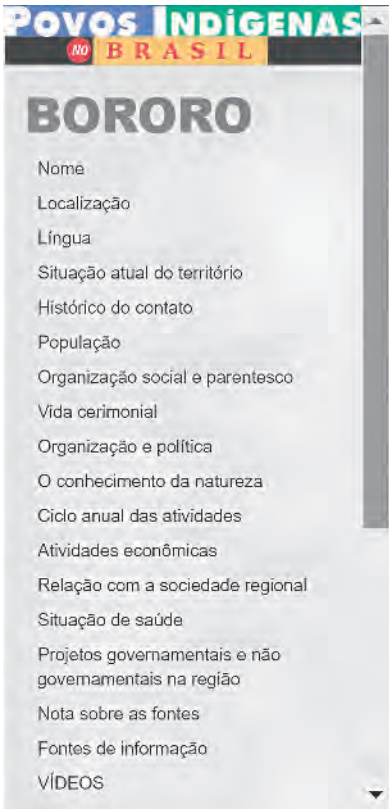
[...]

Em 1902, os salesianos fundaram a Colônia do Sagrado Coração e iniciaram a catequese dos Bororo. Em 1906, criaram a Colônia do Sangradouro, que mais tarde acolheria os Xavante expulsos da área de Parabuburi.

Em síntese, o resultado do processo de contato com a sociedade nacional representou não só a perda da maior parte do território tradicional, como também uma drástica redução populacional.

[...]

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Bororo. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Bororo. Acesso em: 16 set. 2024.



REPRODUÇÃO/ISA

Estrutura da organização do verbete "Bororo", no portal **Povos Indígenas no Brasil**.

3. Considerando o que você já conhece sobre a estrutura do gênero verbete enciclopédico, que elementos da estrutura desse gênero você identifica no texto sobre os bororos?

4. Observe, agora, a imagem reproduzida junto ao do texto.

a. Você já viu uma estrutura semelhante em alguma outra enciclopédia digital?

b. Qual é a função dessa sequência de tópicos em um verbete de enciclopédia digital?

5. Releia o trecho inicial do verbete.

O termo *Bororo* significa, na língua nativa, "pátio da aldeia". Não por acaso, a tradicional disposição circular das casas faz do pátio o centro da aldeia e espaço ritual desse povo, caracterizado por uma complexa organização social e pela riqueza de sua vida cerimonial. A despeito de hoje terem direito a um território descontínuo e descaracterizado, o vigor de sua cultura e sua autonomia política têm atuado como armas contra os efeitos predatórios do contato com o "homem branco", que se estende há pelo menos 300 anos.

a. Qual é a finalidade de um parágrafo como esse no início de um verbete sobre o povo Bororo?

b. É possível identificar, nesse trecho, informações sobre dois momentos diferentes. Que informações são essas?

c. Por que o autor do verbete julgou necessário opor essas duas informações temporais?

3. Espera-se que os estudantes reconheçam a organização do texto como uma marca estrutural do verbete enciclopédico. Como se trata de apresentar informações sobre um povo indígena específico, o texto começa com uma série de dados sobre os bororos: autodenominação, onde estão, quantos são, família linguística. Em seguida, o texto se organiza em subtítulos que identificam o foco das informações a serem apresentadas: nome, língua e histórico de contato.

4. a) Resposta pessoal. Se os estudantes estiverem acostumados a consultar enciclopédias digitais, provavelmente já viram uma sequência lateral de tópicos como a apresentada no verbete sobre os bororos.

4. b) Além de informar quais tópicos foram utilizados para organizar as informações em cada um dos verbetes de uma enciclopédia digital, esses tópicos funcionam como *links* clicáveis, ou *hiperlinks*, que facilitam a navegação no interior do verbete, permitindo que o leitor acesse imediatamente alguma informação em que tenha maior interesse.

5. a) Espera-se que os estudantes reconheçam que esse parágrafo inicial tem a finalidade de fazer uma introdução mais geral, partindo do significado do termo *Bororo*, "pátio da aldeia", para informar sobre como se organizam as casas e o espaço ritual desse povo indígena.

5. b) As informações são as seguintes: no momento presente, o povo Bororo tem direito a um território "descontínuo e descaracterizado"; ao longo de 300 anos de contato com não indígenas, eles tiveram de contar com a força de sua cultura e de sua organização política para enfrentarem os "efeitos predatórios do contato com o 'homem branco'".

5. c) Espera-se que os estudantes concluam que a intenção do autor do verbete ao opor a situação dos indígenas em dois momentos é destacar o fato de que só o "vigor de sua cultura e sua autonomia política" puderam ajudá-los a preservar sua cultura e a conquistar, no presente, o direito de ocupar um território a eles destinado, ainda que esse território seja "descontínuo e descaracterizado".

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

6. a) Espera-se que os estudantes constatem que há a ocorrência das seguintes flexões de tempo no tópico "Histórico do contato": presente do indicativo (duas ocorrências: "informam" e "remonta"), pretérito perfeito do indicativo (ex.: "vieram"; a maioria dos verbos está flexionada nesse tempo) e futuro do pretérito do indicativo ("acolheria", única ocorrência).
6. b) A flexão predominante é a do pretérito perfeito do indicativo.
6. c) Dada a natureza das informações a serem apresentadas nesse tópico – uma retomada de diferentes momentos passados nos quais houve contato entre indígenas do povo Bororo e não indígenas –, torna-se necessário o uso de verbos flexionados no tempo passado, porque deverão fazer referência a uma série de contatos que começou no século XVII e se estendeu até o início do século XX.

Ponto de conexão

A língua, a arte e a literatura são importantes espaços de construção e de afirmação da cultura e das marcas identitárias de indivíduos, grupos e povos.

6. **Volte ao tópico "Histórico do contato" e observe a flexão de tempo e modo dos verbos utilizados.**
   a. Que flexões de tempo e modo você identificou nesse tópico? Transcreva um exemplo de cada ocorrência.
   b. Qual é a flexão de tempo predominante nesse tópico?
   c. Como você explica a opção por essa flexão de tempo?
7. **Retome o texto do tópico "Histórico do contato". Copie cinco ocorrências em que a indicação de tempo passado não é feita por meio de verbos ou datas.**
8. **Releia o trecho a seguir, prestando atenção ao modo como é feita a marcação do tempo transcorrido.**

   As fontes históricas disponíveis informam que o contato inicial dos Bororo com a sociedade nacional remonta ao século XVII, quando as "bandeiras jesuítas" vieram de Belém rumo à região da Bacia do Rio Araguaia e seguiram pelos rios Taquari e São Lourenço, em direção ao Rio Paraguai.

   a. Desconsiderando as formas verbais flexionadas no presente, quais termos ou expressões foram utilizados para indicar ao leitor que as informações dizem respeito a um momento passado? Transcreva-as.
   b. Considerando que um dos sentidos do verbo "remontar" é "ir buscar a origem ou a data", é possível afirmar que, embora flexionada no presente do indicativo, essa forma verbal remete ao passado? Justifique.
9. **No tópico em que o verbete informa sobre a língua do povo Bororo, você deve ter lido uma informação muito séria: crianças e jovens desse povo foram impedidos, até o final da década de 1970, de falar sua língua nativa nas aldeias de Meruri e Sangradouro, por conta da imposição de um grupo religioso. Converse com seus colegas a respeito dessa questão. Vocês conseguem imaginar o impacto da proibição de falar a própria língua? Que consequências uma atitude como essa tem para a cultura e a identidade de um povo?**

7. A releitura do tópico "Histórico do contato" deve levar os estudantes a identificarem as seguintes indicações de tempo passado: "contato inicial", "nesse período" (referência anafórica a "em meados do século XVIII"), "mais de 50 anos", "logo após a proclamação da República", "mais tarde".
8. a) Nesse trecho, há quatro referências diretas ao momento passado: "contato inicial" (o adjetivo traz consigo a ideia de princípio de algo, no caso, o contato entre os bororos e a "sociedade nacional"), "ao século XVII" (o objeto indireto traz uma datação), "vieram" (verbo flexionado no pretérito perfeito do indicativo) e "seguiram" (verbo flexionado no pretérito perfeito do indicativo).
8. b) Espera-se que os estudantes percebam que o conteúdo semântico associado a essa acepção do verbo "remontar" remete ao passado, uma vez que tem o sentido de "ir buscar a origem". Essa "origem" é informada pelo objeto indireto "ao século XVII", que define o momento em que ocorreu o primeiro contato entre indígenas Bororo e não indígenas. Então, mesmo flexionado no presente do indicativo, essa acepção do verbo "remontar" tem uma carga semântica relativa ao passado.
9. Dê espaço para que os estudantes conversem sobre as questões propostas. Se julgar pertinente, veja a melhor maneira de retomar as informações apresentadas no volume 1 sobre representações literárias dos povos originários. Reforce a importância de eles considerarem o caráter identitário das línguas para os indivíduos e os povos.

A marcação do tempo nos textos

Assim como a areia de uma ampulheta escoa sem parar, o tempo é um rio caudaloso que carrega consigo os acontecimentos da vida. Na linguagem, esse rio se manifesta de diversas formas, e os **marcadores temporais** são como bússolas que nos guiam pela correnteza desse rio, ajudando-nos a compreender a sequência dos fatos e a construir sentidos.

Se considerarmos a importância do tempo como fator organizador das nossas ações e rotinas, não é de estranhar que ele organize também a nossa linguagem. Por essa razão, devemos estar atentos à marcação temporal quando falamos, lemos e escrevemos, para garantir que as referências presentes, passadas e futuras estejam claras para nós e para nossos interlocutores.

TOME NOTA

Marcadores temporais são recursos linguísticos utilizados nos textos para situar, no tempo, acontecimentos, ações, estados e processos. Ajudam, portanto, a organizar a sequência temporal dos fatos e a estabelecer relações de anterioridade, posterioridade, simultaneidade, duração, frequência etc.

Em termos linguísticos, a marcação do tempo costuma ser feita por meio da flexão de tempo e modo nos verbos, de advérbios e locuções adverbiais, de orações subordinadas adverbiais temporais e de itens lexicais que remetem ao campo semântico temporal.

Imagine um texto sem qualquer referência temporal. Seria como um quebra-cabeça sem peças, impossível de ser montado. Os marcadores temporais são as peças que nos permitem organizar os acontecimentos no tempo, guiando o leitor/ouvinte pela sequência dos fatos e construindo a coesão textual.

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

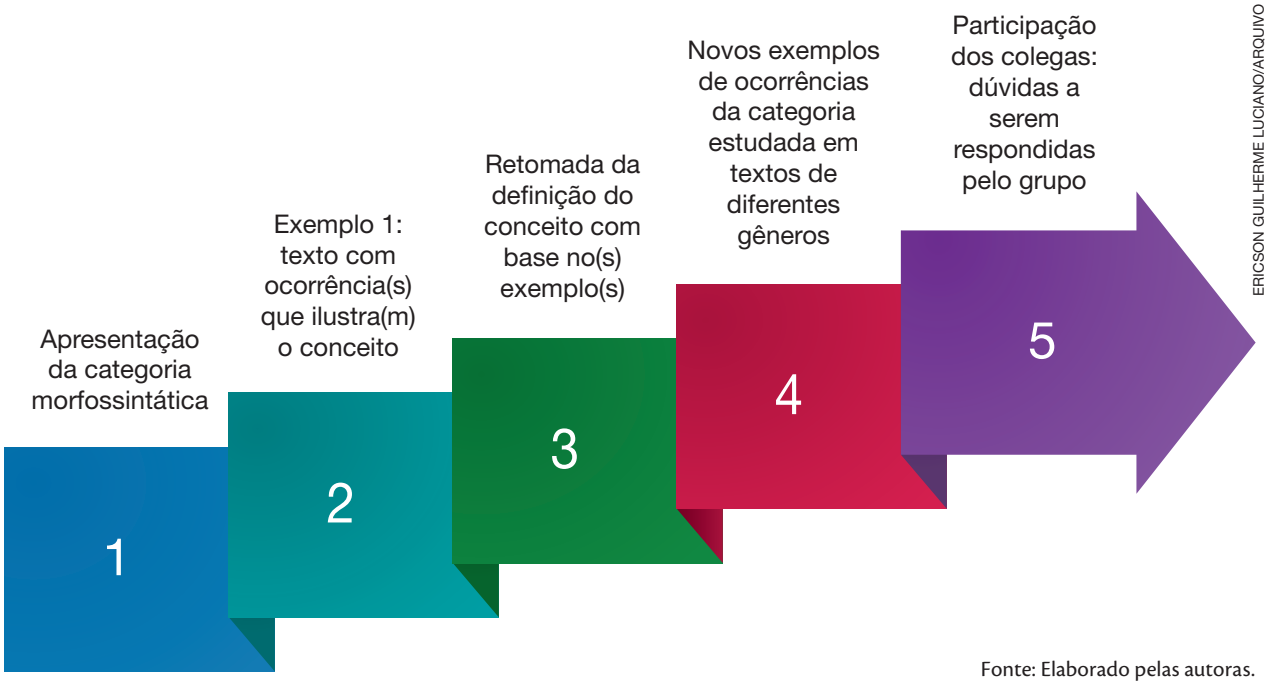
Ponto de conexão. Na Seção especial da unidade 3 do volume de Redação é estudada a relação entre escrita e identidade, e no capítulo 7 do volume de Arte desta coleção é estudado o tema arte indígena tradicional e contemporânea. Se tiver acesso a esse volume e considerar [illegible], pode-se promover uma abordagem interdisciplinar.

RETOMADA DE CONHECIMENTOS

Durante seus estudos sobre as classes de palavras, ao longo do Ensino Fundamental, verbos e advérbios devem ter sido objeto de atenção e de análise. Organizem-se em quatro grupos para realizar uma retomada desses conhecimentos prévios. Com o auxílio do professor, façam o sorteio do tópico que ficará sob a responsabilidade de cada grupo, dentre as seguintes possibilidades: flexão de tempo dos verbos no modo indicativo, flexão de tempo dos verbos no modo subjuntivo, advérbios e locuções adverbiais, orações subordinadas adverbiais temporais desenvolvidas e reduzidas. A tarefa de cada grupo será pesquisar os conceitos morfossintáticos relativos ao tópico que lhes foi atribuído. Após essa pesquisa, cada grupo deverá preparar um **seminário** para compartilhar, com os colegas de turma, os conceitos estudados. Em conjunto, definam, com o professor, qual será o tempo destinado às apresentações dos grupos e a data em que deverão acontecer.

No momento da pesquisa, vocês podem consultar gramáticas de referência, livros didáticos e *sites* confiáveis da internet. Quando tiverem tomado contato com os conceitos estudados, selecionem exemplos da categoria morfossintática pela qual ficaram responsáveis em textos de diferentes gêneros, como notícias, tiras cômicas, contos, editoriais etc. Selecionem os que podem ilustrar o seminário a ser apresentado para os colegas. Decidam qual será a atribuição de cada membro do grupo com relação ao seminário: preparação dos *slides* de apoio, criação de um roteiro de fala, parte da explicação ou da análise dos exemplos. Sugerimos as etapas a seguir para a criação dos *slides* de apoio para a apresentação oral.

MARCADORES TEMPORAIS
Seminário com apoio de *slides*



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No dia de realização dos seminários, escutem com atenção a explicação dos colegas, anotando eventuais dúvidas que surgirem e esclareçam-nas no final das apresentações. No momento de apresentar, usem um tom de voz adequado, de modo a garantir que todos ouçam bem o que está sendo dito. Respeitem o tempo destinado a cada apresentação oral.

Realizadas todas as apresentações, **avaliem** o resultado dos seminários. Se ainda restar alguma questão sobre os conceitos abordados pelos grupos, peçam ajuda ao professor para esclarecê-las.

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

Os marcadores temporais

As línguas apresentam diferentes elementos que participam da identificação e construção da temporalidade no discurso. Na língua portuguesa, esses recursos podem ser resumidamente apresentados em um quadro que destaca as diferentes funções associadas ao uso de cada um deles. Observe.

CLASSE	FUNÇÃO	EXEMPLOS	OBSERVAÇÕES
Advérbios	**Dêixis temporal:** Situar os fatos no tempo (passado, presente, futuro).	ontem, hoje, amanhã, agora, antes, depois, cedo, tarde, sempre, nunca, jamais	Alguns advérbios de tempo podem ter outras funções além da temporal.
Locuções adverbiais	**Articulação textual:** Conectar as partes do texto e estabelecer relações de tempo entre elas.	depois de, a partir de, há muito tempo, há pouco tempo, no momento em que, ao mesmo tempo que	As locuções adverbiais são formadas por um conjunto de palavras que funcionam como advérbio.
Conjunções	**Organização sequencial:** Introduzir orações subordinadas adverbiais temporais para ordenar os acontecimentos e indicar a progressão temporal.	quando, enquanto, desde que, antes que, depois que, até que, logo que	As conjunções temporais também podem ter outras funções, como conectar orações e indicar relações lógicas.
Verbos	**Organização dos tempos da ação:** A flexão de tempo estabelece a relação entre um determinado acontecimento e o momento da enunciação (presente, passado, futuro).	Escrevo, escrevi, escrevia, escrevera, escreverei	Na marcação temporal do discurso, os verbos desempenham papel fundamental na organização e na compreensão da sequência de eventos. Por meio de seus diversos tempos e modos, os verbos nos permitem situar as ações e os estados de ser no tempo.

É importante notar que, a depender do contexto em que alguns termos ou expressões presentes no quadro são utilizados, seu valor semântico deixa de ser temporal. É o caso, por exemplo, de "a partir de" em um enunciado como "A partir das reivindicações dos funcionários, foram tomadas providências para melhorar as condições de trabalho". Nesse caso, o sentido associado a essa locução é o de origem ou procedência.

A dêixis temporal

Os advérbios de tempo estão relacionados ao conceito de **dêixis**, que faz referência à função por eles exercida na construção da temporalidade.

TOME NOTA

Dêixis é um conceito linguístico que se refere ao uso de palavras e expressões que dependem do contexto para serem interpretadas. São elementos que "apontam" para algo no tempo, espaço ou discurso, mas só podem ser compreendidos se conhecermos o contexto extralinguístico em que são utilizados, como o local, o momento, o interlocutor etc.

Ela é estabelecida pelo uso de pronomes demonstrativos ("este", "aquele" etc.), pronomes pessoais ("eu", "nós" etc.), advérbios de lugar ("aqui", "lá" etc.) e advérbio de tempo ("agora", "hoje", "amanhã", "antes", "depois" etc.)

A dêixis é classificada em função da relação que estabelece a partir dos elementos linguísticos que a constituem. Ela pode ser:

- **Dêixis pessoal:** refere-se aos participantes da comunicação (falante, ouvinte e outros).
- **Dêixis espacial:** refere-se à localização dos participantes da comunicação e dos objetos mencionados no discurso.
- **Dêixis temporal:** refere-se ao momento da comunicação e ao tempo dos eventos mencionados no discurso.
- **Dêixis textual:** refere-se a elementos do próprio texto, como frases, parágrafos e capítulos.

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.

Pense: se alguém manda uma mensagem dizendo “Te vejo mais tarde”, o “mais tarde” depende da hora em que a mensagem foi enviada e do acordo prévio entre os interlocutores. Ou: quando alguém aponta para um grupo e diz “Eles são os melhores”, o “eles” só faz sentido se os interlocutores souberem a quem essa pessoa está se referindo. Em contextos linguísticos como esses, estamos diante da ocorrência da dêixis.

Organização sequencial e articulação textual

Os marcadores temporais são indispensáveis para a organização sequencial dos acontecimentos, ordenando-os de forma lógica e cronológica. Essa função é essencial para a construção de um texto coeso e compreensível. Alguns exemplos de termos que desempenham essa função nos textos são: “primeiramente”, “em seguida”, “depois”, “desde então”, “antes”, “durante”, “no início”, “já”, entre outros.

Esses marcadores também são ferramentas valiosas para conectar as diferentes partes do texto e estabelecer relações de tempo entre elas. Essa função garante a fluidez do discurso e facilita a compreensão do leitor.

Vamos ver como essa articulação é feita analisando esta tira para responder às questões a seguir.

GOMES, Clara. **Bichinhos de jardim**. Instagram: @bichinhosdejardim, 28 fev. 2023.

1. **A tira de Clara Gomes se organiza a partir de uma afirmação que diz respeito a uma crença dos brasileiros. Que crença é essa?**
2. **A personagem Maria Joana, a joaninha, acredita nessa crença? Explique.**
3. **A temporalidade na tira foi estabelecida pelo uso de diferentes recursos linguísticos e não linguísticos. Identifique-os e diga qual função desempenham.**
4. **De que forma o diálogo entre Maria Joana e Mauro constrói o humor da tira?**

1. Espera-se que os estudantes identifiquem a crença de que, no Brasil, “o ano só começa depois do Carnaval”.
2. Não, as falas da Maria Joana deixam claro que ela não acredita nessa crença. Isso fica marcado pela segunda fala da personagem, quando ela faz uma referência a vários acontecimentos de sua vida que precederam o Carnaval.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem os seguintes elementos linguísticos que participam do estabelecimento da temporalidade na tira:
“O ano começa depois do Carnaval” – presença do advérbio de tempo “depois” e referência ao Carnaval, festa móvel que ocorre 47 dias antes da Páscoa.
“Meu ano já começou faz tempo” – presença do advérbio de tempo “já” com sentido de anterioridade; flexão do verbo “começar” no pretérito perfeito do indicativo; “faz tempo” – oração sem sujeito que indica longo tempo transcorrido.
“Treta em cima de treta, uma bomba atrás da outra” – embora esse enunciado não traga nenhum elemento linguístico que tenha a função de marcar o tempo, o fato de ele criar uma sequência de acontecimentos reforça a ideia de tempo transcorrido.
“Tô de jejum de encrenca até a Páscoa” – uso da preposição “até” para estabelecer um limite futuro em relação ao momento da enunciação.
Elementos não linguísticos:
é possível observar, ao longo dos quatro quadrinhos, que a minhoca (Mauro) segue Maria Joana pelo jardim – nota-se, por exemplo, uma flor que fica para trás no segundo quadrinho e outras que aparecem em primeiro plano no quarto quadrinho. Esse deslocamento dá a ideia de ação e, consequentemente, de um tempo presente que transcorre enquanto as personagens fazem esse percurso.
4. Espera-se que os estudantes se deem conta de que as falas de Maria Joana ancoram a construção do humor da tira. Sua primeira fala, que faz referência à ideia de que o ano só começaria depois do Carnaval é o pretexto para ela reclamar de todos os problemas que teve de resolver desde o início do ano na fala “É treta em cima de treta! Uma bomba atrás da outra!”. O humor se consolida quando a joaninha se recusa a conversar com Mauro, quando infere que ele vai trazer mais um problema para ela – “É problema, Mauro? Fala a verdade, é problema?” – e decreta: “Tô de jejum de encrenca até a Páscoa!”, como se fosse possível decidir que podemos rejeitar encrencas e problemas nas nossas vidas.

A leitura atenta dos quadrinhos da tira permite identificar uma interessante articulação de três momentos do tempo: o presente da enunciação – conversa entre Maria Joana e Mauro –, o passado – referência aos problemas já enfrentados pela joaninha – e o futuro – menção à Páscoa. Para organizar as relações de sentido entre esses três momentos, a autora da tira recorre a alguns marcadores temporais:

- advérbios de tempo: “depois”, “já”;
- verbo no pretérito perfeito do indicativo: “começou”;
- oração sem sujeito que indica tempo transcorrido: “faz tempo”;
- preposição que, no contexto, estabelece um limite temporal: “até”;
- substantivos que nomeiam datas específicas: “Carnaval”, “Páscoa”.

Esses marcadores são articulados para criar uma referência de tempo definida: período que vai do início do ano até a Páscoa. Como eixo em torno do qual os diferentes momentos são organizados está a afirmação de que “o ano começa depois do Carnaval”, contestada pela joaninha.

O efeito de humor da tira também está diretamente relacionado à marcação de tempo, porque a autora surpreende os leitores ao sugerir, por meio da personagem Maria Joana, que seria possível decidir fazer um jejum de problemas. Deve-se notar que a referência a um jejum que terminaria na Páscoa alude a uma prática comum a determinadas religiões. No contexto da tira, evoca-se o jejum realizado por católicos durante o período da Quaresma que se encerra no Domingo de Ramos.

Um olhar discursivo para a marcação do tempo

Conhecer os recursos linguísticos disponíveis para introduzir diferentes informações de natureza temporal em textos de diferentes gêneros discursivos é importante não só para garantir textos coesos e coerentes no momento da produção escrita ou oral, mas também para orientar a leitura de diversos textos.

Veremos, a seguir, exemplos de como textos de natureza narrativa, descritiva e expositiva recorrem a marcadores temporais e que função eles exercem no estabelecimento das referências internas, colaborando para a construção e a manutenção de vínculos temporais, de relações entre as palavras e as orações que fazem referência a ações e acontecimentos. Essas relações, que ocorrem no interior dos parágrafos e entre os diferentes parágrafos ao longo do texto, ajudam a garantir a **coesão textual**.

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

TOME NOTA

Coesão é a propriedade que permite que as palavras, as orações e as partes de um texto se articulem entre si, formando um todo coeso e unificado. Existem dois tipos principais de coesão: a sequencial e a referencial.

A **coesão sequencial** garante a continuidade e o avanço do discurso, por meio de elementos que marcam a relação entre as ideias, como as conjunções e as flexões verbais. Ela ajuda a organizar o texto de forma lógica e coerente, estabelecendo relações de causa, consequência, contraste, simultaneidade, entre outras.

A **coesão referencial** permite a identificação dos elementos sobre os quais se fala no texto, por meio de palavras ou expressões que retomam ou antecipam informações já mencionadas ou que ainda serão apresentadas. Ela ajuda a evitar repetições desnecessárias e a manter a unidade temática do texto.

Narração: o fluir do tempo na ficção

Os diferentes gêneros narrativos, embora tenham algumas características estruturais que os particularizam, conservam muitas semelhanças: em todos eles, encontramos a criação ficcional de acontecimentos, a presença de um narrador que organiza a história contada, personagens que participam dessa história, um espaço e um tempo nos quais transcorre a ação.

Para ilustrar de que modo os marcadores temporais participam da estruturação de uma história que está sendo contada, selecionamos um trecho de um reconto do povo Tabajara, realizado pela autora Auritha Tabajara, neta de Francisca Gomes, considerada uma das maiores contadoras de histórias desse povo.

A onça-pintada no pescoço de Kauany, a guardiã dos segredos

Reconto do povo tabajara

Dizem os nossos velhos, e assim conta a minha avó, que **antigamente** a nossa aldeia **tinha** o formato de um grande Sol. Seguindo a orientação do Sol, as casas **eram construídas** com a frente para o leste, onde é o nascente; e a parte de trás para o oeste, onde é o poente. **Era** assim para poder indicar o caminho certo dos rios e da floresta.

No centro da aldeia **existia** a Casa dos Homens, onde os velhos **ensinavam** os **curumins** a fazer seus arcos e flechas. **Um dia**, quando todos **estavam** nessa casa, as mulheres **se juntaram** e **saíram** sem avisar e sem levar os filhos. Mas um curumim **viu** a mãe saindo com as outras e, curioso, **pegou** seu arco e sua flecha e **foi** atrás delas.

O curumim **seguiu** as mulheres, que **caminharam** por um tempo pela floresta. Ele **observou** quando todas **pararam**, **ficaram** uma do lado da outra, formando um círculo, e **começaram** a cantar e a dançar. O curumim, que **estava** escondido atrás de uma árvore, **ficou ouvindo** os cantos e **assistindo** aos movimentos de dança. **De repente**, o círculo se **abriu**, permitindo que ele visse que no centro **havia** uma mulher, de cócoras, dando à luz.

De repente, as mulheres **anunciaram** em um grito coletivo:

— **Nasceu**, **nasceu**, **nasceu**!

O curumim **ficou** muito assustado ao ver o parto, então **se desequilibrou** e **derrubou** o arco e a flecha, fazendo barulho entre as folhagens. Assim, **acabou sendo descoberto** pelas mulheres. Mas a mãe do menino não **ficou** brava com ele, só **pediu** que não **contasse** nada para os homens. Ele **prontamente concordou**, balançando a cabeça. O curumim **estava espantado** não com o nascimento da criança, mas com o fato de a bebê ter nascido com uma oncinha-pintada enrolada no pescoço.

A ancestral **chamou** a criança de **Kauany**, a guardiã dos segredos. Como manda a tradição, a mãe só **voltou** para a aldeia depois de quarenta dias. **Durante** esse tempo, é preciso se resguardar porque precisamos cuidar espiritualmente da nossa criança e harmonizar o nosso corpo com as ervas da mata.

[...]

TABAJARA, Auritha. A onça-pintada no pescoço de Kauany, a guardiã dos segredos. *In*: DORRICO, Trudruá; NEGRO, Mauricio. **Originárias**: uma antologia feminina de literatura indígena. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023. *E-book*. p. 69.

5. **Qual é o acontecimento central dessa história do povo Tabajara?**
6. **Durante a leitura, você deve ter identificado informações relativas às tradições do povo Tabajara. Quais são essas informações e o que elas revelam sobre esse povo?**
7. **Releia o texto. Identifique e copie a passagem que permite inferir que a narradora é uma mulher indígena do povo Tabajara.**
8. **Há, no texto, uma divisão clara entre as atribuições femininas e as masculinas na aldeia Tabajara. Converse com seus colegas sobre essa visão de mundo: A que vocês atribuem essa organização social? Julgam que ela é importante para os diferentes povos indígenas?**

Ao longo do texto, utilizamos diferentes cores para identificar os marcadores temporais. Na cor **laranja**, temos os **advérbios** e as **locuções adverbiais**; em **magenta**, uma **preposição acidental**, "**durante**"; e em **verde**, os **verbos** e as **locuções verbais** flexionados em formas do passado.

No trecho reproduzido, a narradora focaliza um acontecimento singular: o nascimento de uma menina que vem ao mundo com uma oncinha enrolada em seu pescoço. Chama a atenção o modo como a narração é iniciada, com a marcação da origem ancestral da

5. O acontecimento central é o nascimento de Kauany, uma menina que nasceu com uma oncinha-pintada enrolada no pescoço.

> **Curumins:** plural de *curumim*. Meninos indígenas.
>
> **Kauany:** Mãe-natureza.

6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem, no parágrafo inicial, as informações sobre a organização espacial da aldeia no formato de um sol, com a frente das casas viradas para leste (onde o sol nasce) e a parte de trás para oeste (onde o sol se põe). Essa organização era adotada para indicar o caminho certo dos rios e da floresta. No segundo parágrafo, descobre-se que os meninos indígenas – curumins – frequentam a Casa dos Homens, onde aprendem a fazer seus instrumentos de caça (arco e flecha). Nos parágrafos seguintes, infere-se que o momento do parto de uma mulher indígena é algo a ser compartilhado somente pelas mulheres. No último parágrafo, explica-se a razão ancestral para a mãe só voltar à aldeia depois de quarenta dias. Esse período de "quarentena" ou resguardo é necessário para o cuidado espiritual da criança recém-nascida e para a harmonização do corpo feminino com ervas da mata.

7. No trecho final, quando a narradora explica a necessidade de "cuidar espiritualmente da *nossa* criança e harmonizar o *nosso* corpo com as ervas da mata", o uso de um pronome possessivo "nosso" para fazer referência a uma criança recém-nascida e ao corpo das mulheres permite concluir que a pessoa que narra a história também é uma das mulheres tabajara que preserva as tradições de seu povo.

8. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a refletirem sobre a função das narrativas na transmissão dos saberes ancestrais que dão identidade aos diferentes povos originários. Ajude-os a perceber que, nas comunidades indígenas, há funções específicas a serem realizadas para o bom funcionamento daquelas sociedades e é função dos adultos, homens e mulheres, prepararem as gerações futuras para preservarem sua cultura e suas tradições, porque elas são indispensáveis para manter viva sua identidade. Nesse sentido, o modo como os povos originários lidam com questões de gênero é bastante diferente do que se vê nas culturas não indígenas.

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

história que será contada. Isso é feito por meio de uma referência aos antepassados: "Dizem os *nossos velhos,* e assim conta a *minha avó*, que...". O verbo "dizer", flexionado no presente do indicativo, estabelece o momento em que a história está sendo contada, ou seja, o momento da enunciação, como sendo o presente e ajuda a situar no passado aquilo que será narrado, uma vez que se trata de um conhecimento que chegou à narradora pela voz daqueles que a precederam, seus antepassados – "nossos velhos", "minha avó".

Desse ponto em diante, os verbos passam a ser flexionados em tempos do passado, com a ocorrência de formas do pretérito imperfeito do indicativo e do pretérito perfeito do indicativo. É interessante retomar os dois primeiros parágrafos para que possamos compreender o efeito, para os leitores, da alternância de tempos do passado em termos do tempo da ação.

> Dizem os nossos velhos, e assim conta a minha avó, que **antigamente** a nossa aldeia **tinha** o formato de um grande Sol. Seguindo a orientação do Sol, as casas **eram construídas** com a frente para o leste, onde é o nascente; e a parte de trás para o oeste, onde é o poente. **Era** assim para poder indicar o caminho certo dos rios e da floresta.
>
> No centro da aldeia **existia** a Casa dos Homens, onde os velhos **ensinavam** os curumins a fazer seus arcos e flechas. **Um dia**, quando todos **estavam** nessa casa, as mulheres **se juntaram** e **saíram** sem avisar e sem levar os filhos. Mas um curumim **viu** a mãe saindo com as outras e, curioso, **pegou** seu arco e sua flecha e **foi** atrás delas.

Quando voltamos à narração, observamos que os verbos flexionados no pretérito imperfeito do indicativo expressam estados ou características permanentes: "a aldeia **tinha**", "as casas **eram construídas**", "**Era** assim", "**existia** a Casa dos Homens"; ou ações habituais, recorrentes, no passado: "os velhos **ensinavam**". A única exceção é "todos **estavam**", em que o pretérito imperfeito indica uma ação não concluída no passado.

Já os verbos flexionados no pretérito perfeito do indicativo expressam uma ação concluída, pontual, no passado: "as mulheres **se juntaram** e **saíram**, um curumim **viu** [...] **pegou** [...] **foi** atrás delas".

A história contada nessa narrativa é construída com uma mistura de tempos verbais para descrever hábitos e estados passados, ações específicas e contínuas, e ações em progresso, criando uma tapeçaria temporal que reflete a tradição oral e a memória coletiva do povo Tabajara.

Merece atenção, também, a presença no texto de advérbios e expressões indicativas de tempo. O sentido que esses termos imprimem às ações depende dos advérbios e das expressões temporais utilizados. Nesses dois parágrafos, por exemplo, notamos que o advérbio "**antigamente**" e a expressão "**um dia**" remetem a um passado indefinido, algo coerente com uma história que, mesmo apresentada como passada, não está vinculada a um momento específico. Essa é uma característica das tradições ancestrais, das quais fazem parte as narrativas de origem dos povos indígenas, que são transmitidas pelos mais velhos para os mais novos como uma forma de educação e de preservação da cultura e da identidade desses povos.

Descrição: as palavras que congelam o tempo

Diferentemente do que acontece com a narração, a exposição e a argumentação, unidades composicionais que abrigam vários gêneros discursivos, a descrição não define uma família de gêneros. Na verdade, embora haja textos essencialmente descritivos, ela participa, em maior ou menor grau, de gêneros narrativos, expositivos e argumentativos.

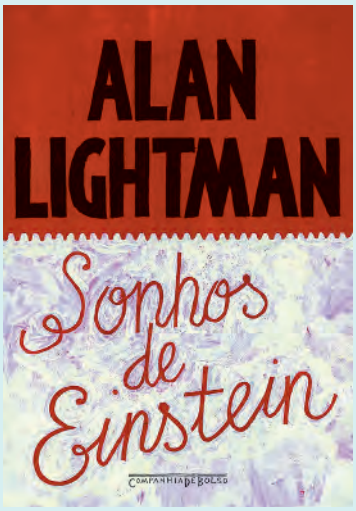
O texto que vamos ler a seguir é um bom exemplo do uso das descrições em uma moldura ficcional. Trata-se de um fragmento de um dos capítulos de *Sonhos de Einstein*, obra de ficção criada pelo físico, ensaísta e romancista Allan Lightman para explorar uma situação hipotética: como seriam os sonhos do jovem Albert Einstein, físico alemão que se notabilizou por estudar o tempo como um fenômeno astrofísico e por elaborar a teoria da relatividade?

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

Amplie seu repertório

De olho no livro

A descrição de 30 sonhos vívidos é o ponto de partida para **Allan Lightman** explorar a natureza do tempo, do espaço e da realidade. Desenhando mundos distorcidos, onde o tempo corre em diferentes velocidades ou se desintegra em fragmentos infinitos; propondo paradoxos existenciais, que desafiam a lógica e a relação de causalidade; convocando personagens históricas e mitológicas para dialogar com Einstein, a obra é um convite à reflexão sobre a ciência, a criatividade e a genialidade humana.



REPRODUÇÃO/COMPANHIA DE BOLSO

Capa do livro **Sonhos de Einstein**, de Alan Lightman, Companhia de Bolso, publicado em 2014.

Vamos conhecer como seria um mundo onde as pessoas pudessem ter breves visões do futuro.

22 DE MAIO DE 1905

MADRUGADA. **Paira** sobre a cidade uma neblina cor de salmão trazida pelo vapor do rio. O sol **espera** do outro lado da ponte Nydegg, **lança** seus longos ferrões vermelhos ao longo da Kramgasse até **atingir** o relógio gigante que **mede** o tempo, **ilumina** a parte inferior das sacadas. Sons da manhã **vagueiam** pelas ruas como cheiro de pão. Uma criança **desperta** e **grita** chamando pela mãe. Uma porta **range** levemente quando o chapeleiro **chega** a sua loja na Marktgasse. Um motor **geme** no rio. Duas mulheres **conversam** suavemente sob uma arcada.

Na cidade amalgamada com a neblina e a noite, **vê-se** uma estranha imagem. Aqui, uma velha ponte não terminada. Ali, uma casa arrancada de suas fundações. Aqui, uma rua **desvia** para a direita sem qualquer razão aparente. Ali, um banco instalado no meio do mercado de verduras. Os vitrais inferiores da catedral de St. Vincent **retratam** temas religiosos, os superiores **mudam** subitamente para uma pintura dos Alpes na primavera. Um homem **caminha** animadamente para o Bundeshaus, **para** de repente, **põe** as mãos na cabeça, **grita** excitado, **dá** meia-volta e **corre** na direção oposta.

Este é um mundo de planos alterados, de oportunidades momentâneas, de visões inesperadas. Pois, neste mundo, o tempo não flui uniformemente, mas em espasmos e, como consequência, as pessoas têm visões momentâneas do futuro.

Quando uma mãe **tem** uma visão repentina de onde **morará** seu filho, ela **muda** de casa para estar perto dele. **Quando** um construtor **identifica** uma região de bom futuro comercial, **desvia** sua estrada na direção dela. **Quando** uma criança, num breve instante, se **vê** trabalhando como florista, ela **decide** não entrar na universidade. **Quando** um jovem **tem** uma visão da mulher com quem se **casará**, **espera** por ela. **Quando** um advogado **tem** um lampejo dele mesmo vestindo uma toga de juiz em Zurique, **abandona** seu emprego em Berna. Realmente, qual o sentido de continuar o presente depois de ver o futuro?

[...]

LIGHTMAN, Alan. **Sonhos de Einstein**. Tradução de Marcelo Levy. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. *E-book*. p. 40-41.

9. **Converse com seus colegas: Se vocês pudessem ter uma breve visão do futuro, como agiriam? Tentariam modificar o presente para garantir que ele se acomodasse a essa visão?**

10. **Vocês acreditam que nossa vida futura já está previamente definida, ou que criamos nosso futuro a partir de ações e escolhas presentes? Quais seriam as consequências associadas a cada uma dessas duas possibilidades?**

9. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a trocarem ideias a respeito de como agiriam se tivessem uma breve visão do futuro. Acolha as opiniões de todos e estimule um diálogo respeitoso.

10. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a refletirem sobre como encaram o futuro: adotam uma perspectiva fatalista, que assume uma trajetória previamente definida para cada um deles, ou defendem a possibilidade de construir um futuro com base em planejamento e organização dos passos necessários para alcançá-lo? Ajude-os a perceber que a perspectiva fatalista tira completamente o poder de decisão dos indivíduos. Peça que argumentem para defender a visão de futuro em que acreditam.

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

O primeiro elemento a ser identificado é a data do sonho, “22 de maio de 1905”, em que se descreve como seria um “mundo de planos alterados, de oportunidades momentâneas, de visões inesperadas”. Esse é um elemento da moldura temporal que definirá os aspectos essenciais da descrição a ser feita. O segundo elemento é o substantivo “madrugada”, a primeira palavra do primeiro parágrafo, que circunscreve o momento do dia em que transcorrem vários acontecimentos. Trata-se de dois marcadores temporais específicos: uma data e um momento que recorre todos os dias.

Uma vez estabelecida essa moldura temporal, o que se segue é a apresentação de um conjunto de imagens características de um amanhecer: a neblina cor de salmão que vem do rio, o sol que começa a nascer do outro lado de uma ponte, o chapeleiro que chega para abrir sua loja, duas mulheres que conversam debaixo de uma arcada. Embora cada um desses enunciados apresente um acontecimento, é possível notar que eles não fazem parte de uma ação narrativa que vá revelar um enredo: sua função é compor o quadro das horas que vão passando e das rotinas diárias que ocupam o período do amanhecer.

Outro aspecto linguístico utilizado para marcar o tempo, como vimos, são as flexões temporais dos verbos. No caso do texto de Allan Lightman, observa-se que os verbos estão flexionados no **presente do indicativo**, nos dois primeiros parágrafos. São eles:

1º parágrafo: **paira**, **espera**, **lança**, **mede**, **ilumina**, **vagueiam**, **desperta**, **grita**, **range**, **chega**, **geme**, **conversa**.

2º parágrafo: **vê-se**, **desvia**, **retratam**, **mudam**, **caminha**, **para**, **põe**, **grita**, **dá**, **corre**.

O terceiro parágrafo é o momento em que se definem as características do mundo descrito: “um mundo de planos alterados, de oportunidades momentâneas, de visões inesperadas”. Devemos notar que essas informações são importantes para compreender por que alguns verbos aparecem flexionados no futuro do presente do indicativo no quarto parágrafo. Isso acontece para revelar ao leitor as “visões momentâneas do futuro” que têm os moradores dessa cidade e que os fazem abandonar ou modificar seus planos. Observe:

> **Quando** uma mãe **tem** uma visão repentina de onde **morará** seu filho, ela **muda** de casa para estar perto dele. **Quando** um construtor **identifica** uma região de bom futuro comercial, **desvia** sua estrada na direção dela. **Quando** uma criança, num breve instante, se **vê** trabalhando como florista, ela **decide** não entrar na universidade. **Quando** um jovem **tem** uma visão da mulher com quem se **casará**, **espera** por ela. **Quando** um advogado **tem** um lampejo dele mesmo vestindo uma toga de juiz em Zurique, **abandona** seu emprego em Berna.

A flexão dos verbos no **presente do indicativo** ainda predomina nesse parágrafo, porque o olhar que orienta a descrição acompanha o desenrolar dos acontecimentos na vida de cada um dos vários habitantes da cidade.

A repetição da conjunção subordinativa temporal “**quando**”, nesse parágrafo, tem a função de introduzir exemplos de como a vida das personagens é afetada pelas visões do futuro, o que enfatiza a natureza não linear do tempo nessa cidade.

Compreender a dinâmica desse mundo nos permite revisitar as estranhas imagens descritas no segundo parágrafo: uma ponte não concluída, uma casa arrancada de suas fundações, um desvio inesperado em uma rua, um banco no meio de um mercado de verduras, a mudança súbita no tema dos vitrais da catedral, um homem que para de repente e passa a correr na direção oposta. Naquele momento da leitura, ainda não se sabe que tais mudanças são desencadeadas por “espasmos temporais”, ou seja, instantes em que o futuro é vislumbrado por alguém e essa visão provoca uma alteração no presente.

Nesse texto descritivo, os marcadores temporais se articulam às imagens criadas para oferecer ao leitor a pintura de uma cidade que tem sua rotina afetada pelo modo como o tempo se manifesta. Em relação aos acontecimentos descritos, nota-se que são ações independentes, próprias das rotinas individuais dos habitantes em um momento específico de um dia comum: o amanhecer. Nesse sentido, passam a ideia de uma certa estagnação. É como se o leitor se deparasse com cenas congeladas no tempo.

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

Se compararmos a estrutura do texto de Allan Lightman com a do texto de Auritha Tabajara, constatamos a grande diferença no modo como todos os acontecimentos se articulam ou não para a criação de um enredo, de uma história. Lá, acompanhamos as ações do curumim, o nascimento de uma menina, o retorno da mãe e da filha para a aldeia. As ações, tomadas individualmente, foram claramente pensadas para compor um quadro narrativo maior: a história do nascimento de Kauany, a guardiã dos segredos do povo tabajara. No texto de Allan Lightman, não há um fio condutor dos acontecimentos, todos eles servem a outro propósito: caracterizar, descritivamente, as rotinas matinais dos habitantes de uma cidade na qual o tempo presente é atravessado por visões inesperadas do futuro.

Exposição: desvendando a teia do tempo

No caso de gêneros expositivos, como verbetes enciclopédicos e textos de divulgação científica, o uso de marcadores temporais é um pouco diferente do que vimos para a narração e a descrição.

Vamos começar recordando que a exposição é um modo de organização textual voltado à apresentação de informações, ideias e conceitos de forma clara e objetiva. Ela está na base de diversos gêneros discursivos como os artigos científicos, as palestras, os seminários, os relatórios, as reportagens científicas, os *podcasts* e *vlogs* de divulgação científica, entre outros.

De modo geral, apesar de apresentarem aspectos estruturais que os diferenciam entre si, os gêneros discursivos de natureza expositiva têm algumas características em comum. Em primeiro lugar, todos eles têm o objetivo de informar, explicar, esclarecer algo para seus interlocutores. Esse objetivo permite que as informações sejam organizadas sequencialmente para facilitar a compreensão do que está sendo exposto. A linguagem utilizada nos textos expositivos deve ser clara, precisa, eliminando a possibilidade de ambiguidades.

O texto que iremos ler a seguir permite identificar essas características e observar qual é a participação dos marcadores temporais na construção do discurso expositivo. Trata-se da introdução do livro *Elementar*: como a tabela periódica pode explicar (quase) tudo. Seu autor, Tim James, é professor do Ensino Médio na Inglaterra, com mestrado em Química e especialização em Física Quântica. Além de se dedicar à popularização dessas duas disciplinas, colabora com a rádio BBC como especialista científico BBC.

Vamos ao texto para depois responder às questões.

Representação conceitual do *Big Bang*. Ilustração de 2016.

ALFRED PASIEKA/SCIENCE PHOTO LIBRARY/GETTY IMAGES

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

Introdução: Uma receita de realidade

Catorze bilhões de anos atrás, nosso Universo ***decidiu*** *começar*. Não **sabemos** o que havia **antes** (se é que houve um antes), **sabemos** apenas que ele ***começou*** a se esticar em todas as direções e **vem fazendo** isso **desde então**.

Nos primeiros nanossegundos após o Big Bang, toda a realidade ***era*** uma sopa resplandecente de partículas, espumando a temperaturas milhões de vezes mais quentes que o Sol. **À medida que** tudo ***se espalhou***, no entanto, as coisas ***esfriaram***, as partículas ***se estabilizaram*** e os elementos ***nasceram***.

Os elementos **são** os ingredientes que a natureza **usa** para a culinária cósmica: as substâncias mais puras que **constituem** tudo, da beterraba às bicicletas. O estudo dos elementos e seus usos **é** o que chamamos de química, embora infelizmente essa palavra tenha passado a significar algo sinistro para muita gente.

Um escritor num *site* muito popular sobre saúde ***resmungava*** **recentemente** sobre "substâncias químicas em nossa comida" e o que **podemos** fazer para manter a comida "livre de substâncias químicas". Esses alarmistas **parecem** pensar que substâncias químicas **são** toxinas criadas por lunáticos de jaleco, mas essa visão **é** estreita demais. Substâncias químicas não **são** apenas os líquidos borbulhantes que você **vê** em tubos de ensaio: elas **são** os próprios tubos de ensaio.

A roupa que você **está vestindo**, o ar que **está respirando** e a página para a qual **está olhando** **neste momento** **são** todos substâncias químicas. Se você não **quer** substâncias químicas na sua comida, receio que seja **tarde demais**. Os alimentos **são** substâncias químicas.

Suponha que você misture duas partes do elemento hidrogênio com uma parte de oxigênio. Em notação científica, você escreveria isso como H_2O, água, a substância química mais famosa do mundo. Jogue aí dentro um pouquinho do elemento carbono e você **obtém** $C_2H_4O_2$ – vinagre caseiro. Multiplique cada um desses ingredientes por três e você obterá $C_6H_{12}O_6$, mais comumente conhecido como açúcar.

A única diferença entre culinária e química **é** que, enquanto uma receita pode especificar um legume ou verdura, a química **quer** ir mais fundo e descobrir do que os próprios vegetais **são** feitos. Não **há** praticamente nenhum limite para o que podemos descrever uma vez que conheçamos os elementos envolvidos. [...]

JAMES, Tim. **Elementar**: como a tabela periódica pode explicar (quase) tudo. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Zahar, 2023. *E-book*. p. 5-6.

11. Concentre sua atenção nos dois primeiros parágrafos, quando Tim James trata do momento inicial do Universo.

a. Qual é o evento que marca o início do Universo e há quanto tempo isso teria ocorrido?

b. Como o texto descreve a transformação da realidade nos momentos iniciais após o Big Bang?

12. De acordo com o texto, qual é a importância dos elementos químicos na constituição do universo e da vida cotidiana?

13. Qual é a diferença entre culinária e química, segundo o texto, e como isso expande nossa compreensão do mundo?

14. Tim James utiliza algumas metáforas em seu texto.

a. Quais são essas metáforas?

b. Qual a importância do uso dessas metáforas em um texto de divulgação científica?

O texto que acabamos de ler traz uma série de marcadores temporais que desempenham papéis fundamentais na contextualização e no desenvolvimento do tema central: a onipresença da química em nosso cotidiano. É interessante notar, porém, que há uma concentração de termos utilizados para trazer informações sobre o tempo nos dois primeiros parágrafos.

Neles, vemos o uso de alguns **advérbios**, "**atrás**", "**antes**", "**após**", e de uma **locução adverbial de tempo**, "**desde então**". Também é possível identificar uma **locução conjuntiva proporcional**, "**à medida que**", que introduz uma oração subordinada temporal para estabelecer uma relação entre a expansão do Universo, seu resfriamento subsequente e a estabilização das partículas, o que resultou na formação dos elementos químicos.

Com base nas informações do texto de Tim James, sugerimos que, se possível, acesse com os estudantes algum simulador ou laboratório virtual de experimentos químicos. Esse acesso pode ser realizado com a participação do professor de Química, para que os jovens possam esclarecer eventuais dúvidas. Sugestão de simulador: Universidade de Colorado. Disponível em: https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/filter?subjects=chemistry&type=html. Acesso em: 31 out. 2024.

11. a) O início do Universo é marcado pelo Big Bang, ocorrido há 14 bilhões de anos.

11. b) Nos primeiros nanossegundos após o Big Bang, a realidade era "uma sopa resplandecente de partículas" fervendo a temperaturas extremamente altas. Com o tempo, à medida que tudo se espalhava e esfriava, as partículas se estabilizaram e os elementos químicos surgiram.

12. Os elementos químicos são descritos como os ingredientes utilizados pela natureza na "culinária cósmica", constituindo tudo no universo, desde objetos inanimados, como bicicletas, até vegetais, como beterrabas. Eles são fundamentais na química, que estuda seus usos e propriedades.

13. A diferença principal entre culinária e química, segundo o texto, é que, enquanto a culinária pode especificar o uso de ingredientes inteiros, como legumes e verduras, a química busca entender a composição desses ingredientes a nível elementar. Isso permite uma descrição mais profunda e detalhada do mundo ao nosso redor.

14. a) Espera-se que os estudantes identifiquem as seguintes metáforas: a primeira é a da realidade como uma "sopa resplandecente de partículas"; a segunda é a da "culinária cósmica" para fazer referência à criação de todas as coisas a partir do Big Bang. As duas metáforas pertencem ao mesmo campo semântico, o da culinária.

14. b) O uso de metáforas culinárias no texto serve como uma estratégia eficaz para tornar conceitos científicos complexos mais acessíveis para o público leitor. Ao comparar elementos químicos e processos científicos com atividades cotidianas como cozinhar, o autor facilita a compreensão do que está sendo explicado, mostrando que a ciência não é um campo distante ou inacessível, mas algo que está intrinsecamente ligado à vida cotidiana. Ao fazer com que os conceitos sejam percebidos como parte do mundo real e das experiências do dia a dia, as metáforas contribuem significativamente para a eficácia da divulgação científica, tornando-a mais atraente para o público leigo.

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

Dois enunciados foram utilizados para oferecer uma informação temporal mais específica: "**Catorze bilhões de anos atrás**" e "**Nos primeiros nanossegundos após o Big Bang**". Isso é importante, porque ajuda o leitor leigo a compreender que os fatos referidos nesses parágrafos ocorreram há muito tempo. Deve-se ainda notar que o autor se preocupa em organizar sequencialmente os fatos na linha do tempo que se inicia catorze bilhões de anos atrás. Primeiro, ele trata do início do Universo (o Big Bang) para, depois, explicar o que aconteceu nos momentos seguintes ao Big Bang.

Desse ponto em diante, só iremos encontrar outros **advérbios de tempo**, "**recentemente**", "**tarde demais**", no quarto e quinto parágrafos. O primeiro deles promove a transição entre o passado remoto, objeto de atenção dos parágrafos iniciais, e o momento presente. No segundo caso, a utilização de um **advérbio de intensidade**, "**demais**", ao lado de outro **de tempo**, "**tarde**", enfatiza a impossibilidade de eliminar substâncias químicas da comida, porque os alimentos são substâncias químicas.

A presença desses marcadores temporais não apenas estrutura o texto de uma maneira que destaca a onipresença e a importância da química desde o início do tempo até o presente, mas também constrói um argumento convincente sobre a necessidade de compreender e apreciar a química em nossa vida diária. Eles estabelecem uma ponte entre o macro (a formação do Universo) e o micro (a vida cotidiana e as percepções sobre a química), facilitando uma compreensão mais profunda da química como uma força constante e fundamental na realidade.

Sobre a flexão de tempo dos verbos, devemos notar que ocorre uma transição do segundo para o terceiro parágrafo. No primeiro e no segundo parágrafos predominam tempos do passado nos verbos que indicam ação ou estado: "***decidiu***", "***começou***", "***era***", "***se espalhou***", "***esfriaram***", "***se estabilizaram***", "***nasceram***"; no terceiro, o autor passa a flexionar os verbos no presente: "**são**", "**usa**", "**constituem**", "**é**".

Essa transição do pretérito para o presente desencadeia uma mudança significativa na percepção temporal do texto. Enquanto os dois primeiros parágrafos focam na história e na formação do Universo, o terceiro parágrafo traz o leitor para o presente, discutindo a aplicação e a percepção atual da química em nossas vidas. Essa mudança fortalece a conexão entre os eventos cósmicos distantes no tempo e a experiência cotidiana do leitor, destacando a relevância contínua da química.

Em gêneros expositivos, como a introdução de um livro de divulgação científica e um verbete enciclopédico, é preciso garantir, em determinados momentos, referências temporais precisas. Isso é feito pelo uso de datas ou de expressões de valor temporal, como "**Catorze bilhões de anos atrás**", nas quais advérbios de tempo orientam o leitor sobre como as referências feitas se situam em relação ao presente da enunciação.

Além de informar a ordem de eventos ou pontuar o desenvolvimento de teorias e práticas científicas ao longo do tempo, marcadores temporais ajudam a demarcar progressões, transições e causas e efeitos dentro do campo científico, tornando os conceitos mais acessíveis para o público leigo. Ao situar descobertas dentro de uma linha do tempo específica, os marcadores temporais também permitem ao leitor avaliar o impacto e a relevância dessas descobertas no contexto maior da história científica e do desenvolvimento humano.

Argumentação: a construção da lógica temporal

Chegamos, por fim, aos gêneros argumentativos. Embora seja grande a variedade de gêneros discursivos com finalidade argumentativa, o que importa neste momento é lembrar o que permite agrupar todos esses gêneros na família da argumentação: todos têm o objetivo comum de persuadir, convencer, trazer dados, argumentos, apelos que sejam capazes de desencadear uma ação específica em seus interlocutores. Essa ação pode ser adotar uma tese específica como verdadeira ou contribuir para uma entidade humanitária.

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

Os marcadores temporais desempenham um papel crucial na estruturação do discurso argumentativo. Eles não apenas ajudam a organizar a sequência de ideias, mas também orientam a interpretação do interlocutor, enfatizando a progressão, a causalidade e a temporalidade dos argumentos.

Vamos ler um artigo de opinião da jornalista Flávia Oliveira para observar como os elementos linguísticos definidores da temporalidade participam da organização da argumentação.

Arroboboi, Dangbé!

A gente das escolas de samba está a nos ensinar que resistir é preciso

A Passarela Professor Darcy Ribeiro ***completou*** quatro décadas com um Carnaval esplendoroso, cheio de emoção, criatividade, tecnologia. ***Teve*** espetáculo para todos os gostos, ainda que boa parte dos que **amam** a festa **esteja** dela afastada. **Depois** das "Superescolas de Samba S/A", que o Império Serrano ***denunciou*** no Carnaval de 1982, antevéspera do Sambódromo, **estão** aí os **übercamarotes**, que **ocupam** espaço, **inflacionam** ingressos, **perturbam** a cena. ***Engoliram*** porções da avenida com apresentações e público que nada **têm a ver** com as agremiações saídas dos morros e periferias da metrópole que **fazem** os desfiles. Para pretos, pobres e remediados, origem da celebração, **há** os ensaios técnicos, escassas **frisas**, arquibancadas a preços, no geral, nada populares.

[...]

A passarela [projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer e inaugurada em 1984] ***enterrou*** décadas de Carnaval com monta-desmonta de arquibancadas. ***Foi festejada*** como reconhecimento do Estado à mais importante manifestação cultural do país. Os sambistas ***teriam*** um equipamento público permanente, definitivo. A Sapucaí carioca ***inspirou*** projetos semelhantes Brasil afora. O Bumbódromo, palco do Festival de Parintins, dos Bois Caprichoso e Garantido, **é** de 1988. O Sambódromo do Anhembi, palco dos desfiles de São Paulo, ***foi inaugurado*** *em 1991.*

É estrutura tão bem-vinda quanto imprescindível, mas **precisa ser repensada** para, em honra dos fundadores do Carnaval das escolas de samba, **ser** mais diversa e generosa e justa. O espetáculo ***enriqueceu*** *sem redistribuir.* **Segue** a receita pré-histórica do regime militar: faz o bolo crescer e... **oferece** para quem **já** ***estava*** **empapuçado**. A cultura afro-brasileira, que **deu** no samba e no cortejo carnavalesco, **é** comunitária, solidária, múltipla. **Existe** como alimento da alma, força vital. Mas, **hoje** tão rica, **pode** – e **deve** – **ser** meio de vida, ofício de gente talentosa que **merece** prosperar.

A Prefeitura do Rio ***informou*** *que, neste ano, a folia* **movimentaria** R$ 5 bilhões, R$ 500 milhões em ISS. Mas os sambistas, razão de tudo, **vivem** na precariedade e **morrem** em hospitais públicos sem assistência adequada. **Durante** a pandemia, que ***inviabilizou*** a festa de 2021 e ***atrasou*** a do ano seguinte, famílias inteiras ***dependeram*** da doação de cestas básicas. O setor público, que **subvenciona**, **deveria exigir** como contrapartida respeito às leis de proteção, saúde e segurança no trabalho. Fora do Grupo Especial, agremiações **gabaritam** condições análogas à escravidão: jornada excessiva, ambiente insalubre, má remuneração.

Em 2024, ***foi*** bonita a festa. Os julgadores, nas notas, ***indicaram*** que, **perdoem** adereços, enredo e samba **são** fundamentais. O desfile ***deu*** na vitória maiúscula da Unidos do Viradouro, do carnavalesco Tarcísio Zanon, em devoção a Bessen/Oxumaré, ao culto às serpentes, às sacerdotisas e às sociedades femininas de África e Brasil. ***Foram reconhecidos*** os carnavais competentes de Grande Rio ("Nosso destino é ser onça") e Imperatriz Leopoldinense ("Com a sorte virada pra lua"); e ***acolhidos*** os enredos engajados de Salgueiro ("Hutukara", sobre os ianomâmis) e Portela ("Um defeito de cor", *best-seller* de Ana Maria Gonçalves), ainda que com apresentações imperfeitas em quesitos visuais.

As três primeiras colocadas ***ensinaram***, como na sabedoria popular, que não **há** mal que **sempre dure**. A campeã do ano **fora rebaixada** para a Série Ouro em 2010 e 2015. ***Retornou*** ao Grupo Especial há apenas cinco anos. **Desde então**, ***foi*** primeira duas vezes e não ***ficou*** fora do Sábado das Campeãs. No segundo lugar, a escola de Ramos ***caiu*** em 2019, ***retornou*** no ano seguinte e ***chegou*** em primeiro em 2023, pelas mãos de Leandro Vieira.

Arroboboi, Dangbé: saudação e evocação ao vodum (divindade) Dangbé, também conhecido como Dã. Dangbé é uma divindade importante na cultura afro-brasileira, especialmente no candomblé e no vodum (religião tradicional originária do sudoeste da Nigéria, do Benin e do Togo). Ele é representado por uma serpente arco-íris. No candomblé, essa é a saudação para Oxumarê e significa "Salve o Senhor do Arco-íris!".

Übercamarotes: plural de *übercamarote*. Referência aos luxuosos camarotes patrocinados por diversas empresas privadas que distribuem convites para celebridades assistirem ao desfile das escolas do grupo especial.

Frisas: plural de *frisa*. Cadeiras dentro de pequenos cercados, localizadas bem perto da pista por onde desfilam as escolas.

Empapuçado: inchado, utilizado pela autora para identificar quem já estaria farto, quem já havia recebido muitas fatias do "bolo econômico" do Carnaval.

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

A Grande Rio, da dupla Gabriel Haddad e Leonardo Bora, **agora** em terceiro, ***escapou*** do rebaixamento no tapetão em 2018. Dois anos **depois** ***apresentou*** uma reestruturação que **já** ***rendeu*** um campeonato (2022) e um vice (2020). **São** agremiações que ***conseguiram*** combinar gestão competente, talento artístico, inovação tecnológica, respeito à comunidade – não necessariamente nessa ordem.

A gente das escolas **está a nos ensinar** que resistir é preciso, ainda que pelas frestas do autoritarismo, da brutalidade, da injustiça, do oportunismo. O samba **cura**. A vida **é** circular. Arroboboi, Dangbé!

OLIVEIRA, Flávia. Arroboboi Dangbé! **O Globo**, 16 fev. 2024. Opinião, p. 3.

Organizem-se em trios para fazer o que se pede a seguir.

15. Agora que estão familiarizados com os diferentes elementos linguísticos que participam da organização temporal, retomem o texto de Flávia Oliveira e identifiquem quais as referências temporais específicas feitas pela autora e, se necessário, expliquem a que momento do tempo elas se referem.

16. Criem um infográfico na forma de linha do tempo na qual vocês organizem, cronologicamente, as referências específicas sobre as escolas de samba premiadas no Carnaval de 2024.

17. Qual é a tese defendida pela autora em seu artigo de opinião?

18. Retomem o texto para avaliar sua força argumentativa.

a. Quais foram os principais argumentos utilizados pela autora para defender seu ponto de vista sobre o Carnaval do Rio de Janeiro? Façam uma paráfrase de cada um deles.

b. Discutam: a ordem em que os argumentos foram apresentados é importante? Por quê?

19. Discutam com seus colegas as questões a seguir.

a. Qual é a importância do Carnaval para a identidade das comunidades nas cidades onde há grandes desfiles de escolas de samba? Por quê?

b. Considerando o problema identificado por Flávia Oliveira em relação à maior inclusão social das comunidades diretamente envolvidas com o Carnaval e uma redistribuição mais justa da renda gerada pelos grandes desfiles, que ações poderiam ser propostas para começar a modificar essa realidade? Quais seriam os agentes sociais envolvidos nesse processo?

15. a **19.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

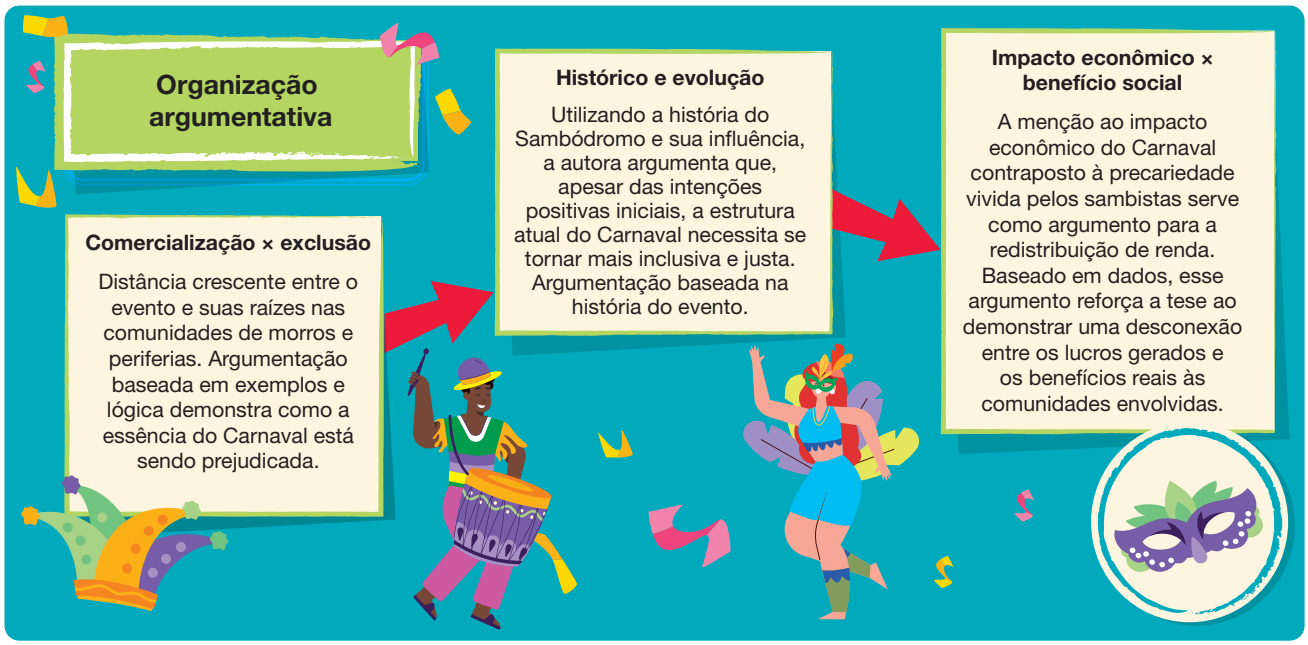
A leitura e a análise do artigo de opinião de Flávia Oliveira permitem reconhecer a importância dos marcadores temporais na organização da linha do tempo nos três primeiros parágrafos: por meio deles, a autora estabelece uma cronologia que ajuda a compreender a evolução do Carnaval carioca. Seu ponto de partida específico é o desfile da escola Império Serrano, que, em 1982, desenvolveu o enredo "Superescolas de Samba S/A", uma crítica explícita ao grande negócio que havia virado o Carnaval. O inesquecível samba da Império, "BumBum Paticumbum Prugurundum", denunciava os espetáculos luxuosos que escondiam a "gente bamba", os sambistas tradicionais da velha guarda das escolas. Esse tipo de Carnaval aumentava a distância entre as pessoas das comunidades das várias agremiações, que garantiam a existência das escolas e trabalhavam o ano todo para concretizar a apresentação na noite dos desfiles, e os frequentadores dos espaços VIP, supercamarotes patrocinados por grandes empresas.

Esse retorno ao passado é promovido por Flávia Oliveira para apresentar aos leitores a tese defendida em seu artigo de opinião: "Para pretos, pobres e remediados, origem da celebração, há os ensaios técnicos, escassas frisas, arquibancadas a preços, no geral, nada populares.". O uso argumentativo desse contexto histórico, inteiramente dependente da marcação linguística da temporalidade, leva o leitor a reconhecer dois pontos importantes: a situação não se alterou tanto assim, apesar dos propósitos associados à criação de um equipamento público específico, a Passarela do Samba Darcy Ribeiro; essa constatação reforça a necessidade de ação.

A estratégia argumentativa de Flávia Oliveira é eficaz, pois combina dados econômicos, exemplos históricos e uma análise lógica da situação atual do Carnaval para sustentar sua tese. Ela cria uma argumentação convincente que, ao destacar os problemas enfrentados pelo Carnaval, também apela para a necessidade de mudanças que beneficiem as comunidades associadas a essa festividade.

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

Se fôssemos traçar uma linha evolutiva da argumentação, observaríamos o seguinte encaminhamento lógico.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda em relação à construção da temporalidade nos textos argumentativos, o artigo de opinião escrito por Flávia Oliveira permite observar um uso bastante significativo da flexão de tempo dos verbos. Uma retomada do texto pode sugerir, à primeira vista, que o predomínio de verbos flexionados em tempos do passado – pretérito perfeito, imperfeito e mais que perfeito do indicativo – seria uma característica da marcação temporal em uma argumentação. Essa conclusão é desautorizada, no entanto, quando analisamos as passagens em que a autora faz uso do presente do indicativo. Isso ocorre nas passagens do texto a seguir.

> Para pretos, pobres e remediados, origem da celebração, **há** os ensaios técnicos, escassas frisas, arquibancadas a preços, no geral, nada populares.
>
> [...]
>
> A cultura afro-brasileira, que ***deu*** no samba e no cortejo carnavalesco, **é** comunitária, solidária, múltipla. **Existe** como alimento da alma, força vital. Mas, **hoje** tão rica, **pode** – e **deve** – **ser** meio de vida, ofício de gente talentosa que **merece** prosperar.
>
> [...]
>
> os sambistas, razão de tudo, **vivem** na precariedade e **morrem** em hospitais públicos sem assistência adequada. [...] O setor público, que **subvenciona**, ***deveria exigir*** como contrapartida respeito às leis de proteção, saúde e segurança no trabalho. Fora do Grupo Especial, agremiações **gabaritam** condições análogas à escravidão: jornada excessiva, ambiente insalubre, má remuneração.
>
> [...]
>
> A gente das escolas **está a nos ensinar** que resistir **é** preciso, ainda que pelas frestas do autoritarismo, da brutalidade, da injustiça, do oportunismo. O samba **cura**. A vida **é** circular.

O que essas passagens evidenciam é que o presente do indicativo tem, no texto, a função de explicitar o ponto de vista da autora em relação aos fatos passados por ela convocados para criar um quadro mais amplo associado à relação entre o desfile de Carnaval e os membros das comunidades diretamente responsáveis pela criação e existência das escolas de samba do Rio de Janeiro. Nesse sentido, o presente entra sempre para marcar um contraponto entre os exemplos e dados que ganham força de argumento e a análise necessária para apresentar, aos leitores, de que modo eles devem ser articulados logicamente para sustentar a tese defendida.

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

Assim como a flexão de tempo dos verbos, os **advérbios e a locução de tempo** e a **preposição acidental** promovem a marcação de momentos passados e presentes, participando da articulação no interior dos parágrafos e garantindo coerência no modo como o desenvolvimento da linha argumentativa é apresentada aos leitores.

Esse modo de utilizar os marcadores temporais é diferente daqueles já analisados por nós no conto de Auritha Tabajara, na descrição de Allan Lightman e no texto de divulgação científica de Tim James. Por essa razão, é tão importante refletir sobre o uso dos diversos recursos linguísticos disponíveis para marcar a temporalidade em textos orais e escritos de diferentes gêneros discursivos.

TEXTO PARA ANÁLISE

Leia o verbete de uma enciclopédia digital colaborativa para responder às questões de 1 a 12.

Nina Pandolfo

Carina Aparecida Arsênio Pandolfo (Tupã, SP, 1977) é grafiteira, escultora e artista visual brasileira, internacionalmente conhecida pelo seu nome artístico: Nina Pandolfo. Faz parte da geração de artistas grafiteiros dos anos 1990, que levou a **arte das ruas** para as galerias de arte e museus.[1][2]

Vida

Natural de Tupã, interior do estado de São Paulo, mudou-se ainda bebê para a capital paulista. Começou a desenhar e pintar desde jovem e, como disse em uma entrevista, no início da adolescência descobriu os **murais** nas ruas, percebendo que poderiam ser telas ao ar livre e servir de suporte para o seu trabalho artístico. Cursou colegial técnico em Comunicação visual na escola Carlos de Campos. Mais tarde tornou-se parte integrante do grafite brasileiro, abrindo caminho para a inclusão mais generalizada da arte urbana em galerias e museus.[3][4][5]

Carreira

Seu trabalho caracteriza-se por criar um universo lúdico ao ilustrar figuras femininas com olhos grandes e cores vivas. Com o tempo, as obras foram ganhando mais personagens como gatos, peixes e outros animais. Junto com um grupo de amigos que conheceu enquanto cursava Comunicação visual, Nina realizou sua primeira pintura de rua, que ficou registrada na Avenida Tiradentes em frente à Estação da Luz, região central de São Paulo.[6]

Em 1999 ocorreu sua primeira exposição, *Um minuto de silêncio*, que consistiu em uma **coletiva** realizada na Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) em São Paulo. Internacionalmente, Nina fez sua estreia na exposição *I Don't Know*, coletiva realizada na galeria Die Farberie, em Munique, na Alemanha em 2002.[3][1][6]

Desde então, a artista já participou de exposições no Brasil e ao redor do mundo, em países como Cuba, Índia, França, Estados Unidos, entre outros. Um de seus projetos inclui o trabalho em parceria com os artistas brasileiros OsGêmeos e Francisco Rodrigues da Silva (Nunca). Em 2007 os quatro pintaram a fachada do histórico Castelo Kelburn, na cidade de Largs, na Escócia.[7][8]

Em 2011 lança o livro *Nina* com uma seleção de imagens que contam a sua trajetória na arte, incluindo seus desenhos de infância e adolescência. Em 2016 lança o segundo livro, *Por trás das cores*, que aborda seu processo criativo e documenta suas criações entre os períodos de 2011 a 2016.[11]

Além disso, em 2019, assinou o cartaz da 43ª **Mostra Internacional de Cinema de São Paulo**.[12]

[...]

Arte das ruas: também conhecida como *street art*, refere-se a manifestações artísticas desenvolvidas no espaço público, diferenciando-se do mero vandalismo. No início, um movimento *underground*, a *street art* foi aos poucos tornando-se uma forma do fazer artístico, abrangendo várias modalidades.

Murais: plural de *mural*. Manifestações artísticas que usam os muros ou paredes de uma cidade como suporte, estabelecendo uma relação de proximidade com o público.

Coletiva: exposição da qual participam diversos artistas.

Mostra Internacional de Cinema de São Paulo: festival de cinema que ocorre anualmente na cidade de São Paulo, SP, realizada pela Associação Brasileira Mostra Internacional de Cinema (ABMIC). Evento cultural sem fins lucrativos, é reconhecida pela Federação Internacional da Associação dos Produtores de Filmes.

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

Referências

[1] Instituto Itaú Cultural. Nina Pandolfo. **Enciclopédia Itaú Cultural**. Consultado em: 26 de maio de 2021.

[2] Gallery Maskara; Artist: Nina Pandolfo. **gallerymaskara.com**. Consultado em: 26 de maio de 2021.

[3] Piza, Renata (27 de setembro de 2017). Nina Pandolfo: se essa rua fosse minha. **Vogue**. Consultado em: 26 de maio de 2021.

[4] JD Malat Gallery (2019). Internationally acclaimed artist Nina Pandolfo brings her signature style to the prestigious JD Malat Gallery, London (PDF). **JD Malat Gallery**. Consultado em: 27 de maio de 2021;

[5] fest. AR Festival de Realidade Aumentada – Nina Pandolfo. **festar.art.br**. Consultado em: 29 de maio de 2021.

[6] Nina Pandolfo. **www.ninapandolfo.com.br**. Consultado em: 24 de maio de 2021.

[7] Galloway, Lindsey. See this crazy castle before the summer of 2015. **www.bbc.com** (em inglês). Consultado em: 26 de maio de 2021.

[8] THE GRAFFITI PROJECT, COLABORAÇÃO OSGEMEOS, NUNCA E NINA PANDOLFO. **www.osgemeos.com.br**. Consultado em: 26 de maio de 2021.

[9] Medeiros, Estefani (3 de outubro de 2011). Artista de rua Nina Pandolfo lança livro com obras e indica mulheres da arte que vale a pena conhecer. **entretenimento.uol.com.br**. Consultado em: 27 de maio de 2021.

[10] Conheça trabalhos da artista Nina Pandolfo. *UOL* **Entretenimento**. Consultado em: 27 de maio de 2021.

[11] Livro de Nina Pandolfo ganha 2º lançamento em SP em locação especialíssima. **Glamurama**. UOL. 1 de dezembro de 2016. Consultado em: 27 de maio de 2021.

[12] Estadão Conteúdo (26 de setembro de 2019). Nina Pandolfo assina cartaz da 43ª Mostra Internacional de Cinema de São Paulo. **ISTOÉ Independente**. Terra Notícias. Consultado em: 27 de maio de 2021.

[...]

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Nina Pandolfo**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nina_Pandolfo. Acesso em: 27 ago. 2024.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes já tenham buscado informações em enciclopédias, especialmente nas digitais cujo acesso é livre. É possível que haja também quem tenha pesquisado na biblioteca da escola ou em bibliotecas públicas, onde pode haver uma ou mais enciclopédias impressas.

Estimule os estudantes a socializarem, com os colegas, sua experiência de busca em enciclopédias, físicas ou virtuais, informando qual foi a enciclopédia consultada e se ficaram satisfeitos com o resultado da pesquisa feita.

Reprodução do cartaz da 43ª Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, ilustrado por Nina Pandolfo. Ao lado, a autora. Fotomontagem de 2019.

ARQUIVO PESSOAL/GLAMURAMA

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

1. **O texto lido por você sobre a vida e a carreira da artista visual e grafiteira Nina Pandolfo é um verbete de uma enciclopédia digital colaborativa. Você já recorreu a uma enciclopédia, virtual ou física, para fazer uma pesquisa? Que tipo de informação você buscava? Comente com os colegas e com o professor como foi essa experiência.**

Amplie seu repertório

Barsa, primeira enciclopédia desenvolvida no Brasil por brasileiros, foi lançada em 1964. Entre seus colaboradores estavam nomes como os de Antonio Houaiss e Oscar Niemeyer. Foi idealizada por Dorita Barrett, cuja família detinha os direitos da *Enciclopedia Britannica*. A opção por criar uma versão nacional mostrou-se acertada: em oito meses, a obra vendeu 45 mil cópias. A ascensão das enciclopédias digitais em CD-ROMs, no início dos anos 2000, marcou o começo do declínio das enciclopédias físicas, comuns em casas e bibliotecas brasileiras, com suas páginas duráveis e capas rígidas, vendidas por volume ou completas. Além da *Barsa*, enciclopédias como a *Delta Larousse* e a *Enciclopédia Brasileira Mérito* também foram impressas no Brasil.

2. **Releia o primeiro período do parágrafo de abertura do verbete. Qual é a natureza das informações apresentadas sobre a artista Nina Pandolfo?**

a. Normalmente, essas informações são usuais no primeiro parágrafo de um verbete, especialmente quando se trata de apresentar a biografia de uma personalidade. Por quê?

b. Você considera importante saber o ano em que um artista nasceu? Justifique sua resposta.

3. **Releia o segundo período desse parágrafo: "Faz parte da geração de artistas grafiteiros dos anos 1990, que levou a arte das ruas para as galerias de arte e museus[1][2]". Qual é a função da expressão temporal "dos anos 1990" em relação a essa geração de artistas grafiteiros?**

a. As formas verbais "faz" e "levou", usadas nesse período, foram flexionadas em dois tempos diferentes: o verbo "fazer" está no presente do indicativo e o verbo "levar", no pretérito perfeito do indicativo. O que explica o uso desses tempos?

b. Observe a presença de números sobrescritos neste trecho. Qual a função desses números nos verbetes das enciclopédias *on-line*?

4. **No parágrafo dedicado à vida da artista visual, a passagem do tempo não apresenta datas específicas, mas recorre a outras marcas temporais.**

a. Identifique essas marcas temporais, transcreva-as e informe o que cada uma delas representa.

b. Essas marcas temporais poderiam ter sido substituídas por datas? Justifique.

5. **O tópico "Carreira" traz uma sucessão de datas relacionadas a episódios que marcam a progressão de vida profissional da artista. No quadro a seguir, algumas delas foram identificadas. Copie o quadro e complete as datas e eventos que marcam a sequência cronológica da carreira de Nina Pandolfo.**

ANO	EVENTOS
* (a)	Participa de sua primeira exposição coletiva, **Um minuto de silêncio**, na Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) em São Paulo.
2002	* (b)
2007	* (c)
* (d)	Lança seu primeiro livro, **Nina**.
* (e)	Lança o segundo livro, **Por trás das cores**.
2019	* (f)

6. **No tópico "Carreira", a menção ao ano de cada evento foi uma opção adequada à finalidade do verbete? Por quê?**

7. **Releia: "Junto com um grupo de amigos que conheceu enquanto cursava Comunicação Visual, Nina realizou sua primeira pintura de rua (...)". Esse trecho traz a ideia de simultaneidade de ações. De que modo isso é linguisticamente construído?**

8. **O verbete informa que a artista tem uma carreira sólida não só no Brasil, mas também no exterior. Qual termo indica que, antes da exposição *I Don't Know*, Nina nunca tinha exposto fora do Brasil? Explique.**

2. e **4.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.
3. A expressão "dos anos 1990" especifica a geração de grafiteiros em questão, explicitando que foi a partir dos artistas dessa geração que a arte de rua, antes efêmera e "marginal", alcançou outro *status*, passando a compor acervos de museus e galerias.
3. a) Nesse contexto, o uso do presente do indicativo na forma "faz" indica a permanência de algo – fazer parte de uma determinada geração de artistas – ao longo do tempo: Nina Pandolfo é uma artista que sempre fará parte da geração dos anos 1990, ou seja, trata-se de um fato, portanto, imutável. O uso do pretérito perfeito do indicativo em "levou", por sua vez, estabelece um marco pontual: a mudança de *status* da arte de rua, que passou a estar também no foco das galerias nos anos 1990.
3. b) Esses números são *links* ativos e clicáveis que conduzem o leitor ao fim do texto, onde se encontram as referências, isto é, as fontes primárias das informações utilizadas no verbete.

5. a) 1999. **b)** Estreia na exposição *I Don't Know*, coletiva realizada na galeria Die Farberie, em Munique, na Alemanha. **c)** Pinta a fachada do histórico Castelo Kelburn, na Escócia, com OsGêmeos e o artista Nunca. **d)** 2011. **e)** 2016. **f)** Faz o cartaz da 43ª Mostra Internacional de Cinema (SP).

6. a **8.** Veja respostas no **Suplemento para o professor**.

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

9. a) A informação à qual a locução "desde então" se refere é o fato de que a carreira internacional de Nina Pandolfo começa a deslanchar a partir de 2002, após sua estreia na exposição coletiva *I Don't Know* em Munique. Essa informação localiza-se no parágrafo imediatamente anterior.

9. b) O advérbio "já" expressa o juízo de valor de que a artista alcançou rapidamente o sucesso em sua carreira, levando sua arte da rua para exposições em galerias e mostras não apenas no Brasil, mas em diversos países.

10. a) O uso do presente na forma verbal "caracteriza-se" informa ao leitor que "olhos grandes e cores vivas" são a marca do trabalho de Nina Pandolfo — quase uma "assinatura" (até agora, pelos menos) da artista. O uso do presente do indicativo assinala um fato/uma verdade atemporal.

10. b) A expressão "com o tempo" relaciona a expansão do universo de personagens criados pela artista à progressão temporal, ou seja, a um processo que se desenrola aos poucos. Depreende-se da leitura que as novas personagens surgiram ao longo dos anos e não de uma hora para a outra.

11. Em seu primeiro livro, a artista incluiu desenhos como sendo mais antigos, de um tempo em que ela ainda não era uma artista consagrada, identificando-os como desenhos "de infância e adolescência".

12. Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

9. **"Desde então, a artista já participou de exposições no Brasil e ao redor do mundo, em países como Cuba, Índia, França, Estados Unidos, entre outros." Nesse trecho, a locução "desde então" exprime uma marca temporal que indica um tempo inicial. Contudo, essa indicação só faz sentido se o leitor souber qual é o referente dessa locução.**
   a. A que informação a expressão "desde então" se refere e em que trecho ela pode ser encontrada?
   b. Nesse mesmo trecho, há outra marca temporal, expressa pelo advérbio "já", que também traz um juízo de valor sobre a carreira da artista. Qual é esse juízo?

10. **Releia o trecho: "Seu trabalho caracteriza-se por criar um universo lúdico ao ilustrar figuras femininas com olhos grandes e cores vivas. Com o tempo, as obras foram ganhando mais personagens como gatos, peixes e outros animais".**
   a. No trecho anterior, que informação o uso do presente do indicativo traz ao leitor?
   b. "Com o tempo, as obras foram ganhando mais personagens como gatos, peixes e outros animais." Nessa passagem, a expressão "com o tempo" equivale à ideia de "com o passar do tempo" ou "com o passar dos anos". Explique a relação entre essa expressão e os trechos "figuras femininas com olhos grandes e cores vivas" e "personagens como gatos, peixes e outros animais".

11. **No penúltimo parágrafo, o verbete menciona os dois livros que a artista já lançou. Releia o trecho que fala do primeiro. Esse livro, intitulado *Nina*, traz uma série de desenhos localizados em determinado tempo. Como esse tempo foi identificado pelo autor do verbete?**

12. **Ao concluir essa análise mais detalhada do modo como os marcadores temporais participam da construção da temporalidade em um verbete enciclopédico, como você resumiria a relação entre esses recursos linguísticos e a estrutura dos verbetes enciclopédicos? Justifique.**

Proposta de produção: verbete de enciclopédia

Na seção **Texto para análise**, você leu um verbete enciclopédico sobre a artista visual Nina Pandolfo onde são apresentadas informações factuais sobre sua vida pessoal, mas predominam as que dizem respeito à sua produção artística, já que o foco do verbete é sua figura pública. Trata-se, portanto, de um verbete sobre uma personalidade real.

No entanto, seres ficcionais – aquelas personagens marcantes que povoam o universo de heróis ou heroínas de histórias em quadrinhos, mangás, filmes e animações, no cinema, em séries ou em jogos virtuais – costumam exercer grande atração sobre as pessoas. Na sua opinião qual é a personagem mais interessante desse universo ficcional? Você gostaria de ler um verbete em uma *Enciclopédia de Personagens Ficcionais* sobre essa criatura?

Obras que apresentam seres imaginários começaram a circular na Idade Média, quando os bestiários reuniam as informações "conhecidas" sobre seres como o basilisco: "animal mortífero, seu odor mata serpentes, o fogo de sua boca mata pássaros e um humano pode morrer simplesmente ao olhá-lo nos olhos" (OLIVEIRA, Sadat. *Mitologia medieval*: Bestiários – Animais fantásticos da Idade Média. [*S. l.*, 2017]. *E-book*. p. 15). Outro exemplo interessante é o *Dicionário de Lugares Imaginários*, em que o escritor argentino Alberto Manguel apresenta verbetes sobre lugares inexistentes que nasceram da imaginação de grandes escritores, como a Macondo, onde o colombiano Gabriel García Márquez situa a história de seu mais célebre romance, *Cem anos de solidão*.

WENCESLAS HOLLAR - COLEÇÃO DIGITAL WENCESLAS HOLLAR DA UNIVERSIDADE DE TORONTO

O basilisco e a doninha [*s. d.*], 10 centímetros × 11 centímetros. Os bestiários medievais informam que o basilisco nascia de um ovo comum de galinha e o descrevem como um galo com cauda de serpente. Era considerado o rei das serpentes.

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

Você deverá escrever um **verbete enciclopédico** sobre uma personagem ficcional de sua preferência. O objetivo é produzir um material que possa ser compilado para criar uma **Enciclopédia de Personagens Ficcionais** que circule entre os estudantes de sua escola.

Para produzir seu verbete, você deverá seguir alguns passos e elaborar um **mapa mental**, conforme o modelo apresentado após as etapas descritas a seguir.

1. **A escolha da personagem:** Pense naquela personagem que sempre atraiu sua atenção, à qual você se afeiçoou ou com a qual se identificou enquanto a acompanhava em livros, revistas, filmes, séries ou jogos. Essa é a sua personagem. Anote quem é a personagem escolhida.
2. **Identificação das características:** Toda escolha parte de critérios. Sua admiração por essa personagem deve-se exatamente a quê? Quais são as características físicas, as habilidades intelectuais ou de personalidade que cativaram você: astúcia, força física, mente afiada, poderes sobrenaturais, sabedoria, filosofia de vida, altruísmo, personalidade carismática etc.? Faça uma pesquisa sobre características dessa personagem. Use o mapa mental para organizar suas ideias.
3. **A articulação entre fato e ficção:** Você certamente notou que o verbete sobre Nina Pandolfo apresenta informações factuais, que são muito importantes para situar uma pessoa no espaço e no tempo. Faça o mesmo para a sua personagem: compile os dados factuais disponíveis sobre ela. Aqueles que forem imprescindíveis e não existirem deverão ser inventados por você.

   Além de informações básicas como data de nascimento, grau de escolaridade e tipo de educação – formal ou não, por exemplo –, é possível criar trechos da biografia dessa personagem. Escolha fatos que certamente vão interessar aos leitores: como essa personagem desenvolveu determinada(s) habilidade(s) física(s) ou mental(is)? Foi a convivência com algum parente, amigo ou mentor mais experiente, que a apresentou a uma filosofia de vida? Tomou conhecimento de um segredo da genealogia familiar ou recebeu uma herança material? Descobriu poderes sobrenaturais? Foi necessário passar por algum ritual para que se cumprisse uma profecia ou para conquistar algum objeto determinante para seu destino? Registre essas escolhas em um mapa mental como o ilustrado no modelo a seguir, para ajudá-lo no planejamento do texto.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Ilustração de modelo de mapa mental.

Muita atenção a esta etapa: os dados complementares, aqueles criados por você sobre a personagem escolhida, precisam se articular coerentemente aos dados já conhecidos sobre ela, ou seja, precisam se ajustar perfeitamente ao seu contexto de vida e à obra à qual pertence. Você deve, ainda, selecionar uma ou mais imagens dessa personagem em *sites* de busca e inserir no seu documento, com as devidas fontes. Se quiser fazer suas próprias ilustrações, essa também é uma possibilidade.

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

4. **Tudo acontece no tempo:** Ao inserir datas, ao comentar as etapas mais relevantes da vida da personagem escolhida, lembre-se de que tudo se passa em algum tempo. Por isso, é fundamental que, ao escrever seu verbete, você faça uso das **marcas temporais** estudadas neste capítulo. Elas é que irão garantir a progressão do tempo, situando o leitor quanto à sucessão dos fatos, feitos, conquistas, aprendizados etc., que tornaram a personagem quem ela é.
5. **Criação do verbete:** A partir dos elementos organizados no mapa mental sobre sua personagem, **elabore** o projeto de texto do seu verbete, planejando as informações que serão inseridas nas diferentes partes do texto. Esteja sempre atento à coerência entre os fatos conhecidos e os inventados por você. Quando estiver seguro de ter organizado todas as partes necessárias, escreva o verbete enciclopédico.
6. **Revisão do texto:** Avalie o texto do verbete e faça as correções e ajustes necessários. Se for possível, peça a um colega que faça também a leitura do texto e aponte se houver algo a ser corrigido ou reescrito.
7. **Publicação do verbete:** É chegado o momento de compor a **Enciclopédia de Personagens Ficcionais**. **Reescreva** o texto final de forma que esteja pronto para publicação. Existe a possibilidade de criar a enciclopédia de forma digital, abrindo um documento compartilhado em alguma plataforma da internet. Você e seus colegas devem ter acesso ao documento compartilhado para poder inserir o verbete que produziram. É importante que, antes de iniciar a postagem dos verbetes, o professor ou o responsável pelo documento informe o modelo de diagramação a ser seguido, definindo o padrão da formatação a ser utilizado por todos: a fonte escolhida e seu tamanho, o tamanho da entrelinha, as indicações de realce (negrito, itálico, aspas etc.), o uso de maiúsculas e minúsculas etc. Ao final, deverá ser criada uma folha de rosto para identificar a produção com o título, os responsáveis pela publicação, o ano e a turma.

   Outra opção interessante seria produzir uma enciclopédia física. Se essa for a escolha, é preciso criar, além da folha de rosto, uma capa em que constem o nome da Instituição Escolar, o nome do responsável – o professor ou o grupo de estudantes –, o ano e turma que produziu coletivamente o material. Lembrem ainda que, em uma enciclopédia impressa, os verbetes devem ser organizados em ordem alfabética como em um dicionário.

   O material impresso deverá ser compilado (com um espiral, por exemplo) tornando mais fácil o seu manuseio. Uma cópia da **Enciclopédia de Personagens Ficcionais** pode ser depositada na biblioteca da escola, onde outros estudantes interessados pelo universo ficcional e pelas personagens apresentadas poderão fazer consultas, tornando-se assim uma obra de referência para leitores e admiradores dessas personagens ficcionais.

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 procurando responder às 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? Se achar necessário, peça ajuda a um colega ou ao professor. Como foi exemplificado nos textos analisados no capítulo, uma boa estratégia para você avaliar se compreendeu como os vários recursos para marcar a temporalidade na língua participam da articulação do texto é escolher exemplos de textos de diferentes gêneros e analisar os marcadores temporais que foram utilizados e qual é a função que eles exercem no contexto em que ocorrem.

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

CAPÍTULO 16

Reportagem de divulgação científica

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

1. Espera-se que os estudantes levantem a hipótese de que as matérias contidas em uma revista que se intitula *Ciência Hoje* sejam de cunho científico e atual. Como elas estão no consultório para entreter os pacientes, em sua maioria leigos, é provável que, ainda que seja uma revista que aborde temas da ciência, sua linguagem seja acessível ao grande público.

1. **Imagine que, na sala de espera de um consultório médico, você encontrou uma revista intitulada *Ciência Hoje*. Pelo fato de essa revista estar à disposição para a leitura de pacientes que aguardam consultas, qual é a sua expectativa quanto ao teor das matérias ali contidas? E sobre a linguagem utilizada nas reportagens? Justifique.**
2. **Ainda no consultório, você decidiu folhear a revista de divulgação científica e o título de uma matéria chamou sua atenção: "Insetos à deriva". Considerando que a expressão "à deriva" seja mais comumente usada para se referir a embarcações sem rumo nas águas de rios e mares, qual assunto você supõe que seja tratado nessa reportagem?**

2. Espera-se que os estudantes percebam o sentido metafórico desse título e suponham que o texto possa falar de insetos locomovendo-se por terra ou ar de forma aleatória ou desgovernada.

Neste capítulo, você vai:

1. Compreender a finalidade da reportagem de divulgação científica.
2. Reconhecer de que modo o contexto discursivo (contexto de produção, de circulação e perfil de interlocutor) afeta a estrutura desse gênero.
3. Entender o papel dos infográficos na reportagem de divulgação científica.
4. Saber utilizar os recursos linguísticos adequados a textos do gênero.
5. Compreender a importância das fotografias e da iconografia para a reportagem de divulgação científica.

Compreender a finalidade da reportagem de divulgação científica na disseminação do conhecimento científico para o público em geral, utilizando uma linguagem acessível e recursos multimodais que facilitam a compreensão, é fundamental para orientar o consumo dessas informações de forma crítica, bem como fazer uso desses conhecimentos em situações de comunicação que exijam clareza e precisão.

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

LEITURA

Jornais e revistas especializadas publicam, com frequência, reportagens sobre novos fenômenos, novas tecnologias e descobertas científicas. Voltados para um público leigo, esses textos têm como objetivo disseminar um conhecimento que costumam circular em meios acadêmicos mais restritos. Você conhecerá, agora, o gênero discursivo denominado **reportagem de divulgação científica**.

Insetos à deriva

MEIO AMBIENTE

A figura do zumbi – morto reanimado que perambula sobretudo à noite e age de modo estranho – sempre esteve presente no imaginário popular afro-americano. Se o comportamento **excêntrico** dessas criaturas intriga fãs de filmes de terror – como o clássico *A noite dos mortos-vivos*, do cineasta americano George Romero –, o grupo de fungos que altera o hábito de formigas chama a atenção de pesquisadores.

Esses insetos, após serem contaminados por fungos, passam a se comportar de forma atípica: vagam pela colônia sem realizar suas atividades cotidianas, podendo ainda ser carregados por outras formigas para longe do formigueiro. Por essa razão, foram denominados formigas-zumbi.

À deriva: locução adverbial que significa sem rumo, sem direção certa.

Excêntrico: extravagante, esquisito ou fora do comum.

JOJO DEXTER/SHUTTERSTOCK

Formiga infectada por *Ophiocordyceps unilateralis*.

Elucidado: aquilo que foi esclarecido.

Quitina: polissacarídeo estrutural encontrado em abundância na natureza, presente na parede celular dos fungos e no exoesqueleto dos artrópodes.

Metabólitos: plural de *metabólito*. Produto do metabolismo das mais diversas substâncias em organismos vivos, isto é, o resíduo que sobra depois que o organismo aproveita a parte útil do alimento.

Esporos: plural de *esporo*. Unidade de reprodução das plantas, algas e fungos.

Apocalíptico: catastrófico, relativo ao fim do mundo.

Vulnerabilidade: característica que indica um estado de fraqueza ou fragilidade.

Os fungos que parasitam insetos são conhecidos desde o século 19, e a espécie *Ophiocordyceps unilateralis* era responsável por infectar formigas, alterando o seu comportamento.

Mas, em 2011, uma expedição à mata atlântica em Minas Gerais, coordenada pelo pesquisador britânico Harry Evans, revelou quatro novas espécies de fungos que infectam diferentes espécies de formiga do gênero *Camponotus*.

Os novos fungos foram batizados segundo as espécies de formiga que atacam: *Ophiocordyceps camponoti-rufipedis*, *O. camponoti-balzani*, *O. camponoti-melanotic* e *O. camponoti-novagrandensis*.

No final de 2013, alunos do Programa de Pós-graduação em Biologia de Fungos, Algas e Plantas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) também encontraram amostras de formigas contaminadas por fungos desse gênero em um fragmento de floresta nebular do Parque Nacional de São Joaquim, no município catarinense de Urubici.

[...]

"É possível que as amostras sejam de uma nova espécie de fungo", afirma o biólogo Elisandro Drechsler dos Santos, do Departamento de Botânica da UFSC, que orienta o trabalho dos estudantes. Tal suposição ampara-se no fato de as amostras – que estão em processo de identificação – terem sido coletadas em ambiente muito diferente daquele explorado pela equipe de Evans.

Formigas-zumbi

O modo de infecção da formiga ainda não foi totalmente **elucidado**. O inseto, segundo Drechsler, tem como proteção apenas uma carapaça de **quitina** (exoesqueleto) e algumas substâncias antimicrobianas. É possível que o fungo seja ingerido ou aspirado pela formiga ou, ainda, penetre em seu corpo através do exoesqueleto.

[...]

De acordo com o biólogo da UFSC, o comportamento incomum da formiga resulta da ação de **metabólitos** secundários produzidos pelo fungo que agem no sistema nervoso do inseto. Tais substâncias podem ser consideradas um tipo de droga.

Desorientadas, as formigas buscam ambiente com melhores condições para o desenvolvimento do fungo. Em geral, prendem-se pelas mandíbulas a galhos ou folhas nas plantas, onde permanecem até morrer. O processo ocorre em um período de aproximadamente dez dias.

Após algum tempo, com o esgotamento dos nutrientes da formiga, o fungo precisa se reproduzir. Fora do corpo do inseto, cria então uma estrutura semelhante a uma antena, em cuja ponta são produzidos e liberados **esporos**. Lançados ao chão, esses esporos contaminam outras formigas, dando continuidade ao ciclo.

Controle populacional

Segundo Drechsler, não se pode afirmar que esses fungos 'zumbifiquem' outros insetos; por enquanto, o comportamento estranho só foi confirmado em formigas. Por serem insetos sociais (organizam-se em colônias ou ninhos) bem estudados, perturbações em sua conduta são detectadas com mais facilidade.

[...]

Drechsler afirma que os fungos não devem ser vistos como ameaça às formigas e descarta a possibilidade de um final **apocalíptico** para esses insetos. "Aqueles fungos apenas fazem uma espécie de controle populacional das formigas", observa o biólogo. "A evolução se encarregou de ajustar um modo em que todos sobrevivam."

A possibilidade de o inseto contaminar outros animais, inclusive o ser humano, também está descartada. "Estamos constantemente em contato com fungos, e o nosso sistema imunológico é muito mais poderoso que o das formigas", lembra Drechsler.

Doenças causadas por fungos em homens e mulheres (a exemplo de micoses e candidíase) geralmente se instalam quando há **vulnerabilidade** do sistema imunológico. Mesmo em tal condição esses organismos não são capazes de comprometer o sistema nervoso humano.

SCHRAMM, Franciele Petry. **Ciência Hoje**. Especial para CH On-line/PR. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/insetos-a-deriva/. Acesso em: 9 set. 2024.

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

ANÁLISE

1. O texto que você acabou de ler foi publicado em uma revista de divulgação científica. Qual seria o objetivo da autora ao iniciar esse texto com uma inesperada comparação entre os zumbis – presentes em inúmeros filmes de terror – e as formigas infectadas por um determinado tipo de fungo?

2. O que levou os cientistas a fazerem uma analogia entre essas formigas e os zumbis?

3. O segundo parágrafo menciona que pesquisadores verificaram uma forma atípica de comportamento das formigas infectadas pelo fungo. O que torna o comportamento dessas formigas atípico?

4. Construa uma linha do tempo, de modo ordenado e resumido, das etapas que envolvem o processo de transformação das formigas em zumbis.

5. Que procedimento você utilizou para construir a sua linha do tempo?

6. É evidente que as etapas da transformação das formigas em zumbis não são simultâneas, ou seja, ocorre uma sequência ordenada de eventos para que essa transformação seja alcançada.
   a. Retorne ao texto e identifique os verbos e locuções verbais utilizados para descrever as etapas desse processo.
   b. A observação desses verbos e locuções permite identificar a opção por uma flexão de tempo e modo verbais predominante. Que flexão é essa?
   c. Elabore uma hipótese para explicar por que a autora do texto optou por esse tempo e modo verbais.

7. A autora oferece ao leitor um breve histórico dos estudos e descobertas sobre os fungos zumbificadores. Qual estratégia linguística ela utiliza para deixar claro para os leitores que as informações desse histórico constituem uma cronologia dos conhecimentos científicos sobre o *Ophiocordyceps*?

8. Ao longo do texto, são mencionados nominalmente um pesquisador britânico e um biólogo da Universidade Federal de Santa Catarina, assim como um grupo de estudantes do Programa de Pós-graduação em Biologia de Fungos, Algas e Plantas dessa mesma universidade. Isso influencia o modo como os leitores lidam com os dados de pesquisa e as informações apresentadas no texto? Explique.

1. Espera-se que os estudantes percebam que a autora do texto recorre a essa curiosa comparação entre um clássico filme de terror – *A noite dos mortos-vivos* –, que envolve zumbis, e as formigas infectadas e controladas por um fungo com o intuito de atrair a atenção de leitores leigos para uma descoberta científica: a invasão do organismo de formigas pelo fungo da espécie *Ophiocordyceps unilateralis*.

3. O comportamento dessas formigas se torna atípico, segundo os pesquisadores, porque elas vagam pela colônia sem realizar suas atividades cotidianas, e podem até ser carregadas por outras formigas para longe do formigueiro.

6. **b)** Os verbos estão flexionados no presente do indicativo.

6. **a)** Os verbos utilizados para descrever o processo de transformação das formigas são: agem, buscam, prendem-se, permanecem, ocorre, precisa se reproduzir, cria, são produzidos, [são] liberados, [são] lançados, contaminam.

Reportagem de divulgação científica: definição e usos

No universo das publicações jornalísticas impressas e digitais, frequentemente nos deparamos com textos mais longos do que os das notícias. Em geral, são textos que trazem uma quantidade maior de informações sobre determinado fato ou fenômeno, oferecendo também manifestações de pessoas diretamente envolvidas com a questão abordada no texto. Quando o assunto tratado diz respeito ao mundo das ciências, dizemos que se trata de **reportagem de divulgação científica**.

TOME NOTA

A **reportagem de divulgação científica** é um gênero discursivo que se caracteriza por apresentar, para um público leigo, informações sobre fatos de natureza científica. Essas informações são obtidas por meio da atividade do repórter, muitas vezes um jornalista especializado no campo das ciências.

Embora o texto de alguns tipos de reportagem (reportagem turística, reportagem cultural etc.) admita certo grau de subjetividade, no caso das reportagens de divulgação científica a objetividade deve prevalecer para evitar que os leitores questionem a veracidade das informações apresentadas.

2. Os cientistas consideram que o comportamento das formigas infectadas pelo fungo da espécie *Ophiocordyceps unilateralis* seria semelhante ao comportamento de zumbis – criaturas fictícias que podem ser cadáveres reanimados ou seres humanos infectados por vírus, que agem de forma sonâmbula, tal como essas formigas, cujo organismo passa a ser controlado pelo fungo. Nesse sentido, é como se essas formigas também fossem "mortas-vivas".

4. [1] Formigas contaminadas pelo fungo passam a se comportar de forma incomum, em razão da ação de metabólitos secundários, que agem no sistema nervoso do inseto. [2] Desorientadas, as formigas buscam ambiente com melhores condições para o desenvolvimento do fungo. [3] As formigas prendem-se pelas mandíbulas a galhos ou folhas nas plantas onde permanecem até morrer. O processo ocorre em um período de aproximadamente dez dias. [4] Com o esgotamento dos nutrientes da formiga, o fungo precisa se reproduzir. [5] Fora do corpo do inseto, cria então uma estrutura semelhante a uma antena, [6] na ponta dessa antena são produzidos e liberados esporos. [7] Lançados ao chão, esses esporos contaminam outras formigas, dando continuidade ao ciclo.

5. Espera-se que os estudantes respondam que foi preciso voltar ao texto para identificar todas as etapas do processo de transformação das formigas em zumbis, ordenar essas etapas e apresentá-las, começando pelo momento em que a formiga é infectada pelo fungo e terminando com a dispersão dos esporos pelo caminho das formigas.

6. **c)** Espera-se que os estudantes, ao considerarem que os verbos no presente do indicativo foram utilizados para explicar como ocorre a transformação das formigas em zumbis, concluam que a opção da autora pelo tempo presente deve-se ao fato de que ela está descrevendo um processo que não ocorre uma única vez. O modo indicativo é utilizado para fazer referência a fatos ou acontecimentos que o falante toma como certos; nesse caso, trata-se de um fenômeno já observado e estudado por cientistas.

7. A estratégia linguística utilizada pela autora para marcar o trecho em que apresenta um breve histórico das descobertas sobre os fungos zumbificadores é inserir marcadores temporais em alguns de seus parágrafos: no terceiro há a indicação "desde o século 19", que marca há quanto tempo já se sabe da existência desses fungos; "em 2011", no quarto parágrafo e "No final de 2013" iniciando o sexto parágrafo, indicam marcos da evolução dessa pesquisa. A inserção dos marcadores temporais permite que os leitores entendam que estão diante de uma reconstituição cronológica dos conhecimentos científicos relacionados ao *Ophiocordyceps*.

8. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente. Saber que os dados sobre os fungos e as formigas-zumbis advêm de pesquisadores e cientistas confere maior credibilidade às informações apresentadas no texto, por mais extraordinárias que elas possam parecer. A ideia de que existem formigas-zumbis escravizadas por um fungo parece retirada de um roteiro de filme de terror, mas o conhecimento de que esses fatos são resultado de pesquisas científicas e acadêmicas favorece a aceitação de que o processo descrito realmente existe na natureza.

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

Nos meios digitais, é cada vez mais frequente encontrar cientistas, professores e jornalistas que se dedicam à criação de conteúdo para divulgação científica. Quando o conteúdo disponibilizado é constituído de um arquivo de áudio, temos o ***podcast* científico**; se o conteúdo envolver imagem e som, temos o ***vlog* científico**.

Atualmente, a criação de canais de vídeo dedicados à divulgação da ciência tem crescido muito no Brasil. Isso fez com que uma respeitada comunidade de divulgação científica, o Science Vlogs Brasil (SVBR), preocupada com a natureza das informações apresentadas nesses canais, passasse a atribuir um selo de confiabilidade e de qualidade aos melhores *vlogs* científicos.

TOME NOTA

O ***podcast* científico** é um gênero oral de natureza expositiva que tem por finalidade divulgar descobertas científicas, resultados de pesquisas, ciência do dia a dia, com o objetivo de desmistificar conteúdos que, geralmente, são considerados mais complexos pelos ouvintes. O(s) autor(es) do *podcast* cria(m) um arquivo digital de áudio que é transmitido pela internet.

O ***vlog* científico** é um gênero discursivo de natureza expositiva em que o(s) *vlogueiro(s)* apresenta(m) informações e explicações sobre fatos e fenômenos ligados à ciência. *Slides* ilustrativos de conceitos, dados, tabelas, animações etc. são frequentemente utilizados na montagem do *vlog* científico. Esses vídeos costumam ser produzidos e publicados com uma periodicidade constante.

Contexto discursivo

O **contexto de produção** das reportagens de divulgação científica está associado às pautas definidas pelos jornais e revistas (impressos ou digitais) nos quais são publicados. De modo geral, essas reportagens exploram descobertas recentes e/ou revolucionárias da ciência, fenômenos que afetam a vida das pessoas e questões polêmicas que dividem a comunidade científica.

Os autores das reportagens de divulgação científica costumam ser jornalistas especializados ou pessoas formadas em diferentes campos da ciência, que se dispõem a divulgar, para um público leigo, resultados de pesquisas e invenções normalmente restritos ao universo acadêmico.

Essas reportagens costumam ser **publicadas** em revistas dedicadas à divulgação científica. Elas também podem ser encontradas em jornais e revistas (impressos ou *on-line*) de grande circulação, que destinam uma **seção ou caderno** para tratar de ciência.

No universo digital, os *podcasts* e *vlogs* científicos são hospedados em plataformas destinadas à **circulação** de arquivos de áudio e de vídeo. Para ver esses *podcasts* e *vlogs*, as pessoas precisam de uma conexão de internet. Esses arquivos, no entanto, podem ser baixados para um *smartphone* e acessados *off-line*.

Existem *softwares* agregadores de *podcasts* que informam os interessados quando há alguma nova publicação nos *podcasts* que eles acompanham. O mesmo acontece com os *vlogs* científicos, que também podem ser "assinados".

Amplie seu repertório

De olho no *podcast*

O *podcast 37 Graus* é uma opção para se aproximar dos temas da divulgação científica. Combinando ciência e narrativas envolventes, ele aborda temas complexos de forma acessível e interessante. A cada episódio, as apresentadoras exploram fenômenos científicos ligados ao cotidiano, como ecologia, comportamento animal e saúde, proporcionando uma visão crítica e aprofundada sobre o mundo natural e suas relações com o ser humano. No contexto educacional, o *podcast* é uma ferramenta eficaz para estimular o pensamento científico, além de ser uma forma divertida de aprender ciência.

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

Os leitores das reportagens de divulgação científica

Quem procura as reportagens de divulgação científica é um leitor curioso e interessado por pesquisas científicas publicadas em jornais e revistas, impressos ou digitais, justamente porque a finalidade desse gênero é apresentar ao grande público um conteúdo de natureza mais específica. O grau de conhecimento desses leitores sobre as questões abordadas vai variar bastante, porque se trata de um público heterogêneo, que pode incluir desde pessoas com um grau de escolaridade básico até as com formação universitária. A divulgação científica visa tornar o conhecimento acessível e relevante para leitores, facilitando a compreensão e o engajamento com a ciência e a tecnologia.

Estrutura

A estrutura da reportagem de divulgação científica não é fixa. Alguns aspectos estruturais, porém, devem estar presentes para que o texto cumpra a função de apresentar, de modo compreensível para leigos, fenômenos científicos. Leia o texto a seguir e acompanhe a análise de suas partes.

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

MEIO AMBIENTE

Seca em uma região da floresta amazônica pode impactar áreas vizinhas e comprometer os rios voadores

Mesmo que a seca atinja somente uma região da floresta, suas consequências são sentidas em outras áreas e colocam em risco os rios voadores, grande quantidade de água que circula pela floresta, suspensa no ar, vital para o equilíbrio do ecossistema

Título: enunciado de impacto, centrado no foco da reportagem. Tempo verbal: presente, para aproximar o fato do leitor.
Subtítulo: complementa o título. Enunciado mais longo, com informações adicionais sobre o tema da reportagem. Tempo verbal: presente.

A seca pode atingir somente uma região da floresta amazônica, mas suas consequências se estendem para outras áreas, multiplicando os impactos, mostra estudo desenvolvido por pesquisadores internacionais, com participação da USP. De acordo com a pesquisa, para cada três árvores que morrerão devido às futuras secas na floresta, uma quarta árvore – embora não diretamente afetada – também morrerá. Segundo os cientistas, o aumento das secas atinge de formas diferentes cada trecho da floresta. Como a falta de chuva diminui fortemente o volume de reciclagem de água, também haverá menos chuvas em regiões vizinhas, colocando ainda mais partes da floresta sob estresse significativo.

Introdução: descrição em breve relato para contextualizar o tema/fato abordado na reportagem. Início da explicação do fenômeno que será tratado no texto.

Isso traz um alerta quanto aos rios voadores. Uma das características da região amazônica é a presença de uma grande quantidade de água que circula pela floresta, suspensa no ar, vinda da evaporação e da transpiração das plantas, dando origem à evapotranspiração: um processo fundamental para o bom funcionamento do ecossistema amazônico.

Gatilho da reportagem: fato (ou problema, em alguns casos) gerador da reportagem.

O trabalho teve co-orientação de Henrique Barbosa, professor do Instituto de Física da USP e da Universidade de Maryland, nos Estados Unidos. O artigo descrevendo o estudo, *Recurrent droughts increase risk of cascading tipping events by outpacing adaptive capacities in the Amazon rainforest*, foi publicado na revista PNAS e faz parte de uma série de publicações do grupo que analisa as interações atmosfera e floresta a partir de modelos teóricos da física.

Pesquisadores responsáveis pelo estudo, as instituições que investiram no projeto e o local de publicação, o que reforça a seriedade e a credibilidade da pesquisa.

Apresentação do fenômeno científico: o jornalista começa a apresentar para os leitores a descrição do fenômeno, explicando em termos claros e compreensíveis o que está envolvido na questão abordada.

Com essa abordagem foi possível obter avaliações mais precisas sobre o funcionamento do clima. Segundo o professor Barbosa, um dos resultados relevantes foi calcular como a umidade amazônica se desloca para outras regiões e se transforma em chuvas no Sudeste e no Sul. "O nosso modelo mostrou, de forma inédita, que o transporte direto junto com o transporte secundário da umidade é responsável por 27% das chuvas nas regiões Sudeste e Sul. Se diminuir a umidade amazônica pela perda de cobertura vegetal, diminuirão as chuvas em outras regiões do País", alerta. O transporte direto é a umidade que se desloca para essas regiões e se transforma em chuva. Já o transporte secundário da umidade é a contribuição de precipitação que ocorre ao longo de todo o percurso, evapora e volta a chover.

BRUNO KELLY/AMAZONIA REAL

Um dos resultados relevantes foi calcular como a umidade amazônica se desloca para outras regiões e se transforma em chuvas no Sudeste e no Sul. Fotografia da Floresta Nacional do Jacunda, em Rondônia, 2020.

Cursos d'água: plural de *curso d'água*. Qualquer corpo de água fluente, como rios, córregos, riachos, regatos, ribeiros, ribeirões etc.

Efeito cascata: sequência de eventos que ocorrem em reação a um evento inicial, com cada etapa desencadeando a próxima.

Continuação da apresentação do fenômeno científico: o jornalista retoma a descrição do fenômeno, especificando alguns aspectos importantes (a maneira como os cursos d'água se movimentam entre o solo e a chuva e como isso afeta a incidência de chuva em determinadas regiões) a ele relacionados e suas consequências para o país.

Rios voadores

Boa parte da água dos rios voadores retorna aos **cursos d' água** e solos por meio das abundantes chuvas e preserva o sistema floresta-atmosfera em equilíbrio. Com as alterações no clima, a quantidade de água em circulação diminui e começa acontecer um desequilíbrio.

Esse fenômeno atinge a floresta de maneira desigual devido à sua extensão. Existem regiões onde ocorrem secas periódicas enquanto outros locais têm abundância de chuvas todo o ano.

Expansão do fato/fenômeno em foco: o jornalista acrescenta ao texto aspectos que considera importantes (informações sobre pesquisadores, projetos de pesquisa e instituições acadêmicas). Essas informações (que podem incluir citações da fala de pesquisadores) ajudam o leitor a compreender o alcance do fato/fenômeno abordado na reportagem.

Diferenciar o que poderia ser um fenômeno natural e o que eram consequências do aquecimento global foi um dos resultados relevantes obtidos pela pesquisa, graças ao modelo matemático proposto, que permitiu diferenciar e quantificar as perturbações.

"No caso da região Sudeste da Amazônia, cerca de um terço de qualquer mudança potencial de floresta para não floresta é devido ao efeito cascata, ou seja, oriundo de outros locais, por exemplo, de regiões mais desmatadas a leste", explica a coautora Marina Hirota, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, que contou com o apoio do Instituto Serrapilheira para este trabalho. "Já para outras regiões da Amazônia, em torno de 50% dessa mudança está associada à intensificação da estação seca, e não diretamente ligada àquele **efeito cascata**. Isso é muito importante para nosso entendimento de como o sistema funciona", finaliza.

Conclusão: o último parágrafo apresenta uma avaliação e/ou conclusão em relação ao fato/fenômeno em questão. Nesse caso, a avaliação é apresentada por meio da fala da coautora do estudo citado.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Seca em uma região da Floresta Amazônica pode impactar áreas vizinhas e comprometer os rios voadores. **Jornal da USP**, São Paulo, 27 set. 2022. Disponível em: https://jornal.usp.br/ciencias/seca-em-uma-regiao-da-floresta-amazonica-pode-impactar-areas-vizinhas-e-comprometer-os-rios-voadores/. Acesso em: 9 set. 2024.

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

Além dos textos de divulgação científica, os *podcasts* e *vlogs* científicos também são formas de se inteirar a respeito de pesquisas e recentes descobertas da ciência. Mas, assim como o texto escrito, esses conteúdos necessitam de um planejamento com uma estrutura textual que depende inteiramente do roteiro criado pelos autores dos textos desses gêneros.

Os produtores estruturam seu conteúdo de maneira estratégica para garantir uma divulgação eficaz da ciência, e cada um faz isso de uma maneira. No entanto, alguns elementos se repetem nessas produções: inicialmente, apresentam-se os participantes, destacando suas qualificações para estabelecer credibilidade e contextualizar o tema a ser discutido. Em seguida, explicam-se os componentes científicos de forma clara e acessível, descomplicando conceitos complexos por meio de analogias e exemplos cotidianos. O roteiro desses formatos organiza o conteúdo de maneira lógica, dividindo-o em segmentos que incluem introdução, desenvolvimento e conclusão, e pode incorporar elementos interativos e visuais para enriquecer a experiência. Essa abordagem facilita a compreensão e o engajamento do público, tornando a ciência mais acessível e interessante.

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: O que é *podcast*?**

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

Universo digital: criação de *podcast* de ciência

Com a leitura do texto sobre a relação entre a seca em locais da floresta amazônica e os rios voadores, você viu a importância desse fenômeno climático para diferentes regiões brasileiras. Reúna-se com três ou quatro colegas para criar um ***podcast* de ciência** no qual vocês explicarão, para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), qual é a relação entre as queimadas descontroladas na região amazônica e o aumento de temperaturas médias na região Sudeste. Além disso, discutam propostas para enfrentar, de modo responsável, esse problema.

Comecem o **planejamento** com uma pesquisa sobre as queimadas na região amazônica (estão crescendo ou diminuindo?, são causadas por quê?, afetam os rios voadores?, como combater esse problema? etc.). Busquem dados em *sites* de confiança, organizem os dados selecionados, relativos às causas e consequências do fenômeno, façam um resumo das principais informações e escolham o que será usado no roteiro para o *podcast*.

Redijam um roteiro que organize a fala dos participantes do *podcast*. Lembrem-se da importância de contextualizar o fenômeno a ser apresentado, antes de descrevê-lo. Utilizem uma linguagem adequada ao público-alvo.

Procurem não exceder oito minutos de duração. No momento de realizar a **gravação**, escolham um local silencioso, para que a captura do áudio não seja comprometida.

Compartilhem o *podcast* com os estudantes do 6º ao 9º ano e com outras pessoas da comunidade escolar. Ao final, **avaliem** a produção a partir de critérios previamente discutidos por vocês com o auxílio do professor.

Iconografia: informações visuais para o leitor

Talvez você não tenha parado para pensar nisso, mas fotografias, gráficos, mapas, ilustrações costumam ser o primeiro elemento de um texto a chamar a atenção do leitor. Muitas vezes, são esses elementos que levam as pessoas a decidir se vão ler (ou não) um texto.

Reportagens de todos os tipos se beneficiam do uso de uma boa iconografia, ou seja, do material imagético que ilustra um texto. No caso das reportagens de divulgação científica, a iconografia pode adquirir uma importância ainda maior: ajudar o leitor a compreender aspectos específicos relacionados ao fato ou fenômeno abordado no texto.

Infográficos: os dados ilustrados

Um tipo importante de informação visual é aquela apresentada pelos **infográficos**.

TOME NOTA

O **infográfico** é um gênero expositivo multimodal utilizado para apresentar, de modo rápido e claro, informações, dados, processos, cronologias etc. É utilizado como complemento ou síntese ilustrativa em textos de diferentes gêneros jornalísticos e didáticos.

Observe o infográfico reproduzido a seguir. Ele cumpre uma dupla função: informa sobre o processo de formação dos rios voadores e ilustra o caminho percorrido por esses rios ao longo do território brasileiro e de outros países da América do Sul.

PROJETO RIOS VOADORES

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

Infográfico do Projeto Rios Voadores, que mostra o caminho dessas correntes de ar invisíveis que carregam umidade da bacia amazônica para o centro-oeste, o Sudeste e o Sul do Brasil.

Você deve ter notado que esse infográfico traz algumas informações sobre os rios voadores presentes no texto analisado anteriormente.

1. **Em sua opinião, que vantagens o texto verbal tem sobre o infográfico e vice-versa? Justifique.**
2. **O que você entendeu sobre a importância dos rios voadores para a distribuição de água no Brasil e na América do Sul?**
3. **A Cordilheira dos Andes tem um papel nesse ciclo de umidade. Explique como ela atua nesse processo.**

Linguagem

Reportagens de divulgação científica circulam em espaços bastante variados. Elas podem ser encontradas em revistas voltadas para um público de maior escolaridade ou em revistas dedicadas a apresentar a ciência para crianças e jovens. Isso permite que o grau de formalidade dos textos varie. Espera-se o uso da modalidade de prestígio da língua nesses textos, mas é possível adequar o grau de formalidade ao perfil do público. No caso dos *vlogs* e *podcasts* científicos, predomina, em geral, o uso de um registro mais informal, inclusive com momentos de interlocução explícita com os seguidores dos canais.

As vozes nos textos de divulgação científica

Como acontece em todos os tipos de reportagens, aquelas voltadas para a divulgação científica são marcadas pela presença, no texto, de diferentes vozes. Essas vozes representam as pessoas envolvidas na questão central e que foram entrevistadas pelo repórter durante a fase de apuração dos dados. Como os temas abordados fazem parte do mundo da ciência, as citações incorporadas ao texto costumam ser de especialistas no fato ou fenômeno a ser apresentado. Observe os exemplos.

> Com essa abordagem foi possível obter avaliações mais precisas sobre o funcionamento do clima. Segundo o professor Barbosa, um dos resultados relevantes foi calcular como a umidade amazônica se desloca para outras regiões e se transforma em chuvas no Sudeste e no Sul. "O nosso modelo mostrou, de forma inédita, que o transporte direto junto com o transporte secundário da umidade é responsável por 27% das chuvas nas regiões Sudeste e Sul. Se diminuir a umidade amazônica pela perda de cobertura vegetal, diminuirão as chuvas em outras regiões do País", alerta. O transporte direto é a umidade que se desloca para essas regiões e se transforma em chuva. Já o transporte secundário da umidade é a contribuição de precipitação que ocorre ao longo de todo o percurso, evapora e volta a chover.

As vozes dos entrevistados podem aparecer, no texto, de duas formas:

- na forma de **discurso direto**, como exemplificado acima, caso em que são transcritas literalmente e devem estar entre aspas (**" "**);
- na forma de **discurso indireto**, incorporadas ao texto do jornalista. O importante, em qualquer um dos casos, é sempre atribuir a fala citada a seu autor.

Amplie seu repertório

É muito comum, em textos voltados para a apresentação de conceitos mais complexos dirigidos a um público leigo, que o autor do texto recorra a metáforas como "rios voadores", "formigas-zumbis" e a analogias e comparações ("zumbifiquem", "reciclagem de água"). Isso é feito para oferecer aos interlocutores do texto elementos reconhecíveis que facilitem a compreensão do que está sendo explicado.

TININHA LEITE/ISTOCK/GETTY IMAGES

Paisagem da floresta amazônica que desempenha papel importante na reciclagem de água. Ela fornece vapor de água para manter o regime de chuvas em diferentes regiões do Brasil. Fotografia de 2021.

1. Resposta pessoal. Os estudantes podem responder que o texto verbal traz uma explicação mais detalhada para que o leitor compreenda as ideias apresentadas no infográfico. Por outro lado, é importante que eles percebam que o infográfico facilita a compreensão dos processos descritos, organizando informações e levando o leitor a observar a conexão entre diferentes elementos.
2. Espera-se que os estudantes respondam que o conceito ajuda a compreender como a umidade da Amazônia se espalha pela América do Sul, influenciando o clima e a distribuição de chuvas mesmo em regiões distantes da floresta. Esse processo age em todo o abastecimento de água nas regiões do Brasil, impactando a agricultura, a geração de energia e a biodiversidade.
3. A Cordilheira dos Andes, por sua altura e extensão, atua como uma barreira geográfica que força a umidade dos "rios voadores" a se precipitar, o que gera chuvas na região. Parte dessa umidade volta para a Amazônia, alimentando as nascentes dos rios, enquanto outra parte pode se deslocar e precipitar em outras regiões, tanto no Brasil quanto em países vizinhos.

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

Os verbos nos textos de divulgação científica

Outro importante aspecto do uso da linguagem em textos de divulgação científica é a predominância de verbos flexionados no presente do indicativo nas passagens em que os conceitos e fenômenos são descritos ou explicados. Observe os exemplos.

> Esses insetos, após serem contaminados por fungos, passam a se comportar de forma atípica: vagam pela colônia sem realizar suas atividades cotidianas, podendo ainda ser carregados por outras formigas para longe do formigueiro. Por essa razão, foram denominados formigas-zumbi.
>
> Os fungos que parasitam insetos são conhecidos desde o século 19, e a espécie *Ophiocordyceps unilateralis* era responsável por infectar formigas, alterando o seu comportamento.
>
> Boa parte da água dos rios voadores retorna aos cursos d' água e solos por meio das abundantes chuvas e preserva o sistema floresta-atmosfera em equilíbrio. Com as alterações no clima, a quantidade de água em circulação diminui e começa acontecer um desequilíbrio.
>
> Esse fenômeno atinge a floresta de maneira desigual devido à sua extensão. Existem regiões onde ocorrem secas periódicas enquanto outros locais têm abundância de chuvas todo o ano.

A opção pelo presente do indicativo é feita para deixar claro que o conteúdo apresentado é atemporal, ou seja, embora as diversas etapas do processo descrito estejam encadeadas no tempo e ocorram sucessivamente, a explicação ou descrição não é limitada por esse encadeamento. Isso vale para todas as ocorrências do mesmo fenômeno.

Proposta de produção: reportagem de divulgação científica

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

HANDOUT/GETTY IMAGES

Dolly, uma cópia perfeita e felpuda de outra ovelha, virou celebridade em 1996, quando se tornou o primeiro mamífero clonado a partir de células somáticas adultas. Ela viveu até os sete anos de idade e morreu em 2003. Midlothian, Escócia. Fotografia de 2000.

Agora que você já teve contato com os principais elementos textuais e da estrutura do gênero, você vai escrever uma **reportagem de divulgação científica** para apresentar o processo utilizado na clonagem de animais de estimação e abordar as questões éticas relacionadas a esse processo.

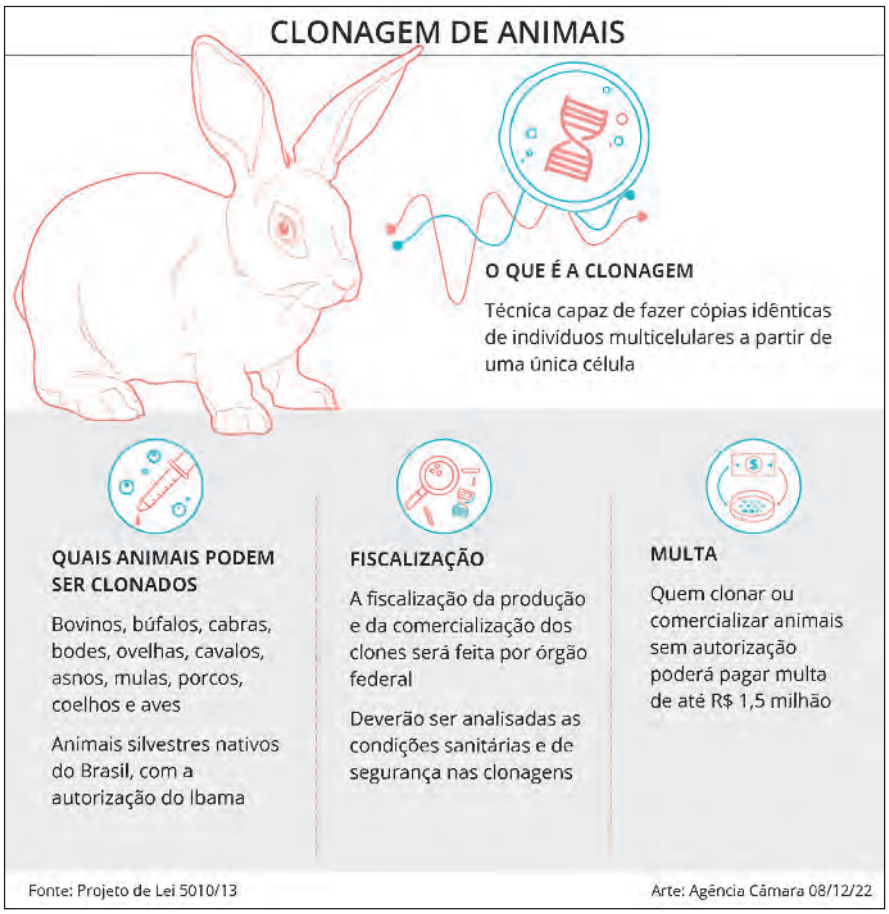
Pesquisa e análise de dados

Desde que, em 1996, dois cientistas escoceses conseguiram produzir a cópia biológica de uma ovelha a partir de uma célula mamária de outra ovelha adulta, utilizando o processo de transferência nuclear, o mundo da ciência começou a investir no processo de clonagens de mamíferos e a discutir as questões éticas relacionadas a esse procedimento.

Dolly foi apenas o primeiro mamífero clonado. De lá para cá, clones de porcos, cavalos e touros já foram feitos com grande sucesso.

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

No Brasil, na época de produção deste material didático, ainda estava em tramitação no Congresso a regulamentação da clonagem de animais. Caso a lei seja aprovada em última instância, em nosso país apenas os animais domésticos de interesse zootécnico (bovinos, búfalos, cabras, bodes, ovelhas, cavalos, asnos, mulas, porcos, coelhos e aves) poderão ser clonados. Observe a seguir um infográfico com o resumo do projeto de lei.



AGÊNCIA CÂMARA

Infográfico produzido pela Agência Câmara em 2022.

Agora que você já se familiarizou um pouco com o tema, prepare-se para produzir sua reportagem de divulgação científica. Imagine que seu texto vai ser publicado na *Revista Jovens Cientistas* (RJC), da Universidade Federal da Bahia (UFBa). No *site* da publicação, há as seguintes informações sobre o objetivo da revista e o público a que se destina, conforme o trecho a seguir.

> A RJC é uma publicação com caráter de divulgação científica. Nas suas edições são encontrados diversos assuntos científicos discutidos com linguagem apropriada para que a escola possa tirar o máximo de proveito dessa ferramenta. Nosso objetivo é despertar nos jovens a curiosidade e compreensão da ciência como algo presente no cotidiano.

Revista Jovens Cientistas. Disponível em: https://encontrodejovenscientistas.wordpress.com/-revista-jovem-cientista/. Acesso em: 9 set. 2024.

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Como em toda produção desse tipo, a **pesquisa** é parte essencial do processo. Antes de começar a escrever o texto, faça uma pesquisa em livros e *sites* confiáveis da internet sobre os procedimentos envolvidos na clonagem de mamíferos. **Resuma** as principais informações, organizando-as hierarquicamente, das mais importantes para as secundárias. Sugerimos que, se possível, pesquise laboratórios ou simuladores virtuais focados em Genética.

Identifique as questões éticas relacionadas à realização de cópias biológicas de animais de estimação. Busque a opinião de filósofos e cientistas sobre essa questão. Avalie ainda a possibilidade de utilizar a citação da fala de algum cientista envolvido com esse tipo de clonagem.

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

Com as informações obtidas na sua pesquisa, você está pronto para escrever o texto da sua reportagem de divulgação científica. Faça isso, respeitando a estrutura dos textos desse gênero apresentada neste capítulo.

Planejamento e elaboração

1. Defina como será feita a contextualização inicial para que o leitor compreenda qual é o processo científico que será apresentado na reportagem.
2. Coloque-se no lugar dos leitores da *Revista Jovens Cientistas* e reflita sobre o que gostariam de saber sobre a clonagem de animais de estimação.
3. Decida se você vai utilizar alguma fotografia e/ou ilustração e, se sim, para ilustrar o quê.
4. Um infográfico pode ajudar os leitores a compreenderem as etapas da clonagem. Avalie a possibilidade de elaborar e incluir esse infográfico.
5. Diferentes vozes precisam aparecer no texto da reportagem. Você irá introduzi-las com o discurso direto (citação entre aspas) ou indireto (paráfrase do que foi dito)? Identifique as pessoas cujas vozes você trará para o seu texto.
6. O grau de formalidade da linguagem deve ser adequado ao perfil do público leitor.
7. No momento de descrever/explicar o processo de clonagem, lembre-se de utilizar verbos flexionados no presente do indicativo.
8. Verifique se alguma metáfora ou analogia pode ser utilizada para facilitar a compreensão do processo a ser explicado.
9. Crie um título interessante para a sua reportagem. Use o subtítulo para complementar as informações do título.

Avaliação e reescrita do texto

Peça ao professor de Biologia para ler o texto da sua reportagem de divulgação científica. Pergunte a ele se você conseguiu explicar, de modo claro, os aspectos científicos relacionados à clonagem de animais de estimação e se há algo que você ainda deva acrescentar à sua reportagem.

Considere as sugestões do professor e faça as modificações necessárias para garantir que seu texto cumpra os objetivos propostos. Revise o texto cuidadosamente uma última vez antes de entregá-lo.

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

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Após concluir o estudo deste capítulo, reflita sobre o que aprendeu e avalie o percurso de aprendizagem realizado. As questões a seguir podem auxiliá-lo nesse processo. Você compreendeu plenamente, em parte ou muito pouco as características da reportagem de divulgação científica, sua estrutura composicional, seu contexto de produção e os veículos em que ela circula? Conseguiu identificar a linguagem geralmente empregada em textos desse gênero? Você compreendeu a importância de apresentar informações científicas de forma clara e acessível na sua reportagem? Considerou como a estrutura do texto pode impactar a compreensão do público? Encontrou algum desafio ao elaborar a reportagem científica, especialmente em traduzir conceitos complexos de forma que sejam compreendidos por leitores não especializados? Quais foram as dificuldades enfrentadas ao adaptar a linguagem científica para um público geral? Consegue identificar os aspectos que podem ser melhorados em futuras produções desse gênero? Encontrou dificuldade em desenvolver o *podcast*? Se sim, quais?

Caso ainda tenha dúvidas, converse com os colegas ou com o professor a fim de saná-las.

UNIDADE 5

Esfera pessoal, esfera política: a vida em sociedade

A vida em sociedade nos coloca em contato com textos variados. Alguns pertencem à esfera pessoal e nos falam de acontecimentos, sentimentos e experiências vividos por indivíduos em sua vida privada. Outros se referem à esfera pública e nos apresentam a vida, as ideias e as lutas de figuras importantes e conhecidas que, não raro, entram para a história.

Com o avanço das tecnologias de informação e o crescimento das mídias digitais, essas esferas, muitas vezes, se fundem nos chamados gêneros da internet: *blogs* e *videoblogs* pessoais ganham milhares de seguidores; *webstories* com depoimentos e recortes da vida cotidiana de pessoas comuns são vistos por muitos usuários de redes sociais; imagens e vídeos viralizam com uma nova dancinha ou com a moda do momento.

Na seção especial e nos capítulos que compõem esta unidade, você vai conhecer diferentes gêneros da internet e como eles passaram a integrar o cotidiano de todos nós, saber como as biografias e os perfis biográficos contribuem para a ampliação do nosso repertório cultural e refletir sobre a importância de conhecer e analisar as características do discurso político para o exercício consciente da cidadania.

@PROJETEMOS

Projeção com o retrato de Margarida Maria Alves (1933-1983), sindicalista do campo que inspirou a Marcha das Margaridas, realizada por mulheres trabalhadoras rurais brasileiras desde 2000. São Paulo, 12 ago. 2021.

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

SEÇÃO ESPECIAL

Gêneros da internet

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

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os cliques da internet tornaram-se os remos das antigas galés. Remem remem remem. Cliquem cliquem cliquem para não ficar para trás e morrer. Mas o presente, nessa velocidade, é um pretérito contínuo. Se a internet parece ter encolhido o mundo, e milhares de quilômetros podem ser reduzidos a um clique, como diz o clichê e alguns anúncios publicitários, nosso mundo interno ficou a oceanos de nós. Conectados ao planeta inteiro, estamos desconectados do eu e também do outro.

BRUM, Eliane. Exaustos-e-correndo-e-dopados. **El País**, 4 jul. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html. Acesso em: 1º nov. 2024.

Novas formas de expressão: os gêneros digitais

De acordo com o *Digital 2024 Global Overview Report*, 62,3% da população mundial está conectada à internet. Tal conexão gerou novas formas de expressão: os gêneros digitais. Muitos deles substituíram alguns gêneros: os *e-mails* ocuparam o lugar das cartas; os *blogs*, o espaço dos diários pessoais; o currículo *web* (que permite a inclusão de documentos, fotos, áudios e vídeos) passou a ser usado em vez dos currículos impressos.

1. **Que ferramenta da internet você usa quando quer se comunicar rapidamente com alguém?**
2. **Como você utiliza os recursos de busca do universo digital quando precisa fazer uma pesquisa de conteúdo para saber mais sobre determinado assunto?**
3. **Você faz uso de ferramentas digitais ou redes sociais para compartilhar informações, gostos e experiências pessoais com amigos e familiares? Como costuma fazer esse tipo de compartilhamento?**

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a trocarem ideias sobre o uso que fazem das ferramentas digitais quando querem se comunicar com alguém.
2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a trocarem ideias sobre o uso que fazem das ferramentas digitais quando precisam fazer pesquisas ou trabalhos escolares. Aproveite para destacar a importância do uso de ferramentas e *sites* confiáveis.
3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a trocarem ideias sobre o uso que fazem das ferramentas digitais para compartilharem seus gostos, afazeres, produções etc. Oriente o uso crítico e cuidadoso daquilo que compartilham *on-line*.

Com o avanço da tecnologia e a popularização da internet, além de alguns gêneros terem sido substituídos, outros surgiram no universo digital. Veja só alguns deles, apresentados de forma bem resumida.

Fanfic: redução de *Fanfiction*, ou ficção feita por fãs. Nas *fanfics*, os fãs de livros, séries e filmes utilizam elementos das histórias originais para criar novas narrativas.

Vlog: *blogs* formados por vídeos e que podem ter finalidades diversas, a depender do tipo de informação ou assunto que costumam apresentar.

Wiki: plataforma *on-line* que permite a escrita colaborativa.

Podcast: programa gravado em áudio que pode tratar de vários temas.

Meme: criação com imagens (fotos, vídeos etc.) que costuma viralizar, geralmente com caráter humorístico e/ou crítico.

GIF (*Graphics Interchange Format*): sequência de imagens ou um vídeo, com poucos segundos de reprodução e sem áudio, utilizado para comentar alguma postagem.

Chat: espaço para conversa em grupo ou contatos.

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

Redes sociais: um mundo conectado

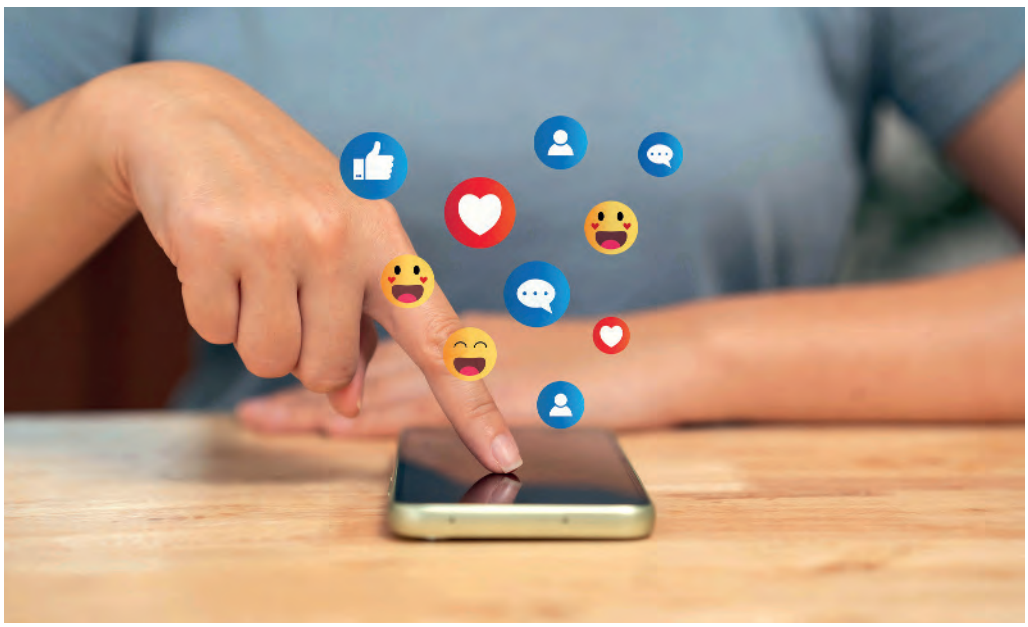
Em uma época marcada pelo individualismo, surgem as redes sociais: ferramentas para possibilitar o relacionamento entre pessoas de diferentes lugares do mundo, conhecidas ou não, que compartilham algum tipo de afinidade.

Feed de notícias: espaço de interação

Os usuários das redes sociais dispõem de espaços para circulação e leitura de textos e/ou imagens, como o *feed* de notícias, que é a página principal da plataforma. No *feed*, os usuários podem ver as publicações mais recentes e compartilhar fotos e vídeos, conectando-se com outros internautas.

Para cuidar da gestão do *feed* de notícias, várias redes sociais criaram **algoritmos**, a fim de definir o que aparece para cada um dos usuários com base na análise das reações que eles têm ao que leem e veem. Assim, a frequência com que determinadas postagens e anúncios aparecem em nossos *feeds* e até mesmo quais anúncios podem nos interessar é algo que escapa completamente ao nosso controle.

Post (ou postagem) é a denominação que se dá ao gênero discursivo característico dessas redes. O grau de formalidade da linguagem utilizada nos *posts* varia de acordo com o perfil das pessoas com quem os usuários interagem e da finalidade da rede social. De modo geral, predomina um registro informal, com o uso frequente de gírias e recursos linguísticos associados à internet. Já em redes sociais de uso profissional e nas páginas que divulgam marcas e produtos, observa-se uma preocupação maior em utilizar a norma-padrão.



WORRANAN JUNHOM/SHUTTERSTOCK

Os *feeds* são alimentados por algoritmos, cuja função é entregar ao usuário o conteúdo pelo qual ele parece se interessar, considerando os *posts* mais recentes e seu histórico de pesquisa.

Redes sociais: espaço de disseminação de *fake news*?

Em razão da facilidade de compartilhamento das informações, muitas delas disseminadas sem a devida verificação, as redes sociais se tornam, muitas vezes, veículos de propagação de *fake news* (notícias falsas). Notícias sensacionalistas ou polêmicas têm maior apelo emocional e são mais propensas a serem compartilhadas.

Além disso, os algoritmos colaboram com essa disseminação, visto que priorizam conteúdos que geram engajamento. Checagem de fatos, sinalização de conteúdos duvidosos e educação digital dos usuários são antídotos para combater a divulgação de *fake news*.

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

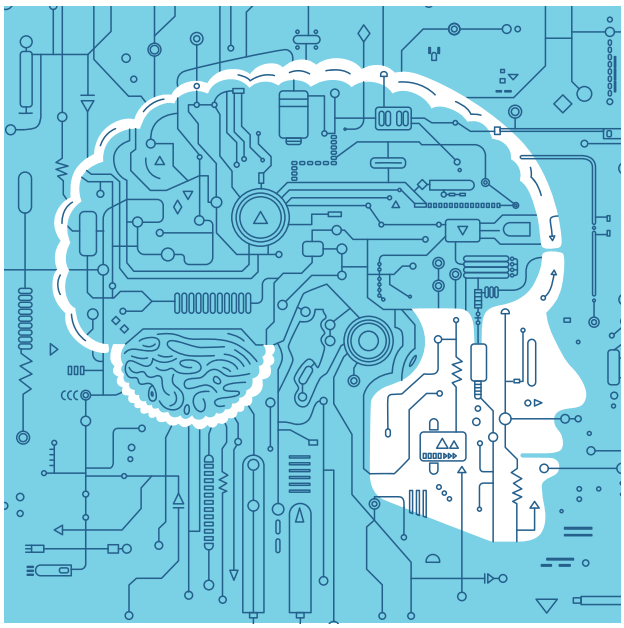
PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Como vimos, as redes sociais criaram algoritmos para definir o que aparece para cada um dos usuários. Faça uma pesquisa para entender melhor o funcionamento dos algoritmos. Depois, pense nas questões a seguir.

1. Você considera que os algoritmos são uma forma de manipular os usuários?
2. Você acredita que a curadoria realizada pelos algoritmos pode contribuir para a disseminação de notícias falsas?
3. Em sua opinião, há uma tendência de os usuários compartilharem mais informações sem checá-las quando concordam com o conteúdo? Ou os usuários mantêm a neutralidade no compartilhamento? Acredita que os algoritmos influenciam esse processo?

Agora, **pesquise** como cada rede social define o mecanismo de busca para seus usuários. Consulte fontes confiáveis e defina as palavras-chave que usará para obter resultados eficazes para sua pesquisa. Você pode procurar informações nas próprias redes sociais, que mantêm espaços de divulgação sobre recursos implementados, e em *sites* dedicados à tecnologia, que explicam esses mecanismos.

Avalie os resultados, verificando se os dados podem ser confirmados em diferentes fontes. Em seguida, liste os **aspectos positivos** e os **aspectos negativos** da curadoria realizada pelos algoritmos em redes sociais. Com base nesse resultado, compartilhe com seus colegas sua posição a respeito dessa questão, justificando-a.



IULIIA ANISIMOVA/ISTOCK/GETTY IMAGES

O aprendizado profundo (*deep learning*) utiliza redes neurais semelhantes às conexões dos neurônios do cérebro humano.

IA: Inteligência Artificial

No âmbito da tecnologia, as inovações são constantes. Uma das inovações mais impactantes dos últimos tempos é a Inteligência Artificial generativa, capaz de criar textos, imagens, músicas, áudios e vídeos. Para isso, é necessário "conversar" com a IA, fazer-lhe perguntas ou transmitir a ela comandos de texto.

Para realizar essas tarefas, a IA generativa precisa ser alimentada com grandes quantidades de textos retirados da internet. Assim, ela aprende padrões e estruturas de frases. O *deep learning*, ou aprendizado profundo da máquina, usa redes neurais artificiais, levando o computador a aprender a tomar decisões com base nos dados. Assistentes virtuais, atendimentos a clientes, suporte para pesquisas, tradução, resumo e escrita de textos são algumas das tarefas nas quais a IA generativa já está atuando.

Deepfakes: impactos e perigos dos usos da Inteligência Artificial

A IA generativa é capaz de manipular imagens e áudios, criando *deepfakes*: mídias que parecem reais, mas que transmitem conteúdo falso ou alterado.

Deepfakes podem ser usados para fins legítimos e criativos, como no caso dos *videogames*, mas também podem ser utilizados maliciosamente, por meio da manipulação de vídeos e áudios, com intenção de falsear a verdade ou criar situações para prejudicar ou enganar alguém. Isso pode acontecer, por exemplo, com médicos cuja imagem pode ser manipulada para que façam propaganda de produtos que jamais indicariam para seus pacientes; com políticos, que podem aparecer fazendo afirmações contrárias à sua ideologia; com golpistas, que podem usar a voz de executivos para autorizar transações ilícitas, entre outros propósitos inescrupulosos.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

RODA DE CONVERSA **Refletindo sobre IA generativa**

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

Além da segurança, um dos desafios éticos da IA generativa refere-se à autoria e à propriedade intelectual, já que ela cria imagens e textos baseando-se em obras de outros autores e artistas. Sendo assim, quem deve receber o crédito e os direitos autorais das obras criadas: a IA ou os autores nos quais ela se baseou? Essa é uma questão polêmica.

Outro desafio ético concerne à responsabilização pela divulgação dos *deepfakes*, pois não está definido quem deve ser responsabilizado pelo uso malicioso da IA: o desenvolvedor do modelo, o usuário que fez a solicitação ou a empresa que fornece a tecnologia? As leis atuais, muitas vezes, não são adequadas para lidar com o rápido avanço dessa tecnologia.

Discuta com seus colegas e com seu professor as questões a seguir.

1. Como combater o uso malicioso de *deepfakes*?
2. Uma legislação adequada poderia impedir esse uso?
3. Vocês conhecem pessoas, nos contextos em que vocês vivem, que têm acesso à internet, mas não dominam as ferramentas necessárias para utilizar com consciência e ética a tecnologia da informação? Que tipo de educação midiática deve ser oferecida a elas?
4. Como oferecer uma educação midiática para que os usuários sejam mais críticos em relação ao conteúdo digital que consomem ou compartilham?
5. As empresas responsáveis pelas redes sociais devem ser responsabilizadas pela disseminação de notícias falsas ou por *deepfakes*?

Ouça atentamente a fala dos colegas, respeitando as opiniões divergentes. Fundamente suas posições em argumentos sólidos.

Proposta de produção: petição *on-line*

Você considera necessário regulamentar as redes sociais e os serviços de mensagens privadas como uma forma de combate à desinformação?

Após pesquisar sobre os mecanismos que permeiam esses serviços, você e seus colegas podem se manifestar de forma democrática sobre a necessidade (ou não) de uma legislação para regular seu uso. Para isso, vocês vão elaborar uma **petição *on-line***, isto é, um documento eletrônico que reúne assinaturas de pessoas interessadas em apoiar uma causa ou solicitar alguma ação específica.

Para **planejar** a produção, com a ajuda do professor, escolham uma plataforma que acolha reivindicações postadas e requerem assinaturas de internautas. Definam quem serão os redatores da petição. Vocês podem organizar o trabalho por etapas, e grupos distintos podem ficar responsáveis pelo trabalho: seleção de argumentos, redação da primeira versão, revisão e reescrita da petição, produção e postagem da versão final.

A petição deverá tratar da regulamentação de redes sociais e serviços de mensagens. Considerem a segurança nas redes e o direito à proteção intelectual, além de outros aspectos que podem ser definidos coletivamente, como o direito à liberdade de expressão, a presença de algoritmos e os limites éticos para seus usos etc.

Para **elaborar** a petição, apresentem o tema reivindicado, os motivos para a petição e os argumentos para persuadir o leitor a assiná-la. Por fim, definam uma estratégia de **revisão** e **avaliação** da produção feita, de modo a realizar eventuais melhorias e gerar a versão final.

Ao final da atividade, publiquem o texto em uma plataforma de hospedagem de petições *on-line* e **compartilhem** o *link* de acesso com o maior número de pessoas que conseguirem.

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

CAPÍTULO 17

Biografia

Neste capítulo, você vai:

1. Reconhecer as características estruturais e a finalidade do gênero biografia.
2. Entender as diferenças entre biografia, autobiografia e perfil biográfico.
3. Compreender como a estrutura da biografia está relacionada com o seu contexto discursivo (contexto de produção, de circulação e perfil de interlocutor).
4. Utilizar os recursos linguísticos característicos da biografia, de modo a enriquecer a experiência de escrita e leitura de textos desse gênero.

Compreender textos biográficos e produzi-los de maneira coerente, coesa e interessante contribui para ampliar o repertório cultural, pois permite conhecer diferentes personalidades históricas, artísticas, científicas ou literárias, bem como estimula o pensamento crítico, a reflexão e a sensibilidade, além de favorecer o desenvolvimento das competências comunicativas.

1. **A biografia é um gênero discursivo em que se narra a história de vida de uma pessoa. Você já leu alguma biografia ou assistiu a um filme que reconstitui a vida de alguma personalidade? Se sim, o que achou dessa experiência?**
2. **Você acha que a leitura de uma biografia pode contribuir para sua compreensão das relações entre a personalidade biografada e seu contexto histórico-cultural?**
3. **Você lerá, a seguir, três trechos de uma biografia sobre o cantor e compositor baiano Caetano Veloso. O que você espera encontrar sobre sua vida e carreira ao ler esses trechos?**

1. Resposta pessoal. Caso os estudantes não tenham lido ou assistido a um filme biográfico, dê algumas sugestões a eles, como o livro *Carolina: uma biografia*, no qual o jornalista Tom Farias apresenta detalhes da vida e obra da escritora Carolina Maria de Jesus, desde sua infância na favela até sua ascensão e declínio devido ao interesse e posterior desinteresse do mercado editorial e dos leitores em relação às suas obras.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que as biografias, de modo geral, oferecem visões mais detalhadas e aprofundadas sobre a vida pessoal e profissional dos biografados, permitindo uma melhor compreensão de suas contribuições para a sociedade, para a política, para a cultura etc., a depender do campo de atuação dessa personalidade. Além disso, espera-se que eles compreendam que o conhecimento do contexto histórico e cultural no qual se insere o biografado permite reconhecer de que modo sua vida e sua obra foram influenciadas e influenciaram a sociedade em que viveu.
3. Resposta pessoal. É possível que os estudantes mencionem encontrar informações sobre a vida (infância, família) e a obra (composições, *shows*) do artista.

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

LEITURA

Toda vida dá uma boa história? Essa é uma pergunta interessante porque toca em uma característica bastante humana: a curiosidade que temos de conhecer em detalhes a vida das pessoas que se tornaram reconhecidas em seus campos de atuação ou passaram por algum acontecimento marcante. Tal interesse gerou um gênero discursivo específico: a biografia. Como mencionamos, conheceremos, a seguir, trechos da biografia de um conhecido artista brasileiro: Caetano Veloso.

FOLHAPRESS

O cantor e compositor Caetano Veloso, durante *show*. Foto de 1972.

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

Texto 1

Santo Amaro, Bahia • Brasil • Agosto de 1942

[...]

No Nordeste do Brasil as estações nem sempre são bem caracterizadas como em lugares onde claramente existe verão, outono, inverno e primavera. Em agosto, no Recôncavo Baiano, e, portanto, inverno no Hemisfério Sul, os dias são quentes, e as noites, frias. Na noite de 7 de agosto de 1942, o vento úmido que soprava baixinho trouxe boas novas. Mais um filho de seu Zezinho e dona Canô veio a este mundo. Às 22 horas e 50 minutos, sob o signo de leão, nasceu Caetano Emanuel Vianna Telles Velloso. Na ocasião nem todos da família estiveram na plateia para assistir ao parto. Margarida e Mariinha, sobrinhas de seu Zezinho, iam à Igreja toda sexta-feira, e aquela não tinha sido diferente. Embora estivessem ansiosas pela chegada do primo, acharam por bem pedir aos céus que dona Canô tivesse uma boa hora. E as preces foram atendidas. Quando chegaram acompanhadas de minha Ju encontraram o menino repousando ao lado da mãe. Dormia um sono tranquilo depois de aparado por mãos experientes.

No sobrado não havia criança que acreditasse em cegonha. Por mais que se contasse esse conto da Carochinha, ninguém embarcava na história. Naquela família, todo mundo sabia que para tirar criança da barriga tinha que trazer Iá Pomba e vó Júlia, mães de seu Zezinho e dona Canô, respectivamente. Daquela vez, porém, não foi assim. Apenas vó Júlia aparou o pequenino Caetano. Iá Pomba tinha deixado saudades quase um ano antes, vítima de problemas cardíacos.

DRUMMOND, Carlos Eduardo; NOLASCO, Marcio. **Caetano**: uma biografia. São Paulo: Seoman, 2017. *E-book*. p. 18-19.

ANÁLISE

1. **Qual é o tema central do Texto 1 e como ele é introduzido ao leitor?**
2. **Quem são as personagens mencionadas no Texto 1?**
   a. Que relações de parentesco entre elas podem ser identificadas com base nas informações presentes no trecho?
   b. O que a presença dessas personagens sugere sobre a estrutura dessa família? Justifique.
3. **Identifique passagens descritivas no Texto 1 e explique o que elas retratam para o leitor da biografia de Caetano Veloso.**
4. **Qual é a função das passagens descritivas, identificadas por você na questão 3, no contexto de uma biografia?**
5. **Como a progressão é linguisticamente construída no Texto 1?**
6. **Analise como as informações são organizadas no Texto 1.**
7. **Qual é o ponto de vista assumido pelo narrador dessa biografia?**
8. **De que modo a escolha da voz narrativa, identificada por você na questão 7, afeta a relação entre o leitor e o texto?**

1. O tema central é o nascimento de Caetano Veloso, um evento significativo na família Velloso, em Santo Amaro, Bahia. Esse tema é introduzido com a descrição do ambiente natural e social em que o nascimento ocorre, estabelecendo imediatamente um cenário específico e a importância do evento.
2. As personagens mencionadas são, pela ordem de aparecimento no texto: seu Zezinho e dona Canô, Caetano Emanuel Vianna Telles Velloso, Margarida e Mariinha, minha Ju, Iá Pomba e vó Júlia.
2. a) Caetano Veloso é filho de seu Zezinho e de dona Canô. Margarida e Mariinha são sobrinhas de seu Zezinho, portanto, primas de Caetano. Iá Pomba e vó Júlia são as avós paterna e materna de Caetano, respectivamente. Não há informações para determinar a relação de parentesco entre minha Ju e Caetano.
2. b) A presença de tantas personagens com diferentes relações de parentesco em uma mesma casa sugere uma família extensa com laços afetivos fortes. No texto, isso fica implícito, por exemplo, pela passagem que informa: "Na ocasião nem todos da família estiveram na plateia para assistir ao parto. Margarida e Mariinha, sobrinhas de seu Zezinho, iam à Igreja toda sexta-feira, e aquela não tinha sido diferente." O fato de o narrador destacar que as sobrinhas de seu Zezinho não estavam presentes sugere que, em outros partos, elas também faziam parte do grupo que aguardava o nascimento dos filhos de dona Canô.
3. Espera-se que os estudantes identifiquem o trecho inicial do texto ("No Nordeste do Brasil as estações nem sempre são bem caracterizadas como em lugares onde claramente existe verão, outono, inverno e primavera. Em agosto, no Recôncavo Baiano, e, portanto, inverno no Hemisfério Sul, os dias são quentes, e as noites, frias."), que descreve para os leitores o clima no Recôncavo Baiano, onde se localiza a cidade de Santo Amaro da Purificação; e a noite do nascimento de Caetano ("Na noite de 7 de agosto de 1942, o vento úmido que soprava baixinho trouxe boas novas. Mais um filho de seu Zezinho e dona Canô veio a este mundo."). Essas passagens pintam um retrato vívido do ambiente e do contexto familiar que envolveu o nascimento de Caetano Veloso.
4. As passagens descritivas têm a função de situar o leitor no espaço e no tempo do nascimento de Caetano, criando um clima que favorece o entendimento do contexto familiar e cultural em que ele veio ao mundo. Essas descrições enriquecem a narrativa, dando mais profundidade e vivacidade ao texto.
5. A progressão é feita por uma combinação entre a descrição da região e a apresentação de personagens que fazem parte da família do bebê que vai nascer, tendo como objetivo narrar o evento central: o nascimento de Caetano. O narrador usa uma linguagem que mistura dados objetivos com detalhes expressivos de apelo emocional: as primas estavam "ansiosas" pelo nascimento, decidiram rezar para pedir "uma boa hora" para dona Canô; quando voltaram da missa, encontraram o bebê dormindo um "sono tranquilo". Isso é feito para manter o leitor envolvido, além de facilitar a compreensão do contexto.
6. As informações são apresentadas em uma sequência que acompanha a ordem cronológica dos eventos, entrelaçadas com descrições e introduções de personagens de forma que cada nova informação acrescenta algum dado sobre o evento principal – o nascimento de Caetano. A articulação é cuidadosa e intencional, garantindo que o leitor siga o fio da narrativa sem se perder.
7. Espera-se que os estudantes identifiquem que a narração é feita a partir da perspectiva de um narrador onisciente, capaz de descrever tanto os acontecimentos quanto as emoções, intenções e pensamentos das personagens.
8. O uso de um narrador onisciente permite oferecer ao leitor uma visão abrangente dos acontecimentos e do contexto em que ocorrem. Nesse sentido, essa voz narrativa, detalhada e íntima, ajuda na imersão do leitor no texto, tornando mais rica e envolvente sua experiência de leitura, já que ele dispõe dos elementos necessários para "visualizar" onde Caetano Veloso nasceu, quem estava presente naquele momento, o clima da noite etc.

LEITURA

Você lerá, a seguir, mais dois trechos da biografia de Caetano Veloso que abordam dois momentos importantes da vida do artista.

Texto 2

[...]

Levar uma escova de dentes. O simples ato de carregar um objeto tão ordinário e tão íntimo causava uma sensação estranha. Os federais tinham tocado a campainha na hora mais inconveniente. Para alguém que sofria de insônia como Caetano, o sono muitas vezes só chegava por volta das 6h da manhã. Naquele 27 de dezembro não seria possível dormir como antes. Por outro lado, nem precisava fechar os olhos para perceber que aquilo só podia ser pesadelo. No torpor pré-sonífero, a parada na casa de Gil trouxe um pouco de conforto. A ordem de prestar esclarecimentos era para os dois. Ambos estavam juntos novamente. De lá seguiriam para seu destino, seja lá qual fosse. Esperavam que fosse uma delegacia logo ali. Ledo engano.

São Paulo, cidade de tantas esquinas, ficou para trás, e em nenhuma delas a **veraneio** que os levava se dignou a parar. Entraram pelas autoestradas que levam a outras cidades, outros estados, outros mundos. Só Deus e aqueles homens de pouca simpatia sabiam aonde iam. A única coisa que trazia Caetano à realidade era a certeza de que Dedé estava logo ali. Ela pediu a Pedro Bira, um amigo hospedado com eles, para dirigir seu carro e não os perder de vista. Quanto a isso os policiais não se opuseram. Pelo contrário, ao pararem na estrada, até permitiram que almoçassem com Caetano e Gil. De todo modo, Dedé não queria deixá-los um minuto sequer. Já estavam longe de casa e a situação parecia mais complicada. Aproveitaram ao máximo aqueles instantes de aparente tranquilidade, mesmo sem saber que dali em diante seriam quase dois meses até que pudessem estar juntos à mesa novamente.

A última parada foi no Rio de Janeiro, no prédio onde funcionava o SOPS, Serviço de Ordem Política e Social, órgão da Polícia Federal, situado na Praça XV, próximo ao Museu da Imagem e do Som. Na cola deles, Pedro Bira conseguiu furar o bloqueio e estacionar no pátio. Nada o deteria, nem que botassem uma parede de concreto em seu caminho. Dedé, muito menos. Só sairiam de lá quando tivessem alguma informação do que eles fariam após o depoimento. Estavam dispostos a manter-se entrincheirados, mas o buraco era bem mais embaixo.

Sem saber, Caetano e Gil foram levados a uma triagem. Não prestariam depoimento ainda, e nem seriam liberados, mas transferidos para outro lugar. Ali o cortejo começou a perder força. Qualquer parente ou amigo não poderia passar daquele ponto. Para Dedé, a separação forçada seria mais que dolorosa. Semanas se passariam até que pudessem se ver de novo. Na saída do prédio, homens fardados de verde oliva assumiram a custódia dos detidos e os conduziram até a sede do Ministério do Exército, ao lado da Estação Central do Brasil. A troca de federais

Veraneio: viatura da polícia usada na época.

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

por soldados reforçava o caráter de averiguação militar. Lá dentro, seriam levados de uma sala a outra até que vissem a primeira autoridade de fato. E ver transmite bem o sentimento, pois naquele jogo de *O Processo*, de Kafka, ninguém dizia nada. O que parecia ser uma audiência não se confirmou. Novamente seriam transferidos, dessa vez para um quartel da Polícia do Exército, na rua Barão de Mesquita, Tijuca. O inferno ficava ali pertinho.

DRUMMOND, Carlos Eduardo; NOLASCO, Marcio. **Caetano**: uma biografia. São Paulo: Seoman, 2017. *E-book*. p. 198-199.

Amplie seu repertório

A prisão de Caetano Veloso pela ditadura militar em 1968 é o tema central do documentário *Narciso em férias* (2020), com direção de Ricardo Callil e Renato Terra. Caetano e Gilberto Gil foram presos em suas casas, em São Paulo, 14 dias após a promulgação do Ato Institucional nº 5, o AI-5. Sem saber o motivo, eles foram levados por agentes à paisana em um camburão até o Rio de Janeiro, onde ficaram em celas isoladas no quartel do Exército na Rua Barão de Mesquita, na Tijuca. Só depois de um mês de cárcere, Caetano descobriu a razão da sua detenção: havia sido denunciado por Randal Juliano, um apresentador de TV, por ter cantado o Hino Nacional no ritmo da música "Tropicália", em um *show* na boate carioca Sucata. Testemunhas presentes no *show* negam que isso tenha ocorrido.

REPRODUÇÃO/COMPANHIA DAS LETRAS

O cartaz de divulgação do documentário **Narciso em férias** reproduz a fotografia feita de Caetano Veloso quando foi preso, em 1968.

Texto 3

[...]

No início de 2003, a indicação de "Burn It Blue", do filme *Frida*, para concorrer ao Oscar de melhor canção, abriu um precedente histórico: pela primeira vez um cantor brasileiro teria a chance de se apresentar ao vivo na cerimônia de entrega do prêmio. Mas a festa daquele ano seria diferente por vários motivos. Entre outras razões, havia a perspectiva de uma guerra EUA *versus* Iraque eclodir a qualquer momento. Apesar do conflito iminente, Caetano Veloso aceitou participar da festa, a pedido da diretora do filme, Julie Taymor.

ABACA PRESS/ALAMY/FOTOARENA

Detalhe da apresentação de Caetano Veloso e Lila Downs, que cantaram a música "Burn It Blue", do filme **Frida**, candidata ao Oscar de melhor canção original. Los Angeles, Estados Unidos, 2003.

[....] Caetano, vestindo um terno escuro, entrou primeiro e cantou a parte inicial da música. Em seguida, trajando roupas típicas do México, Lila Downs entrou na segunda parte. Ele, brasileiro, cantou em inglês; ela, mexicana, em espanhol. A combinação de culturas, o tom épico da canção, o brilho pessoal dos artistas no palco. Por um momento o mundo esquecia que o homem, além de produzir um espetáculo artístico de rara beleza, também é capaz de promover uma guerra, matar seus semelhantes. No final da apresentação, enquanto a plateia hollywoodiana aplaudia com entusiasmo, abraçado a Lila, Caetano fazia questão de agradecer em bom português: "obrigado...".

Embora a guerra tenha provocado uma das menores audiências da história do Oscar, nenhum artista poderia se dar ao luxo de considerar o evento apenas mais um em seu currículo. Em sua infância, o menino Caetano tinha seus pais e irmãos como plateia. Muitas vezes cantou para três, duas, até mesmo uma só pessoa. Na rua cantava para seus fiéis escudeiros, enquanto nas apresentações do colégio recebia o aplauso de uma turma de amigos que sempre o acompanhava. De Santo Amaro da Purificação para o mundo. Em Los Angeles, na festa de entrega do Oscar, Caetano Veloso cantou para um público de mais de 1 bilhão de pessoas espalhadas ao redor do planeta.

DRUMMOND, Carlos Eduardo; NOLASCO, Marcio. **Caetano**: uma biografia. São Paulo: Seoman, 2017. *E-book*. p. 540-541.

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

ANÁLISE

1. **O Texto 2 trata de um acontecimento bastante angustiante na vida de Caetano.**
   a. Que acontecimento foi esse?
   b. Que informações o texto oferece sobre tal acontecimento?
2. **Releia o primeiro parágrafo do Texto 2.**
   a. Qual foi a estratégia narrativa utilizada pelos autores nesse trecho? Justifique.
   b. De que modo a estratégia narrativa utilizada pode afetar a experiência de quem lê?
3. **Agora, volte sua atenção para o Texto 3.**
   a. Que acontecimento da carreira de Caetano Veloso ele tematiza?
   b. Qual é o contexto internacional associado a esse acontecimento?
   c. Explique por que tal contexto é significativo para o que vai ser narrado.
4. **De que modo o narrador da biografia estabelece uma relação entre a noite do Oscar e a infância do filho de seu Zezinho e dona Canô, em Santo Amaro da Purificação? Justifique.**
5. **O perfil biográfico é uma narrativa curta sobre algumas experiências marcantes da vida de uma pessoa. Analise: Dados o modo como a narrativa é estruturada nos três excertos lidos e os acontecimentos abordados em cada um deles, seria possível supor que uma abordagem semelhante poderia ser feita em um perfil biográfico, como os que circulam em revistas? Por quê?**
6. **Antes de ler os excertos da biografia de Caetano Veloso, você fez uma hipótese sobre o que encontraria narrado sobre a vida e a carreira do artista. Essa hipótese se confirmou? Explique.**

1. a) O Texto 2 trata da prisão de Caetano e Gilberto Gil.
1. b) Segundo o texto, a prisão ocorreu em 27 de dezembro (sabe-se que o ano foi 1968 pelo texto do boxe "Amplie seu repertório"). Os dois artistas foram levados de São Paulo para o Rio de Janeiro pela polícia federal. O objetivo era "prestar esclarecimentos", mas não se sabe o que deveria ser esclarecido. Quando chegaram ao Rio, soldados do exército "assumiram a custódia dos detidos e os conduziram até a sede do Ministério do Exército, ao lado da Estação Central do Brasil".
2. a) Espera-se que os estudantes notem que, apesar de a biografia ter sido escrita décadas depois da prisão dos artistas, quando já se conheciam os detalhes associados a esse acontecimento, os autores optaram por recriar a sensação de indefinição, de angústia, que tomou conta de Caetano ao ser levado de sua casa.
Assim como Caetano, os leitores não sabem muito bem o que está sendo narrado. Devem inferir das pistas oferecidas pelo texto: "Levar uma escova de dentes. O simples ato de carregar um objeto tão ordinário e tão íntimo causava uma sensação estranha". Pode-se concluir que os policiais ordenaram que Caetano levasse consigo sua escova de dentes, porque havia a possibilidade de ficar preso. Além disso, pode-se inferir que a prisão é feita pela polícia federal, porque o narrador informa que "Os *federais* tinham tocado a campainha na hora mais inconveniente". A referência à insônia de Caetano é interessante nesse contexto, porque, além de revelar que a prisão se deu muito cedo e que ele se encontrava em um estado de "torpor" que antecede o adormecimento, permite associar a ideia de pesadelo (algo próprio dos momentos de sono) ao acontecimento.
2. b) Como o narrador não oferece ao leitor informações mais objetivas (qual era o motivo da prisão, o que deveria ser esclarecido por Caetano etc.), provoca em quem lê um espelhamento do estado de confusão em que se encontra o artista. Ser capaz de "sentir" a confusão e o medo associados a uma prisão no contexto político de supressão de direitos individuais provocado pelo AI-5 provavelmente faz com que os leitores se identifiquem com Caetano e Gil, que passaram de fato por essa prisão.
3. a) O Texto 3 tematiza a apresentação de Caetano Veloso, em 2003, na cerimônia do Oscar, que ocorreu na cidade de Los Angeles, nos Estados Unidos.
3. b) O contexto internacional associado à cerimônia de entrega do Oscar, prêmio maior do cinema, é o da iminência de eclosão de uma guerra entre Estados Unidos e Iraque, como represália ao ataque terrorista ocorrido em 11 de setembro de 2001, que destruiu as Torres Gêmeas, em Nova York, e danificou o prédio do Pentágono, em Washington DC. Aviões dos Estados Unidos sequestrados e pilotados por terroristas foram lançados contra esses prédios, matando milhares de pessoas.
3. c) A ameaça do início de uma guerra entre Estados Unidos e Iraque afetou duramente a cerimônia do Oscar, porque o clima de insegurança e a oposição a um conflito armado internacional fez com que houvesse uma queda significativa na audiência: segundo o texto, foi uma das menores de toda a história do prêmio.

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Nos últimos anos, ferramentas digitais permitiram a migração de conteúdos biográficos para o universo virtual. Tais recursos também têm sido utilizados para o registro de memórias pessoais (desde *sites* e aplicativos que compilam e organizam conteúdos digitais até mesmo a linha do tempo das redes sociais).

Faça uma **pesquisa** sobre espaços de arquivamento digital em museus ou centros de documentação da região onde você vive. Descubra a finalidade desses lugares de memória (tipos de documentos com os quais atuam, objetivos e público-alvo) e como têm sido afetados pelas tecnologias digitais. Busque também informações sobre os interesses das pessoas que acessam esse conteúdo.

Em seguida, pesquise espaços virtuais dedicados a registros de memória pessoal. Você pode começar pelas redes sociais. Explore também outros domínios, como *sites* e aplicativos. Reflita sobre os interesses que levam à produção desse tipo de conteúdo por uma pessoa.

Com essas informações em mãos, compare os recursos tecnológicos encontrados. Há recursos em comum? Qual é o conceito de armazenamento digital que eles utilizam? Quais são os objetivos de armazenar tais conteúdos? Em geral, esses conteúdos são feitos para serem expostos para quem?

Após sua pesquisa e reflexão sobre os dados, você deve ser capaz de atribuir significado às práticas de registro de memória no meio digital. Em uma roda de conversa, **compartilhe** os resultados de suas pesquisas com os colegas e com o professor.

4. No parágrafo final do Texto 3 (e da própria biografia), o narrador confronta as apresentações que o menino Caetano fazia para seus familiares e amigos ("Em sua infância, o menino Caetano tinha seus pais e irmãos como plateia. Muitas vezes cantou para três, duas, até mesmo uma só pessoa. Na rua cantava para seus fiéis escudeiros, enquanto nas apresentações do colégio recebia o aplauso de uma turma de amigos que sempre o acompanhava.") com a da noite do Oscar, quando a interpretação de Caetano e Lila Downs foi transmitida para um público de mais de 1 bilhão de pessoas ao redor do mundo. Esse confronto entre o alcance das apresentações do menino e do artista Caetano, além de levar os leitores da biografia a evocarem a lembrança de seus primeiros passos no universo da música, celebra o sucesso da trajetória percorrida por um dos grandes nomes da música popular brasileira dos séculos XX e XXI.

Amplie seu repertório

Ao navegar pela internet, é importante selecionar cuidadosamente as fontes mais confiáveis, pois há muita informação não comprovada circulando na rede.

Há *sites* ligados ao jornalismo profissional e a institutos de memória que trazem dicas para a checagem de informações. Pesquise alguns deles e procure consultá-los sempre que julgar necessário, fazendo sua parte no combate à disseminação de *fake news*.

5. Espera-se que os estudantes concluam que a narrativa pormenorizada, abrangente, que incorpora acontecimentos tão diferentes como uma prisão e a noite do Oscar, e que introduz um grande número de personagens diferentes para os leitores não é compatível com um perfil biográfico, que costuma ter uma extensão bem menor e organiza-se para dar maior visibilidade a um momento ou realização que notabilizaram a pessoa apresen

6. Veja resposta no **Suplemento para o professor**.

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

Produção oral: *playlist* comentada

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

No *podcast Loucos por Biografias*, Tania Barros apresenta, a cada programa, uma personalidade importante da história e da literatura. Os episódios desse *podcast* podem ser ouvidos, gratuitamente, na internet ou em plataformas de *streaming*. Além dele, muitos outros programas e episódios se dedicam a contar a biografia de pessoas que, por algum motivo, obtiveram destaque em alguma área.

Para o **planejamento** desta produção, em grupos de até quatro pessoas, escolham cinco desses programas ou episódios para ouvir. Registrem as observações de vocês sobre as informações obtidas (dados pessoais do biografado, dados históricos, curiosidades etc.), procurando analisar e discutir como são encadeadas.

Em seguida, façam um resumo das informações obtidas e das observações feitas por vocês sobre os episódios escolhidos. Baseando-se nesse material, vocês vão **elaborar** uma *playlist* comentada. Lembrem-se: uma *playlist* comentada vai além da seleção dos episódios por vocês. Sua estrutura essencial exige a elaboração de um roteiro que inclua um título, uma introdução, o material original (músicas, episódios de *podcast*, vídeos etc.), comentários sobre o material escolhido, definição da ordem de apresentação desse material e conclusão.

A *playlist* comentada, uma vez finalizada, deve ser **revisada** e **avaliada** pelo grupo, que deve trocar ideias, buscando identificar eventuais pontos de melhoria. Com base nos pontos identificados, devem ser feitos os ajustes necessários.

Com esse material em mãos, **elaborem** também um vídeo para apresentar e discutir a *playlist* dos programas ou episódios selecionados: identifiquem os programas ouvidos, caracterizem os aspectos gerais do roteiro de cada um deles e exponham as considerações do grupo sobre as personalidades biografadas. Avaliem se a incorporação de efeitos sonoros também pode enriquecer o resultado do vídeo, colaborando para marcar momentos específicos e fazer a transição entre as falas e os exemplos. Pode ser interessante apresentar breves trechos dos *podcasts* para despertar o interesse dos colegas pelas biografias sugeridas e ilustrar os comentários feitos por vocês.

O mesmo processo de **revisão** e **avaliação** feito com a *playlist* comentada deve ser aplicado ao vídeo antes de sua versão final.

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

MUNDO DO TRABALHO

Você conhece **Giorgio Vasari** (1511-1574)? Autor do livro *Vida dos artistas*, publicado em 1550, Vasari foi um pintor e arquiteto italiano que se tornou o primeiro biógrafo de artistas. Sua inovação como escritor consistiu em reunir informações que relacionavam vida e obra de seus biografados, que vão desde o famoso polímata Leonardo da Vinci (1452-1519) até outros artistas menos conhecidos hoje em dia, como o pintor Paolo Uccello (1397-1475).

Desde então, a escrita de biografias se tornou parte do ofício de escritores, jornalistas e pesquisadores em geral, que veem a importância de contar para o mundo a história de pessoas marcantes em seu contexto social e histórico. O interesse por histórias inspiradoras em redes sociais tem aumentado a demanda por narrativas biográficas. Organizem-se para compilar informações sobre a profissão de biógrafo: em que contextos atuam (*blogs*, *sites*, *podcasts* etc.), qual é a sua formação básica, que ferramentas digitais devem dominar, que habilidades devem ter (pesquisa, organização etc.), como são remunerados, o que dizem sobre a arte da biografia jornalistas que se dedicam a esse ofício, como Ruy Castro e Lira Neto, entre outras possibilidades. Concluída essa pesquisa, incluam o resultado no **Banco de dados digital** sobre profissões em criação pela turma.

NICOLAS DE LARMESSIN - MUSEU NACIONAL DOS PAÍSES BAIXOS, AMSTERDÃ

Retrato de Giorgio Vasari. 1682. Gravura. Museu Nacional dos Países Baixos, Amsterdã.

Biografia: definição e usos

OBJETO DIGITAL
Infográfico clicável: Museu da Pessoa

O desejo de conhecer em detalhes a vida de personalidades de diversas áreas faz com que voltemos nossos olhares para essas pessoas para identificar, em sua vida, aspectos que nos inspirem a realizar coisas também grandiosas e dignas de nota. Essa curiosidade humana fez florescer o gênero discursivo dedicado à narração da vida das personalidades: a **biografia**.

TOME NOTA

Biografia é uma narração que busca reconstituir os fatos mais relevantes da vida de uma pessoa ou personagem, que, na maior parte das vezes, alcançou a celebridade por meio de suas ações. Ela pode transitar nos campos da Literatura, do Jornalismo e da História. Quando o autor da biografia é o próprio biografado, o gênero denomina-se **autobiografia**.

Uma das características assumidas pela biografia, em nossos dias, é a de que a exigência de relevância do biografado tem diminuído bastante. É comum encontrarmos muitas biografias sobre personalidades desconhecidas da história ou cujos feitos sejam considerados menores. Essa tendência se fortaleceu a partir da valorização, no campo dos estudos históricos, da chamada micro-história, ou seja, a história das pessoas comuns, das vidas normais.

É muito frequente encontrarmos, em revistas e jornais, textos mais breves que têm por objetivo apresentar, de modo resumido, os principais acontecimentos da vida de alguma celebridade ou personalidade pública. São os **perfis biográficos**. A respeito do perfil biográfico e da diferença em relação à biografia, o jornalista Ruy Castro esclarece:

> É uma biografia de bolso, mais curta, o que não a obriga a ser superficial ou leviana. Quando bem executado, o perfil resume a vida de alguém ao essencial, geralmente em associação com algum fato, época ou ângulo específico. [...]
>
> CASTRO, Ruy. **A vida por escrito**: ciência e arte da biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. *E-book*. p. 25.

Nas redes sociais, tem se tornado comum a publicação de perfis virtuais nas páginas pessoais, produzidos para apresentar a própria pessoa aos seus seguidores. Nesses breves textos, chamados de "bio", o autor expõe seus interesses e *hobbies*.

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

Amplie seu repertório

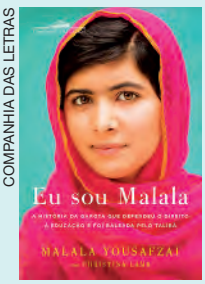
De olho nos livros

Com um olhar admirado e poético, na obra *Vida* (Companhia das Letras, 2013), Paulo Leminski traça as trajetórias aparentemente desconexas de quatro grandes personalidades: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus e Trótski, dando a elas novas dimensões e elos inesperados. Ao mesmo tempo, Leminski revela muito de si, ele mesmo tão múltiplo e fascinante quanto os biografados.

REPRODUÇÃO/ COMPANHIA DAS LETRAS

Capa do livro **Vida**: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus e Trótski – 4 biografias, de Paulo Leminski, publicado em 2013.

Contra proibições e ameaças do Talibã, aos 11 anos, a paquistanesa Malala Yousafzai já relatava ao mundo, em um *blog*, a dura rotina da guerra civil e os riscos que corria para assistir às aulas. Aos 15, foi baleada em um atentado, sobreviveu e partiu para o exílio na Inglaterra, onde continuou sua luta pelo direito à educação e escreveu a autobiografia *Eu sou Malala* (2013). Em 2014, Malala conquistou o Nobel da Paz.



REPRODUÇÃO/ COMPANHIA DAS LETRAS

Capa do livro **Eu sou Malala**: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã, de Malala Yousafzai e Christina Lamb, publicado em 2013.

Universo digital: produção de *BioGifs* ou *gifs* biográficos

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

O universo digital expande e ressignifica vários gêneros discursivos. Isso acontece porque os recursos disponíveis na internet permitem associar imagens, sons e textos, criando animações multimodais. As informações biográficas, geralmente apresentadas em texto, passaram por uma releitura divertida que deu origem aos *gifs* biográficos, também conhecidos como *BioGifs*.

Hits nas redes sociais, os *BioGifs* surgiram para apresentar celebridades de maneira bem-humorada. Compostos de um conjunto de *frames* animados, eles associam fotos a textos breves, criando algo semelhante a uma sequência de *memes*. O resultado é uma animação curta sobre características da personalidade escolhida. O efeito de humor é criado pela combinação entre as fotos escolhidas e os textos a elas associados.

Para tornar mais divertido o estudo dos gêneros biográficos, que tal criar um mural de ***BioGifs* autobiográficos** como parte da identidade da turma? Para isso, cada estudante deverá selecionar um conjunto de fotos pessoais (mínimo de cinco e máximo de dez), da infância ao momento presente, para criar o seu *BioGif*. Procurem escolher fotos divertidas, que revelem aspectos seus desconhecidos dos colegas e que facilitem a criação de comentários para desencadear o efeito de humor característico desse gênero.

Busquem, na internet, exemplos de *gifs* biográficos e tutoriais para a sua criação. Em data definida para a conclusão do trabalho, vocês poderão publicar as produções nas redes sociais ou *blog* da turma, se houver, ou imprimir os *gifs* e criar o mural da turma.

Para complementar, utilizem um formulário *on-line* e criem uma pesquisa com parâmetros coletivamente definidos (por exemplo, qualidade das imagens, melhor associação entre imagem e texto etc.) para que, ao final das produções, cada estudante vote nos cinco melhores *BioGifs* da turma.

RIOS, Nanni. A vida de Agatha Christie em *gif*. ***Blog* da L&PM Editores**, 3 dez. 2013. Disponível em: https://www.lpm-blog.com.br/?p=22958. Acesso em: 21 out. 2024.

NANNI RIOS/L&PM EDITORES. FOTO: WALTER BIRD/HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

NANNI RIOS/L&PM EDITORES. FOTO: THE CHRISTIE ARCHIVE TRUST

NANNI RIOS/L&PM EDITORES. FOTO: KEYSTONE/GETTY IMAGES

Nanni Rios/L&PM Editores.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610/98 de fevereiro de 1998.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Biografia

Contexto discursivo

As biografias e autobiografias circulam, de modo geral, em livros. Como se trata de um gênero em expansão, é comum encontrarmos, em livrarias, seções específicas destinadas a essas obras.

Os perfis biográficos são publicados em jornais e revistas, mas também podem aparecer em portais de notícias na internet e em redes sociais.

Os leitores das biografias

Leitores de biografia são pessoas que se interessam pelo lado mais humano da história e desejam se sentir mais próximos das pessoas que admiram. Há também leitores de biografias de grandes empreendedores ou marcas, que procuram fonte de inspiração na busca do sucesso profissional.

Quando se busca definir o perfil do leitor de biografias, é preciso considerar que há, por vezes, uma relação direta entre esses leitores e as personalidades por cuja história de vida eles se interessam. Assim, fãs da cultura *pop* muito provavelmente serão os leitores preferenciais das biografias de artistas célebres como Madonna, Beyoncé e Taylor Swift.

Estrutura

Em termos gerais, espera-se que uma biografia traga informações corretas sobre o nascimento, a infância, a adolescência, a vida adulta e a morte do biografado (quando for o caso).

Não se deve perder de vista, porém, que a finalidade da biografia é destacar as principais realizações do biografado, que justificam imortalizá-lo por meio do registro da história de sua vida. Nesse sentido, ao escrever uma biografia, os autores costumam organizar as informações para garantir que os fatos mais importantes sejam destacados.

Por esse motivo, um recurso muito utilizado para iniciar biografias é apresentar, no primeiro capítulo, não os dados do nascimento da pessoa cuja vida está sendo contada, mas sim a reconstituição daquele momento que a tornou célebre. Observe este trecho da biografia de Mahatma Gandhi.

Sal da liberdade

E, então, ele se ajoelhou diante do oceano, apanhou um torrão de sal e o ergueu.

Não era nada além de um punhado de sal – sal, e estava ali, em quantidade no mar, para quem quisesse consumi-lo. Chegava à praia trazido pelas águas do oceano Índico, e não custava nada. Presente da natureza.

Para os indianos, no entanto, ele valia o preço de uma vida de miséria e submissão à Coroa britânica: de acordo com as chamadas Leis Salgadas, a posse de sal não adquirido do monopólio governamental inglês era crime passível de punição na colônia, e a tributação pesava tanto sobre os camponeses mais humildes como sobre os comerciantes abastados.

É por esse homem pobre, aviltado e oprimido, que o velho lutava pela independência da Índia e conclamava seu povo à "resistência pacífica": um dia – havia garantido ao primeiro-ministro britânico *lord* Irwin, pouco antes de partir em direção às salinas de Dharasana para "a grande manifestação de desobediência civil" –, a população indiana haveria de processar seu próprio sal.

– *Prestem atenção! Eu darei um sinal à nação* – instruiu, em seguida, **dando início à marcha em direção à costa de Dandi, em 11 de março de 1930**, ao lado de outros 78 seguidores, entre os quais a poetisa Sarojini Naidu.

E o velho homem se pôs a andar do *ashram* de Sabarmati, a comunidade onde vivia, até o mar. Tinha 61 anos e atravessou colinas e vales a pé. Durante 24 dias, vestido toscamente, o cajado na mão, cobriu mais de 320 quilômetros. [...]

COHEN, Marleine. **Mahatma Gandhi**. São Paulo: Globo, 2006. p. 9-10. (Coleção Personagens que Marcaram Época).

O texto começa com uma **cena aparentemente sem importância**: um homem não nomeado se ajoelha e pega um torrão de sal. O segundo parágrafo destaca o quanto essa substância era comum nas águas do oceano Índico.
Um começo como esse desperta a curiosidade do leitor, que deve perguntar: Por que pegar um torrão de sal é um gesto que merece destaque na biografia de alguém?

Os dois parágrafos seguintes trazem as **informações necessárias** para que a primeira cena ganhe a sua devida importância no contexto político-econômico da Índia em que viveu Mahatma Gandhi.
A autora do texto sabe ser provável que o leitor da biografia de Gandhi desconheça as Leis Salgadas e a opressão a que era submetido o povo indiano pelo governo colonial inglês.
Como essa informação é essencial para que se possa compreender por que o gesto de Gandhi representava uma enorme desobediência ao governo inglês, ela introduz no texto os dados necessários (o que eram as Leis Salgadas, o que significava a "desobediência civil" pregada por Gandhi) para o leitor compreender o contexto em que viveu a personagem biografada.

Uma vez apresentados os **dados contextuais** necessários, o foco do texto volta a ser o **acontecimento** que definiu a importância do biografado perante o povo de seu país.
Ao recontar os fatos, a autora destaca o esforço pessoal (caminhar mais de 320 quilômetros) realizado por Gandhi para mobilizar o povo de seu país. Essa estratégia narrativa contribui para valorizar o feito que está sendo narrado.

Os parágrafos iniciais da biografia de Mahatma Gandhi apresentam uma estrutura pensada para despertar o interesse do leitor. O primeiro parágrafo descreve um gesto aparentemente inofensivo: um homem não nomeado se ajoelha e pega um punhado de sal do oceano Índico. A escassez de informações naturalmente levará o leitor a fazer algumas perguntas: Quem será esse homem? Por que o gesto de apanhar um punhado de sal é importante?

***Ashram*:** do sânscrito *aashraya*, que significa "proteção". Local de paz, lugar em que se medita e ora; centro espiritual.

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

RÜHE/ULLSTEIN BILD/GETTY IMAGES

Gandhi quebra as **Leis Salgadas** na praia indiana de Dandi, em 1930.

PHYSICS TODAY, AIP EMILIO SEGRÈ VISUAL ARCHIVES

Protegido por seu sobretudo, Albert Einstein caminha pela Universidade de Princeton, Nova Jersey, Estados Unidos, em 1952.

1. O autor David Bodanis descreve para seus leitores uma cena que se repetiu durante os anos em que Albert Einstein morou próximo à Universidade de Princeton, em Nova Jersey (Estados Unidos): ele fazia a pé o trajeto que separava sua casa do *campus*. Na cena descrita pelo biógrafo, os turistas se entusiasmavam quando viam o cientista voltando para a casa branca localizada na rua Mercer. O autor faz uso de uma linguagem criativa, buscando recriar a cena para os leitores.
2. A voz narrativa é onisciente; ela pinta uma cena que parece transcorrer diante dos olhos dos leitores. É possível sentir o desejo daqueles que têm coragem de se aproximar de Einstein para pedir um autógrafo, ao mesmo tempo que também entendemos por que muitas pessoas se sentiriam constrangidas em interromper o caminho do "maior gênio de todos os tempos". A excitação dos turistas é confrontada com a figura mais frágil do cientista, já envelhecido, que caminha sozinho, tentando se proteger do vento cortante de Nova Jersey.

Como se trata de uma biografia, é até possível que o leitor saiba responder à primeira pergunta, identificando o homem não nomeado como Mahatma Gandhi. Mas isso precisa ser confirmado e, ao longo dos seis parágrafos iniciais, a autora do texto não revela esse nome. Por que não? Porque, ao fazer essa opção, lança luz sobre a importância do gesto por ele realizado e garante, com isso, que o leitor do texto se dê conta do impacto que teve esse gesto de desobediência civil para o povo da Índia.

Exemplos como esse destacam a importância do planejamento cuidadoso da estrutura de uma biografia. Muito mais do que um simples relato de fatos, esse é um gênero discursivo que pretende, por meio dos episódios selecionados e do modo como são apresentados, permitir que o leitor reconstitua a trajetória da vida do biografado, de preferência, impressionando-se com o que vai sendo contado.

Linguagem

A maior parte das biografias é planejada para ser um livro. Isso faz com que se espere, em termos da linguagem nelas utilizada, uma adequação à norma-padrão; portanto, o uso de um registro mais formal.

Não devemos nos esquecer, porém, de que a biografia é um texto de natureza narrativa. Essa característica dará ao seu autor alguma liberdade, permitindo explorar recursos de linguagem que possam valorizar o texto. Um uso mais criativo da linguagem valoriza o texto da biografia, permitindo a recriação narrativa dessa mesma vida. As melhores biografias são aquelas que conseguem apresentar os fatos e as informações em sequências narrativas, o que torna a leitura agradável. Observe o trecho inicial de uma biografia sobre o célebre cientista Albert Einstein.

> PRINCETON, 1953. Os turistas geralmente ficavam na calçada oposta à da casa branca revestida de ripas na rua Mercer. Mas era difícil controlar seu alvoroço depois que avistavam o ancião andando devagar de volta do *campus* da universidade, muitas vezes usando um longo sobretudo de pano e – se o vento de Nova Jersey estivesse especialmente cortante – um gorro escuro sobre os famosos cabelos rebeldes.
>
> Os turistas mais afoitos às vezes atravessavam a rua para dizer quanto o admiravam ou para pedir um autógrafo. A maioria ficava envergonhada ou assombrada demais para falar, e mantinha uma distância respeitosa. Pois esse ancião era Albert Einstein, o maior gênio de todos os tempos, a apenas alguns metros deles – seu rosto sábio, enrugado, sugerindo que acabara de ter lampejos mais profundos que os possíveis a outros seres humanos.
>
> BODANIS, David. **Einstein**: biografia de um gênio imperfeito. Tradução de: Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Zahar, 2017. *E-book*. p. 7.

1. **O que é descrito nos dois parágrafos apresentados da biografia de Albert Einstein? Como a linguagem é utilizada?**
2. **Nesse trecho, como você classifica a voz narrativa? Explique.**

O que esses dois parágrafos ilustram é a importância da linguagem para permitir que a experiência de leitura de textos biográficos seja a mais significativa possível. Um uso mais criativo da linguagem faz com que os leitores se sintam inseridos nas cenas recriadas e tenham maior prazer no momento da leitura. Assim, um texto bem escrito transforma a apresentação dos fatos mais importantes da vida de uma personalidade em uma recriação narrativa dessa mesma vida. É esse o desafio a ser enfrentado pelo autor de um texto desse gênero.

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

Proposta de produção: perfil biográfico

CIDADANIA E CIVISMO

Agora que você conhece as características do gênero biografia, pesquise sobre a vida de jovens que, por meio de ações e realizações, ganharam destaque na mídia e se tornaram exemplos para pessoas do mundo todo. Com base nessas informações, escreva um **perfil biográfico** para ser divulgado para a comunidade escolar, seja no *site*, no *blog* oficial ou em murais da escola.

Pesquisa e análise de dados

Para iniciar sua pesquisa, conheça melhor uma jovem cuja história de vida merece ser divulgada: a sueca Greta Thunberg. O perfil biográfico a seguir traz algumas informações relevantes sobre o ativismo de Greta.

Fridays for Future: Uma "greve escolar pelo clima"

Em maio de 2018, Greta escreveu um ensaio sobre a condição climática que foi publicado por um jornal sueco. Pouco tempo depois, motivada por um desejo pessoal de fazer algo e "se olhar nos olhos", como disse na conversa com Ellen DeGeneres, Greta decidiu que entraria em greve para pressionar o governo da Suécia a cumprir com as metas ambientais estipuladas no Acordo de Paris.

Seu plano era deixar de comparecer às aulas toda sexta-feira para ir até em frente ao parlamento sueco para protestar, pelo menos até as eleições do país que aconteceriam em setembro de 2018.

Assim, toda sexta-feira, ao invés de ir para a escola, a menina de então 15 anos se sentava fora do parlamento sueco com um cartaz que dizia "Greve escolar pelo clima".

Dessa forma, Greta permanecia lá até o horário que correspondia ao fim da jornada escolar. Os pais de Greta disseram à revista *Time* que assim que ela começou a greve pelo clima "ela voltou à vida".

Na primeira sexta-feira de greve, Greta esteve o dia inteiro sozinha. A menina e seu cartaz chamaram a atenção das pessoas que passavam e alguns meios de comunicação se aproximaram para entrevistá-la. Na segunda vez, no entanto, algumas pessoas se juntaram à Greta.

Logo, cada sexta-feira reunia mais e mais pessoas, até que se transformaram em uma multidão. Ao mesmo tempo, a greve de Greta ia se tornando conhecida fora da Suécia e milhares de jovens em distintos países do mundo decidiram juntar-se a ela. Assim nascia a organização *Fridays for Future* ("Sextas-feiras pelo futuro", em tradução livre).

FOLTER, Regiane. Quem é Greta Thunberg? Conheça a ativista socioambiental! **Politize!**, [*s. l.*], 12 abr. 2022. Disponível em: https://www.politize.com.br/greta-thunberg/. Acesso em: 2 nov. 2024.

MICHAEL CAMPANELLA/GETTY IMAGES

Greta Thunberg, aos 15 anos, anuncia: "Greve escolar pelo clima". Estocolmo, Suécia, 2018.

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

Para a sua produção, decida sobre qual jovem você deseja escrever. Pode ser sobre Greta Thunberg ou alguma outra pessoa cujas atitudes você considere inspiradoras. Faça uma **pesquisa** mais aprofundada para obter as informações necessárias.

1. Lembre-se de que a sua tarefa é escrever o **perfil biográfico** da personalidade escolhida. Procure, portanto, destacar um fato bem significativo da vida dessa pessoa logo no início.
2. O seu texto deverá ter entre 30 e 40 linhas.
3. Dê um título ao texto que possa despertar o interesse de seus leitores.

Planejamento e elaboração

1. A estrutura de um perfil biográfico admite alguma liberdade para o autor do texto. Você pode, por exemplo, destacar um acontecimento importante da vida da pessoa a ser biografada e mostrar as relações entre tal acontecimento e outras informações relevantes a serem apresentadas ao leitor.
   a. De todos os acontecimentos marcantes da vida da personalidade escolhida, qual você considera mais inspirador para seus futuros leitores?
   b. Que aspecto(s) desse acontecimento poderia(m) ser destacado(s)?
   c. De que modo tal acontecimento pode simbolizar a personalidade de quem você está biografando? Por quê?
   d. Qual é o contexto (histórico, social etc.) em que se insere a pessoa a ser biografada?
   e. Há alguma fala da personalidade biografada que possa ser incorporada ao texto?
2. Lembre-se de valorizar o uso que você faz da linguagem, buscando descrições criativas, nas quais você ofereça ao leitor elementos visuais para que ele possa "recriar" a cena que está sendo apresentada no texto.

Avaliação e reescrita do texto

Releia o início dos textos biográficos citados neste capítulo. Observe como seus autores, mesmo utilizando diferentes estratégias textuais, conseguiram criar uma ambientação envolvente para o leitor. Retome seu texto e confira se ele é capaz de provocar o mesmo efeito. Se não for, procure encontrar outro modo de iniciá-lo.

Amplie seu repertório

De olho no documentário

A vida de James Baldwin, importante poeta e ativista negro nascido nos Estados Unidos, é apresentada no documentário *Eu não sou seu negro* (EUA, 2017), dirigido por Raoul Peck e narrado pelo famoso ator Samuel L. Jackson, que emprestou sua voz para reconstruir os acontecimentos mais marcantes e sensibilizar o espectador.

REPRODUÇÃO/MAGNOLIA PICTURES/AMAZON STUDIOS

Cartaz do documentário **Eu não sou seu negro** (EUA), escrito por James Baldwin e dirigido por Raoul Peck, lançado em 2017.

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 respondendo às questões a seguir. 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? Consegue reconhecer as características estruturais e os contextos de circulação de textos biográficos? Sabe identificar as diferenças entre biografia, autobiografia e perfil biográfico? 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 18

Discurso político

1. Resposta pessoal. Caso haja estudantes que já vivenciaram um evento público desse tipo, peça a eles que compartilhem com os colegas como foi a experiência. Caso os estudantes não tenham vivido a experiência de ouvirem um discurso em evento público, sugira que façam uma pesquisa na internet para se familiarizarem com o modo como diferentes figuras públicas articulam seus discursos para conquistarem e prenderem a atenção do público, recorrendo a estratégias persuasivas, apelando para as emoções, promovendo o sentimento de pertencimento a um grupo que visa a um mesmo objetivo. Um exemplo facilmente encontrável é o da ativista paquistanesa Malala Yousafzai na Assembleia das Nações Unidas, em 2013, ou ao receber o prêmio Nobel da Paz, em 2014. Malala foi a pessoa mais jovem agraciada com esse importante prêmio. Outra ativista jovem cujos discursos podem ser encontrados é a sueca Greta Thunberg, que se envolveu desde muito cedo com a luta pela preservação ambiental.

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

Neste capítulo, você vai:

1. Conhecer as características estruturais do discurso político e as finalidades associadas a esse gênero.
2. Compreender como o perfil de interlocutor e o contexto de produção e de circulação afetam a estrutura do discurso político.
3. Analisar como fatores extralinguísticos participam da construção do sentido em textos de cunho político.
4. Identificar recursos linguísticos, como as marcas de interlocução, utilizadas para promover um maior engajamento dos interlocutores com um discurso político.

Ser capaz de compreender e analisar estratégias argumentativas e linguísticas, características do discurso político, é condição para o exercício consciente da cidadania, particularmente em momentos eleitorais, quando se tem oportunidade de fortalecer a democracia por meio do voto.

1. **Você já participou de algum evento público em que políticos, artistas, celebridades fizeram discursos para angariar votos, apoiar alguma iniciativa, reivindicar alguma ação? Em caso afirmativo, algum discurso chamou a sua atenção? Por quê?**
2. **O que você considera indispensável em um discurso político para que ele se torne memorável?**

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes citem: bons argumentos; informações coerentes com as expectativas do público que está ouvindo o discurso; palavras de motivação; apelos que provoquem emoções no público etc.

LEITURA

ODS 10 ODS 16

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.

Discursos políticos e outros textos de caráter argumentativo precisam levar em consideração os interlocutores, porque devem ser estruturados de modo a persuadi-los a agirem de uma determinada maneira. Veja como o trabalho com a imagem dos interlocutores foi fundamental em um dos mais emblemáticos discursos do reverendo Martin Luther King Jr.

Eu tenho um sonho

Estou feliz em estar com vocês hoje no que ficará registrado como a maior manifestação pela liberdade na história da nossa nação.

Há cem anos, um grande americano, em cuja sombra simbólica estamos hoje, assinou a Proclamação da Emancipação. Esse decreto importante surgiu como um grande farol de esperança para milhões de negros escravizados que haviam sido queimados nas chamas da injustiça devastadora. Ele surgiu como um amanhecer alegre para encerrar a longa noite de seu cativeiro.

Mas, cem anos depois, o negro ainda não é livre. Cem anos depois, a vida do negro ainda é tristemente prejudicada pelas algemas da segregação e pelas correntes da discriminação. Cem anos depois, o negro vive em uma ilha solitária de pobreza no meio de um vasto oceano de prosperidade material. Cem anos depois, o negro ainda definha nos cantos da sociedade na América, exilado em sua própria terra. Portanto, viemos aqui hoje para representar uma condição vergonhosa.

Em certo sentido, viemos à capital da nossa nação para descontar um cheque. Quando os arquitetos da nossa república escreveram as magníficas palavras da Constituição e da Declaração da Independência, eles estavam assinando uma **nota promissória** da qual todo americano seria herdeiro.

Essa nota era uma promessa de que todos os homens, sim, tanto os homens negros quanto os homens brancos, teriam garantidos os direitos inalienáveis à vida, à liberdade e à busca da felicidade.

Nota promissória: título de crédito.

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

É óbvio hoje que a seus cidadãos [negros], a América não pagou essa promessa. Em vez de honrar essa obrigação sagrada, a América deu ao povo negro um cheque sem fundos; um cheque que voltou com a indicação "fundos insuficientes".

Mas nos recusamos a acreditar que o banco da justiça está falido. Nós nos recusamos a acreditar que não há fundos suficientes nos grandes cofres de oportunidade desta nação. Então viemos descontar este cheque – um cheque que nos dará, mediante demanda, as riquezas da liberdade e a segurança da justiça.

[...]

Mas há algo que devo dizer ao meu povo que está na calorosa entrada que leva ao palácio da justiça. No processo de conquista de nosso lugar de direito, não devemos ser culpados de atos ilícitos. Não procuremos satisfazer nossa sede de liberdade bebendo da taça da amargura e do ódio. Devemos sempre conduzir nossa luta em um plano elevado de dignidade e disciplina. Não devemos permitir que nosso protesto criativo degenere em violência física. [...] A maravilhosa nova militância que tomou conta da comunidade negra não deve nos levar a desconfiar de todos os brancos, pois muitos de nossos irmãos brancos, como evidenciado por sua presença aqui hoje, perceberam que seu destino está ligado ao nosso.

[...]

Não podemos caminhar sozinhos. E, enquanto caminhamos, devemos nos comprometer a seguir em frente. Não podemos voltar atrás. Há aqueles que perguntam aos devotos dos direitos civis: "Quando vocês ficarão satisfeitos?".

Nunca estaremos satisfeitos enquanto o negro for vítima dos horrores indizíveis da brutalidade policial.

[...]

Nunca estaremos satisfeitos enquanto nossos filhos forem despojados de sua individualidade e roubados de sua dignidade por placas dizendo "somente para brancos".

[...]

Não, não, não estamos satisfeitos e não estaremos satisfeitos até que a justiça jorre como água e a retidão como um poderoso rio.

Não ignoro que alguns de vocês enfrentaram inúmeras provações e tribulações para chegar até aqui. Alguns de vocês vieram de celas estreitas de prisão. Alguns de vocês vieram de áreas onde sua busca pela liberdade os deixou abalados pelas tempestades da perseguição e cambaleantes pelos ventos da brutalidade policial. Vocês foram os veteranos do sofrimento frutífero. Continuem a lutar com a fé de que o sofrimento não merecido é redentor.

Voltem para o Mississípi, voltem para o Alabama, voltem para a Carolina do Sul, voltem para a Geórgia, voltem para a Louisiana, voltem para as favelas e para os guetos de nossas cidades do Norte, sabendo que, de alguma forma, essa situação pode e será mudada. Não vamos nos afundar no vale do desespero.

Digo a vocês hoje, meus amigos, que, mesmo que enfrentemos as dificuldades de hoje e de amanhã, ainda tenho um sonho, um sonho profundamente enraizado no sonho americano.

Eu tenho um sonho de que um dia esta nação se erguerá e viverá o verdadeiro significado de sua crença: "Consideramos essas verdades como evidentes por si mesmas: que todos os homens são criados iguais".

[...]

Eu tenho um sonho de que os meus quatro filhos pequenos um dia viverão em uma nação onde não serão julgados pela cor de sua pele, mas pelo conteúdo do seu caráter.

Eu tenho um sonho!

[...]

Esta é a nossa esperança. Esta é a fé com a qual voltarei para o Sul. [...] Com esta fé, seremos capazes de trabalhar juntos, orar juntos, lutar juntos, ir para a cadeia juntos, lutar pela liberdade juntos, sabendo que seremos livres um dia.

[...]

E quando isso acontecer, e quando permitirmos que a liberdade soe, quando a deixarmos soar em cada vila e cada aldeia, em cada estado e cada cidade, anteciparemos o dia em que todos os filhos de Deus, homens negros e homens brancos, judeus e gentios, protestantes e católicos, poderão dar as mãos e cantar as palavras do antigo cântico negro:

"Finalmente livres! Finalmente livres!
Graças a Deus Todo-Poderoso, estamos finalmente livres!"

KING JR., Martin Luther. **Eu tenho um sonho**. Tradução feita para esta edição. Discurso proferido na Marcha por Trabalho e Liberdade, em Washington, D.C., em 28 de agosto de 1963.

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

Amplie seu repertório

Martin Luther King Jr. (1929-1968) nasceu em Atlanta, em uma época marcada por profunda discriminação racial. Pastor protestante e grande orador, liderou os movimentos negros, organizando boicotes e marchas para reivindicar o direito ao voto, o fim da segregação e da violência, o que despertou a ira de segmentos segregacionistas, concentrados nos estados do Sul dos Estados Unidos. Ao receber o Nobel da Paz, em 1964, afirmou: "Acredito ainda que triunfaremos". Em 4 de abril de 1968, foi assassinado em uma varanda do hotel em que se hospedava em Memphis, Tennessee. É considerado um mártir pela luta dos direitos dos negros.

ENTERTAINMENT PICTURES/ALAMY/FOTOARENA

Martin Luther King Jr. na Marcha por Trabalho e Liberdade, em Washington, D.C., Estados Unidos, 1963.

ANÁLISE

CIDADANIA E CIVISMO

1. **O texto apresentado na seção anterior é um célebre discurso feito pelo reverendo Martin Luther King Jr. no dia 28 de agosto de 1963, durante a Marcha por Trabalho e Liberdade na capital dos Estados Unidos, Washington. A quem ele se dirige? Selecione as passagens que comprovem sua resposta.**

1. Luther King Jr. dirige-se às pessoas negras. Há diferentes passagens em que a presença de seus ouvintes é marcada, tais como: "Mas há algo que devo dizer ao meu povo [...]. No processo de conquista de nosso lugar de direito, não devemos ser culpados de atos ilícitos."; "[...] muitos de nossos irmãos brancos [...] perceberam que seu destino está ligado ao nosso."; "Nunca estaremos satisfeitos enquanto nossos filhos forem despojados de sua individualidade e roubados de sua dignidade por placas dizendo 'somente para brancos'."

2. **No segundo parágrafo, Luther King Jr. informa seus interlocutores sobre uma importante medida adotada pelo presidente Abraham Lincoln, em 1863. Qual é a importância dessa informação para o tema do discurso do reverendo?**

2. Luther King começa sua fala relembrando a assinatura da Proclamação da Emancipação, porque pretende deixar claro que, cem anos mais tarde, o negro ainda não conquistou a igualdade de direitos prevista na Declaração de Independência e na Constituição dos Estados Unidos.

   a. Identifique a passagem em que o reverendo estabelece um contraponto entre o que deveriam ser as consequências da Proclamação da Emancipação e a condição de vida dos ouvintes a quem se dirige especificamente em seu discurso.

2. a) "[...] cem anos depois, o negro ainda não é livre. Cem anos depois, a vida do negro ainda é tristemente prejudicada pelas algemas da segregação e pelas correntes da discriminação. Cem anos depois, o negro vive em uma ilha solitária de pobreza no meio de um vasto oceano de prosperidade material. Cem anos depois, o negro ainda definha nos cantos da sociedade na América, exilado em sua própria terra.

   b. Segundo Luther King Jr., qual era o objetivo daquela manifestação que faziam em Washington naquele momento?

2. b) Ele declara que o objetivo da presença de centenas de milhares de negros em Washington é denunciar a vergonhosa condição em que vivem.

Amplie seu repertório

De olho no filme

Martin Luther King Jr. e seus apoiadores resolvem marchar entre as cidades de Selma e Montgomery, para reivindicarem a aprovação da Lei dos Direitos ao Voto para afro-americanos. A diretora Ava DuVernay recria essa história no filme *Selma:* uma luta pela igualdade.

REPRODUÇÃO/PARAMOUNT PICTURES

Cartaz do filme **Selma**: uma luta pela igualdade, direção de Ava DuVernay, lançado em 2014.

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

3. **b)** O sentido dessa imagem é o de que a Proclamação da Emancipação ofereceu aos negros mais do que a libertação da escravidão. Estendeu também a eles os direitos assegurados pela Declaração da Independência e pela Constituição a todos os cidadãos dos Estados Unidos: "direitos inalienáveis à vida, à liberdade e à busca da felicidade".

4. **b)** Essa é uma boa imagem porque a ideia de uma "nota promissória" cria a expectativa de que ela seja honrada, isto é, que o seu portador consiga receber o que lhe é devido. No caso dos negros, a nota promissória não prometia somente o fim da escravidão, mas também o acesso a todos os direitos garantidos aos cidadãos do país. Como, cem anos mais tarde, eles continuavam sendo vítimas de discriminação e preconceito, Luther King afirma que a "nota promissória" dada aos negros no ato da Proclamação da Emancipação equivale a um cheque sem fundos.

5. **a)** Martin Luther King preocupa-se em evitar que os negros, revoltados por não serem reconhecidos como iguais e por terem seus direitos constitucionais desrespeitados, apelem para a violência. Teme, ainda, que a violência venha como resposta natural à violência praticada pelos brancos contra os negros. Por essas duas razões, o reverendo diz que eles devem sempre conduzir a sua luta "em um plano elevado de dignidade e disciplina", ou seja, de forma pacifista e respeitosa.

6. Essa denominação traduz uma imagem explorada no final do discurso pelo reverendo: ao explicitar o sonho que tem, ele enumera as conquistas sociais pelas quais estão se manifestando em Washington. A repetição introdutória – "Eu tenho um sonho" – vem acompanhada pela definição de um país ideal em que a convivência entre negros e brancos não seja marcada pela violência; em que a igualdade de direitos prevaleça; em que as pessoas não sejam julgadas pela cor de sua pele e sim por seu caráter.

7. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a retomarem as principais estratégias linguísticas utilizadas no discurso de Luther King. Além das poderosas metáforas, as repetições, como as que ocorrem no 3º parágrafo e, depois, na parte final, são importantes para reforçar, junto à audiência, as ideias principais que estão sendo expostas. Em termos rítmicos, a repetição de uma mesma estrutura sintática impõe ao discurso uma cadência que permite antecipar o que será dito a seguir.

3. **Para ilustrar melhor a distância entre a promessa da Proclamação da Emancipação e a realidade vivida por seus ouvintes, o reverendo recorre a uma metáfora.**
   a. Identifique essa metáfora.
   b. Explique o sentido da imagem criada por Martin Luther King Jr.

3. **a)** O reverendo afirma que a Proclamação da Emancipação entregou aos negros uma "nota promissória".

4. **Outra metáfora é utilizada no discurso para representar o modo como os Estados Unidos lidaram com as promessas contidas na Proclamação da Emancipação.**
   a. Que metáfora é essa?
   b. Qual é o sentido dessa metáfora? Explique por que essa é uma boa imagem para dialogar com a primeira metáfora utilizada no texto.

4. **a)** É a metáfora do cheque sem fundos ("[...] a América deu ao povo negro um cheque sem fundos; um cheque que voltou com a indicação 'fundos insuficientes'.")

5. **No oitavo parágrafo, Martin Luther King Jr. faz um apelo a seus ouvintes: "Não procuremos satisfazer nossa sede de liberdade bebendo da taça da amargura e do ódio."**
   a. Por que o reverendo faz esse apelo?
   b. Você concorda com a ideia de que as transformações sociais devem ser promovidas de forma pacífica? Explique.

5. **b)** Resposta pessoal. Incentive os estudantes a se posicionarem em relação às ideias pacifistas de Martin Luther King Jr. para combater o racismo.

6. **Embora o reverendo Luther King Jr. tenha feito inúmeros discursos, esse é o mais célebre deles e ficou conhecido como "Eu tenho um sonho". Por que o discurso ganhou essa denominação? Justifique.**

7. **Antes de ler o discurso de Martin Luther King Jr., você identificou algumas características para considerar memorável um discurso político. Essas características podem ser identificadas na fala do Dr. King Jr.? Explique.**

8. **Por que o discurso de Martin Luther King Jr. foi e continua sendo importante para o combate ao racismo, não apenas nos Estados Unidos, mas no mundo todo?**

9. **O discurso de Martin Luther King Jr. foi realizado em 1963. Reúna-se com um colega e façam uma pesquisa sobre o racismo nos Estados Unidos nos dias de hoje e, ao final, estabeleçam uma relação com o racismo no Brasil, considerando, inclusive, a realidade local do bairro, município e estado em que moram.**

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Em um grupo de até quatro estudantes, iniciem uma pesquisa de textos, imagens e vídeos sobre a história de Martin Luther King Jr. Escolham um dos três focos seguintes: antes de se tornar uma figura pública, durante sua luta política ou depois de sua morte. Procurem também o vídeo em que o reverendo faz o discurso que vocês acabaram de analisar. Ele pode ser encontrado legendado nas principais plataformas digitais de vídeo. Observem o modo como Luther King Jr. se dirige às pessoas que foram ouvi-lo. Notem, além disso, o comportamento dessas pessoas, o modo como reagem a determinadas passagens do discurso.

Quando concluírem a pesquisa, voltem ao texto de abertura do capítulo para uma nova leitura, desta vez mediada pelos conhecimentos adquiridos.

Ao longo dessa segunda leitura, procurem identificar trechos do discurso de Luther King Jr. que, a partir das informações obtidas na pesquisa, ficaram mais claros para vocês. Procurem identificar, no texto, os momentos em que o público reagiu à fala do reverendo. A imagem que vocês construíram, durante a leitura, corresponde ao que assistiram no vídeo? Por quê? Além disso, conversem sobre a importância do repertório histórico e cultural na leitura de textos produzidos em momentos passados. Para finalizar a atividade, **redijam** um **conjunto de dicas** sobre o que fazer, antes, durante e/ou depois da leitura de textos que tragam referências desconhecidas, a fim de garantir a identificação das informações essenciais para a compreensão dessas referências. Concluída a pesquisa feita pelos grupos, definam, coletivamente, o que sugerir aos colegas para auxiliá-los a realizarem essa pesquisa de ampliação de repertório pessoal. Procurem formular sugestões de modo direto e objetivo.

Divulguem as dicas no mural da sala, para que todos possam conhecê-las e utilizá-las, sempre que necessário, na leitura de textos de diferentes gêneros.

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

8. Espera-se que os estudantes concluam que o discurso de Martin Luther King Jr. é inspirador e pode engajar novas gerações a resistirem e a continuarem a luta pela igualdade racial.

9. A resposta depende da pesquisa e da análise crítica realizada pelas duplas. Promova uma discussão de modo que todos compartilhem suas [illegible]

Discurso político: definição e usos

Em diferentes circunstâncias, vemos pessoas discursarem perante uma audiência com o objetivo declarado de convencer os ouvintes a aderirem a uma determinada causa ou a uma proposta de organização social. Nesse caso, os oradores fazem um **discurso político**.

TOME NOTA

Discurso político é um gênero oral de natureza argumentativa e caráter explicitamente persuasivo que tematiza questões relacionadas ao bem comum e ao modo de vida de uma sociedade. Costuma ser marcado pela presença de um conjunto de valores ideológicos, sociais, políticos, culturais, entre outros.

O adjetivo "político", em sua origem, diz respeito ao que é público, ao cidadão, ao Estado. Por isso, o discurso político se confunde com a história da vida em sociedade.

Historicamente, a tradição dos discursos políticos remonta à Grécia antiga, onde os cidadãos tomavam decisões por meio de diálogos na Ágora (praça onde eram realizadas as assembleias). Os que utilizavam melhor os recursos persuasivos associados à oratória e à retórica conseguiam convencer seus pares. Dessa prática dos cidadãos da *pólis* (cidade) grega surgiu o discurso político.

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

DEA/G. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI/GETTY IMAGES

Na Grécia antiga, a Ágora era o palco no qual os cidadãos discursavam e resolviam coletivamente questões relativas à vida em sociedade. Fotografia de ruínas de Ágora, em Corinto, cidade grega, 2011.

A possibilidade de defender, por meio da argumentação oral, um conjunto de ideias, de princípios e de valores dá visibilidade e poder ao cidadão comum. É importante considerar, porém, que os discursos não representam o poder. São instrumentos de oratória que buscam obter apoio a uma causa. Os melhores discursos, portanto, são os que articulam uma mensagem poderosa que responde às expectativas dos interlocutores em um momento específico.

Todo grande orador costuma ser eloquente, ou seja, falar bem, porque, além dos argumentos, deve expressar-se com fluência e desenvoltura para, combinando razão e emoção, mobilizar seus interlocutores e, assim, persuadi-los, transmitindo credibilidade e confiança. O modo como o orador se vale de recursos prosódicos (a entoação, a qualidade de voz, o ritmo, os alongamentos vocálicos) também pode tornar seu discurso mais impactante.

Contexto discursivo

O discurso político sempre é feito para uma audiência, o que não significa, necessariamente, que o orador produz o texto no instante em que ele é proferido. Há quem fale de improviso, mas quase sempre os discursos são previamente escritos para se adequarem ao perfil específico do público.

Em certo sentido, os políticos em campanha eleitoral desempenham o papel de atores no momento em que se dirigem a uma plateia. O que dizem não representa somente (ou exatamente) as suas ideias, mas sim sugestões, propostas, promessas cuidadosamente elaboradas por uma equipe de apoiadores ou assessores para criar um texto que corresponda às expectativas do evento em que o discurso será proferido.

No âmbito político profissional, representantes eleitos para cargos legislativos municipais, estaduais ou federais – vereadores, deputados e senadores – frequentemente discursam para seus pares, quando apresentam propostas de leis ou se manifestam contrária ou favoravelmente a projetos do governo.

MUNDO DO TRABALHO

Muitos políticos contam com uma equipe de **redatores** para escrever os discursos que farão e, em sua maioria, têm o apoio de **assessores políticos** para revisar o que foi escrito, garantindo a coerência com o contexto do discurso e com as expectativas do público ouvinte.

Junte-se a outros quatro colegas e façam uma pesquisa sobre as diferentes possibilidades de atuação profissional relacionadas à assessoria política. Busquem dados sobre a área de atuação disponível para profissionais com esse perfil, formação necessária, remuneração média etc. Lembrem-se de que, nos dias de hoje, os políticos precisam garantir uma presença marcante nas redes sociais. Quem são os profissionais que se encarregam da criação e manutenção dos perfis criados para divulgar a atuação de vereadores, deputados, senadores, prefeitos, governadores etc.? Procurem entrevistas ou depoimentos de pessoas que atuem nas diferentes frentes da assessoria política. Os dados compilados por vocês devem ser agregados ao banco digital de profissões que a sua turma está construindo colaborativamente.

Os interlocutores do discurso político

O perfil dos interlocutores do discurso político depende do contexto em que ele é proferido. Em comícios, por exemplo, trata-se de pessoas que simpatizam com um candidato, mas também daqueles que desejam conhecer suas propostas.

Outras vezes, as lideranças políticas discursam para plateias com perfil específico: apoiadores, empresários cujo apoio financeiro desejam conquistar, artistas e celebridades, moradores de bairros populares etc. O grau de formalidade e o conteúdo do discurso terá de ser adequado às características desses interlocutores.

No discurso de Martin Luther King Jr., o perfil dos interlocutores leva o autor a fazer, logo no início, uma caracterização das condições de vida dos negros após cem anos da Proclamação da Emancipação. Como sabe que seus interlocutores – negros e apoiadores das suas reivindicações – vieram a Washington participar de uma manifestação contra a segregação racial, precisa recuperar referentes na realidade conhecida por eles para construir sua argumentação.

Procure diferenciar as estratégias de leitura mobilizadas para o texto a seguir. Neste caso, é interessante pedir a um estudante que faça a leitura em voz alta das partes destacadas nos comentários laterais. Isso pode facilitar a compreensão da função de cada parte da estrutura do texto.

Estrutura

Por ter um caráter essencialmente persuasivo, o discurso político se organiza em torno de uma construção argumentativa criada para convencer os interlocutores da validade das ideias do orador.

Você lerá, a seguir, um trecho do discurso feito por Ailton Krenak, durante a Assembleia Nacional Constituinte, no dia 4 de setembro de 1987. Observe exemplos de como esse gênero se estrutura: fala em 1ª pessoa e imagem pessoal, interlocução explicitamente marcada, referências ao contexto em que a fala ocorre, desenvolvimento de uma argumentação.

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

Sr. Presidente, Srs. Constituintes, eu, com a responsabilidade de, nesta ocasião, fazer a defesa de uma proposta das populações indígenas à Assembleia Nacional Constituinte, havia decidido, inicialmente, não fazer uso da palavra, mas de utilizar parte do tempo que me é garantido para defesa de nossa proposta numa manifestação de cultura com o significado de indignação – e que pode expressar também luto – pelas insistentes agressões que o povo indígena tem indiretamente sofrido pela falsa polêmica que se estabeleceu em torno dos direitos fundamentais do povo indígena e que, embora não estejam sendo colocados diretamente contra o povo indígena, visam atingir gravemente os direitos fundamentais de nosso povo. [...]

Os Srs. sabem, V. Exas. sabem que o povo indígena está muito distante de poder influenciar a maneira que estão sugerindo os destinos do Brasil, pelo contrário. Somos talvez a parcela mais frágil nesse processo de luta de interesse que se tem manifestado extremamente brutal, extremamente desrespeitosa, extremamente aética. Espero não agredir, com a minha manifestação, o protocolo desta Casa. Mas acredito que os Srs. não poderão ficar omissos. Os Srs. não terão como ficar alheios a mais esta agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena.

O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para a sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida, da sua cultura, que não coloca em risco e nunca colocaram a existência, sequer, dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Creio que nenhum dos Senhores poderia jamais apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco, seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano neste país. Hoje somos alvo de uma agressão que pretende atingir, na essência, a nossa fé, a nossa confiança. Ainda existe dignidade, ainda é possível construir uma sociedade que saiba respeitar os mais fracos, que saiba respeitar aqueles que não têm dinheiro [...]. Um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas, um povo que habita casas cobertas de palha, que dorme em esteiras no chão, não deve ser de forma nenhuma contra os interesses do Brasil ou que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil. V. Exas. são testemunhas disso.

Agradeço à Presidência, aos Srs. Constituintes, espero não ter agredido com as minhas palavras os sentimentos dos presentes neste plenário. Obrigado.

Krenak inicia criando uma imagem pessoal para seus interlocutores, a quem interpela ao longo do texto, mantendo sempre presente a situação de um diálogo pressuposto. Em diversos momentos, faz referências ao contexto (tempo e espaço) em que sua fala acontece. Ao explicar o motivo para seu discurso, Krenak dá início à sua argumentação.

A estratégia argumentativa adotada pelo autor é a de construir a imagem dos indígenas como parte fraca nas disputas que ocorrem para a definição do novo texto constitucional.

Krenak desenvolve a sua argumentação caracterizando o modo de vida dos indígenas brasileiros e destacando o fato de que os colegas constituintes não poderiam apontar atos dos povos indígenas que tenham posto em risco a vida ou o patrimônio de outros brasileiros. Esse argumento pretende contrapor a atitude dos indígenas à dos constituintes que, segundo Krenak, estão cedendo a interesses que ameaçam a sobrevivência do seu povo. Em seguida, afirma sua crença na possibilidade de os constituintes elaborarem uma Constituição que promova o respeito aos mais fracos. Para concluir, invoca o testemunho dos colegas para os muitos sacrifícios feitos pelos indígenas ao longo da história.

KRENAK, Ailton. [Discurso sobre a Emenda Popular nº 40]. **Diário da Assembleia Nacional Constituinte**, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituinte/comissao-de-sistematizacao/COMSist23ext27011988.pdf. Acesso em: 3 nov. 2024.

Amplie seu repertório

Ailton Krenak (1953-), líder indígena e ambientalista brasileiro, é mundialmente reconhecido por sua luta em defesa dos direitos dos povos originários. É descendente de um povo que atualmente se encontra em uma área reduzida e reconquistada, na bacia do Rio Doce, entre os estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Em 1987, na Assembleia Nacional Constituinte, proferiu um discurso histórico em defesa do interesse nacional pelas causas indígenas. Sua fala foi marcada pelo ato simbólico de pintar o rosto com uma tinta preta, extraída do jenipapo, para protestar contra os retrocessos decorrentes da disputa política em torno do texto final da Constituição Federal, promulgada em 1988.

IMAGENS: REPRODUÇÃO/TV CÂMARA

Imagens retiradas do *trailer* do documentário **Índio Cidadão?**, direção de Rodrigo Siqueira Arajeju. Brasil, 2014, 52 min.

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

Produção oral: fórum de discussão

Para representar os povos indígenas na Constituinte, Ailton Krenak certamente se reuniu com representantes de várias etnias, discutiu problemas e possíveis soluções para, finalmente, fazer um discurso público reivindicando a inclusão de seus direitos no texto constitucional. Inspirados por esse exemplo, você e seus colegas devem **propor**, **à direção escolar**, a realização de um fórum de discussão, reunindo colegas, pais, professores e funcionários, com o **objetivo** de identificar problemas da comunidade escolar e debater possíveis soluções para as questões mais urgentes.

Preparem uma pauta e **criem regras** para orientar a participação (ouvir atentamente todas as falas, solicitar esclarecimentos ou detalhamentos de propostas de modo educado, fazer referências claras às falas retomadas, posicionar-se de modo ético etc.). Ao final do fórum, **discutam as etapas** necessárias para **concretizar** as melhores propostas.

Linguagem

A linguagem do discurso político é marcada pela presença de metáforas e analogias, pelo uso de jogos linguísticos, pela exploração da repetição como estratégia para reafirmar uma ideia.

O uso de **metáforas** está muito bem exemplificado no discurso "Eu tenho um sonho", de Martin Luther King Jr. Observe como elas são exploradas para criar uma imagem poderosa da opressão em que viviam os negros em 1963 nos Estados Unidos.

> Mas cem anos depois, o negro ainda não é livre. Cem anos depois, a vida do negro ainda é tristemente prejudicada pelas algemas da segregação e pelas correntes da discriminação. Cem anos depois, o negro vive em uma ilha solitária de pobreza no meio de um vasto oceano de prosperidade material. Cem anos depois, o negro ainda definha nos cantos da sociedade na América, exilado em sua própria terra. Portanto, viemos aqui hoje para representar uma condição vergonhosa.
>
> KING JR., Martin Luther. **Eu tenho um sonho**.Tradução feita para esta edição. Discurso proferido na Marcha por Trabalho e Liberdade, em Washington, D.C., em 28 de agosto de 1963.

As **repetições** também podem criar um significativo impacto na audiência. Nelson Mandela (1918-2013) recorreu a elas no discurso de unificação nacional que fez ao tomar posse como presidente da África do Sul, depois de passar 27 anos na prisão:

> [...]
> Chegou o tempo de curar as feridas.
> Chegou o tempo de preencher as lacunas que nos separam.
> Chegou o tempo de construir.
> Chegamos enfim ao momento da nossa emancipação política. Comprometemo-nos a libertar o nosso povo da escravização devida à pobreza, à privação, ao sofrimento, ao sexismo e a todas as outras discriminações.
> [...]
> Estamos conscientes de que o caminho para a liberdade não é fácil.
> Estamos conscientes de que nenhum de nós, sozinho, pode chegar ao fim.
> Devemos, então, agir em conjunto, como um povo unido, para uma reconciliação nacional, para a construção de uma nação, para o nascimento de um novo mundo.
> [...]
> Pretória, 10 de maio de 1994.
>
> MANDELA, Nelson. [Discurso de posse, 1994]. *In*: **Discursos que mudaram o mundo**. Vários autores. São Paulo: Folha de S.Paulo, 2010. p. 128-129.

O **grau de formalidade** dos discursos políticos deve ser adequado ao **contexto discursivo** no qual será proferido (interlocutores, finalidade do discurso e contexto). Se um político estiver discursando em televisão aberta, ele costuma empregar uma linguagem mais formal e planejada, pois o público é diversificado e a situação exige formalidade; se ele estiver em campanha discursando para seus admiradores, pode empregar uma linguagem mais informal e espontânea e, assim, promover uma maior aproximação com aqueles que o ouvem/veem.

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

Universo digital: criação de uma página *wiki*

GABRIEL UCHIDA/ASSOCIAÇÃO DE DEFESA ETNOAMBIENTAL KANINDÉ

Walelasoetxeige Paiter Suruí é o nome indígena da jovem ativista que ficou conhecida como Txai Suruí. Após discursar na abertura da Conferência do Clima, em Glasgow, na Escócia, Txai viu sua voz amplificada em várias entrevistas e notícias sobre sua luta em defesa dos povos originários e pela preservação das florestas. Fotografia de 2021.

Inspirados pelo exemplo do então jovem Ailton Krenak, que participou da Assembleia Nacional Constituinte para reivindicar o respeito aos direitos dos povos originários, muitos jovens indígenas contemporâneos assumiram o ativismo como caminho para defenderem seus povos e divulgarem os principais traços das várias etnias que existem no Brasil. Uma dessas ativistas é Txai Suruí, primeira mulher indígena a discursar na abertura de uma Conferência do Clima, a COP 26, realizada em Glasgow, na Escócia.

Para representar os povos indígenas na COP 26, Txai Suruí se muniu de ideias que estivessem alinhadas ao pensamento de representantes de várias etnias. Inspirados por ela, você e seus colegas **devem pesquisar**, **selecionar** e **compilar informações** e **imagens** sobre algumas das principais lideranças indígenas no Brasil.

Organizados em grupos de quatro estudantes, vocês deverão criar uma *wiki* para **divulgar o trabalho** dos principais ativistas indígenas jovens em atuação no país. Lembrem-se de que *wiki* é um tipo de *site* colaborativo que permite que várias pessoas editem e atualizem o conteúdo, contribuindo com ele. Geralmente organizadas de modo a permitirem a edição fácil das páginas, a adição de informações, a correção de erros ou as atualizações necessárias, as *wikis* são frequentemente utilizadas para criar bases de conhecimento sobre determinados temas, como enciclopédias *on-line* construídas de forma colaborativa por milhares de voluntários ao redor do mundo. O termo "*wiki*" é uma palavra havaiana que significa "rápido" ou "informal" e reflete a natureza dinâmica e acessível desses sistemas de **edição colaborativa**.

Os grupos devem **preparar um roteiro** de pesquisa sobre algumas dessas lideranças indígenas e decidir, coletivamente, qual será a pessoa pela qual cada grupo ficará responsável. Tomada essa decisão, cada grupo deve preparar um roteiro de pesquisa e **dividir as funções** entre seus membros, de modo que haja ao menos uma pessoa à frente da produção textual das seguintes partes que constituirão os diferentes verbetes da *wiki* que agregará as informações sobre as várias lideranças escolhidas:

- Perfil biográfico.
- Conquistas pessoais e destaques.
- Outros conteúdos relacionados.

Para a produção da *wiki*, façam *login* na plataforma selecionada e criem um **arquivo colaborativo**, de modo que todos os integrantes do grupo consigam acessá-lo e editá-lo. Lembrem-se de incluírem um título e inserirem uma imagem representativa. Depois do texto, insiram as **fontes de pesquisa** em ordem alfabética. É importante que todos os integrantes façam uma leitura final, **editando** e **revisando** o texto.

Ao final da produção desse *site* colaborativo, vocês poderão **divulgá-lo** entre os membros da sua escola por meio de *QR Codes* ou de *links* disponibilizados nos murais (virtuais ou físicos).

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

Proposta de produção: reportagem multimidiática

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

OBJETO DIGITAL
Podcast: Reportagem hipermídia

Pesquisa e análise de dados

Nos períodos de campanha eleitoral, candidatos a cargos legislativos e executivos apresentam seus planos de governo e participam de inúmeros comícios e debates. Essas são boas oportunidades para conhecer suas propostas e ideias. Com base nelas, podemos escolher, de modo consciente e responsável, aqueles que nos pareçam mais adequados para representarem a população.

Forme um grupo com quatro colegas. Decidam, por meio de um sorteio, qual partido político cada grupo deverá pesquisar. Busquem, na internet e em jornais (impressos e digitais), informações relativas ao programa desse partido e às campanhas dos candidatos de sua cidade a ele filiados nas eleições mais recentes (sejam elas municipais, estaduais ou federais).

Analisem os dados obtidos. Identifiquem os aspectos que definem o programa do partido (visão de sociedade, de economia, valores defendidos etc.). Avaliem de que modo a propaganda dos candidatos apresenta suas propostas e se elas são coerentes com o programa do partido.

Criem uma **reportagem multimidiática** (ou seja, uma reportagem que incorpore recursos de diferentes mídias, como vídeo e áudio) para apresentarem, em um evento para futuros eleitores da sua escola (jovens de 16 anos ou mais) e demais colegas do Ensino Médio, as características do partido político e dos candidatos que foram objeto da pesquisa. A apresentação da reportagem não deve exceder 10 minutos.

TOME NOTA

A **reportagem multimidiática** é uma narrativa jornalística que combina diferentes mídias e recursos interativos para contar uma história de maneira mais rica e envolvente. O texto verbal costuma ser o elemento essencial que oferecerá ao público-alvo informações sobre o contexto e organizará os diferentes recursos (áudio, vídeo, infográfico, elementos interativos etc.), permitindo que eles sejam explorados de forma não linear.

O objetivo do evento é oferecer informações para que os jovens tenham condições de selecionar, de modo consciente, programas políticos e candidatos que respondam às necessidades da comunidade em que vivem, em eleições presentes e futuras. Pensem nisso no momento de redigirem o texto da reportagem e de selecionarem imagens (cartazes de propaganda, por exemplo), áudios (trechos de discursos dos candidatos) e vídeos (propaganda de TV) que farão parte da reportagem multimidiática.

Planejamento e elaboração

1. Procurem informações confiáveis em fontes diversas. Programas de partido devem ser obtidos em seus *sites* oficiais, onde também costuma haver material referente a diretórios estaduais.
2. Organizem os dados obtidos na pesquisa e selecionem os mais adequados para a finalidade definida na proposta.
3. Decidam quais imagens, áudios e vídeos serão utilizados para garantirem o aspecto multimidiático da reportagem.
4. Criem a estrutura da reportagem, prevendo os momentos do texto nos quais serão inseridos os recursos de diferentes mídias selecionados por vocês. Lembrem-se de que o texto escrito tem a tarefa de organizar esses elementos. Discutam quais são as possibilidades de interação que vocês desejam oferecer aos interlocutores: qual o momento favorável para utilizar imagens, clipes de vídeo, trechos de áudio etc.

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

5. Avaliem a necessidade de editarem as imagens, áudios e vídeos, buscando aplicativos específicos para essa finalidade.
6. Levem em conta o perfil dos interlocutores na hora de definirem o grau de formalidade do texto.
7. Pesquisem e escolham uma ferramenta multimídia gratuita para criarem a reportagem multimídia. Se necessário, acessem tutoriais que orientem sobre o uso da ferramenta.
8. Se possível, incluam *hiperlinks* que direcionem o leitor para outras páginas da *web.* Os *hiperlinks* podem ser criados para que vocês possam complementar algum conceito apresentado na reportagem. Lembrem-se de que estudaram esse recurso no capítulo *Verbete enciclopédico.*

Avaliação, edição e reescrita

Finalizada a reportagem, gerem um *link* de acesso e compartilhem-no com familiares e amigos. Conversem com eles para saberem se as informações utilizadas foram suficientes, se permitiram a compreensão das propostas do partido e se foram úteis para fundamentarem a escolha de candidatos. Com base nas respostas obtidas, avaliem a necessidade de voltarem à reportagem multimidiática e editá-la, cortando ou incluindo novas mídias, ajustando o texto para tornar mais orgânica a relação entre a apresentação das informações e a inserção dos elementos multimidiáticos.

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

Amplie seu repertório

De olho nas mídias digitais

O *podcast Politiquês*, de responsabilidade do *Nexo Jornal*, oferece aos ouvintes uma série de programas sobre termos, práticas e conceitos relacionados à política, apresentados de forma acessível e informativa. O tratamento didático dado aos temas políticos tem o objetivo de torná-los compreensíveis para um público amplo, além de garantir que os ouvintes estejam sempre atualizados em relação aos acontecimentos mais relevantes na cena política do Brasil.

O *Politize!* é uma plataforma educacional brasileira que visa promover a conscientização política e fomentar o exercício da cidadania ativa. São oferecidos conteúdos *on-line,* como artigos, vídeos e cursos, para informarem e capacitarem os cidadãos sobre questões políticas, instituições e processos democráticos, incentivando o engajamento na vida política.

AVALIE O QUE VOCÊ APRENDEU

Agora que você concluiu o estudo deste capítulo, reflita sobre o que você aprendeu. Comece a avaliar o seu percurso 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? Consegue identificar as características e as finalidades do discurso político? Que impressão a leitura dos discursos de Martin Luther King Jr. e Ailton Krenak deixaram em você? Você sentiu vontade de participar mais ativamente da vida política do bairro, da cidade, do país e do mundo?

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

PROPOSTA INTEGRADORA

Todos temos voz

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

ETAPA 1

O Brasil é um país marcado pela diversidade. Em meio a esse universo culturalmente rico, destacam-se a culinária, as festas, as paisagens e os regionalismos, que se traduzem no imaginário popular por meio de elementos culturais, como a feijoada, o Carnaval, o cururu, o Bumba meu boi, entre outros exemplos.

Preservar, valorizar e divulgar esse patrimônio cultural é dever de todos nós, bem como garantir espaço à pluralidade de ideias e vozes que contribuem para o enriquecimento da cultura regional. Nesta proposta, você e os colegas vão explorar as atividades ou os movimentos culturais característicos de seu município, seu estado ou sua região, buscando identificar se são reconhecidos e valorizados pela população local, para compartilhar em rede social.

- **Objetivos**
  - Investigar movimentos e atividades culturais locais e os grupos sociais que os protagonizam.
  - Desenvolver interesse pelo conhecimento histórico local e pelos processos que envolvem a construção dos saberes populares.
  - Valorizar e preservar as mais diversas manifestações artísticas, culturais e históricas de sua localidade, reforçando tanto os vínculos identitários quanto o desenvolvimento da consciência cidadã.
  - Desenvolver habilidades de pesquisa (coleta e tratamento de dados) e divulgação de informações.
  - Explorar habilidades de comunicação em diferentes linguagens.
  - Utilizar de forma ética e objetiva as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).
- **Produto**
  Entrevistas para publicar em perfil em rede social.
- **Materiais necessários**
  Aparelho celular ou gravador e câmera fotográfica, computadores com *software* de edição de imagens e acesso à internet, caneta e caderno de anotações.

MULTICULTURALISMO

Início das reflexões

Leia esta notícia.

Jovens preservam patrimônio negro da Bahia ouvindo a comunidade

[...]

O município de Rio do Antônio, localizado a cerca de 700 quilômetros da capital do estado da Bahia, possui até hoje resquícios deixados da época da escravização no Brasil. O período deixou marcas que podem ser notadas na realidade da cidade, inclusive em sua arquitetura. Por isso, ao constatarem que boa parte das casas – em que morava a população negra que foi escravizada – estava em ruínas, alunas do 9º ano do Ensino Fundamental do Centro de Educação Municipal Florindo Silveira se questionaram: trazer à tona esse passado de dor e desrespeito ajudaria a quebrar os preconceitos ainda existentes nos dias atuais? Foi assim que surgiu o projeto "Filhos do deserto: um resgate histórico" [...].

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

Com o apoio das professoras, as alunas iniciaram um processo de pesquisa junto aos moradores da região para entender mais sobre as histórias desses espaços [...]. Para desbravar esse universo de informações históricas, elas visitaram três residências [...]. Em uma delas, as adolescentes descobriram lendas sobre potes de ouro enterrados. Para dar vazão à riqueza desses novos conteúdos, perpetuar e espalhar as memórias físicas e culturais, as alunas preparam dossiês, em áudio e vídeo, sobre essas visitas.

A compilação desses materiais deu origem a um livro digital, que já está disponível para o público. [...]

JOVENS preservam patrimônio negro da Bahia ouvindo a comunidade. **Criativos da escola**, [*s. l.*], 2 set. 2019. Disponível em: https://criativosdaescola.com.br/historia/jovens-preservam-patrimonio-negro-da-bahia-ouvindo-a-comunidade/. Acesso em: 19 set. 2024.

CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

Casarão localizado em antiga fazenda em Rio do Antônio (BA), 2019.

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

RODA DE CONVERSA — Preservação da memória de um povo

1. De acordo com a notícia, o que motivou as participantes do projeto a pesquisarem e a produzirem conteúdos sobre o passado de escravidão no município onde vivem?
2. Qual é o impacto das iniciativas que promovem a reflexão a respeito da memória e da cultura de um povo?
3. Em seu cotidiano, como a preservação da memória (familiar, local, municipal) pode ser percebida? E como ela é transmitida para todos da comunidade?
4. Quais elementos históricos, sociais, artísticos ou cotidianos fazem parte da cultura de seu município ou região? Qual é a importância de conhecermos e reconhecermos esses elementos? Como você poderia contribuir para aumentar a visibilidade deles?

1. As participantes do projeto consideraram que refletir sobre o passado doloroso e injusto da escravidão poderia contribuir para combater o preconceito racial que ainda existe no município, bem como no país.
2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a se manifestarem a respeito do assunto, garantindo que os diferentes pontos de vista sejam respeitados. Procure fazê-los compreender que a reflexão crítica sobre a história e a cultura de um povo (ou da sociedade como um todo) contribui para a compreensão do momento histórico atual e para a preservação tanto das riquezas culturais quanto da memória, a fim de que não sejam repetidos os erros do passado.
3. Resposta pessoal. Caso os estudantes tenham dificuldades para responder a essa questão, apresente exemplos que possam fazer parte do cotidiano deles, como fotografias, histórias contadas por familiares, correspondências antigas que foram guardadas, objetos antigos pertencentes a outras gerações da família, museus, arquitetura de antigos edifícios, monumentos, festas e eventos tradicionais da região.
4. Resposta pessoal. Auxilie os estudantes a lembrarem de elementos históricos, culturais e populares da cidade ou região onde vivem. Se possível, organize-os por áreas: música, culinária, literatura, jogos e brincadeiras, danças etc. Ajude-os a perceber que conhecer esses elementos nos aproxima de nossa cultura e história, valoriza nossa identidade e desperta em nós a consciência da sua importância para o município ou a região e, portanto, da necessidade de preservá-los. Divulgá-los na comunidade e em redes sociais é uma maneira de dar visibilidade a esses elementos.

Hora de se informar

Nesta proposta, você e seus colegas vão realizar entrevistas com representantes de atividades que contribuem para a preservação da memória e da identidade cultural de seu município ou região. As entrevistas serão publicadas em um perfil em rede social.

Para tanto, a turma deve se organizar em cinco grupos para conversar com entrevistados que representem, em âmbito local ou regional, os temas a seguir.

Grupos	Temas
Grupo 1	Música
Grupo 2	Literatura
Grupo 3	Culinária
Grupo 4	Jogos e brincadeiras
Grupo 5	Danças

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

Cada grupo deve entrevistar ao menos dois representantes relacionados ao tema pelo qual ficou encarregado, buscando mostrar como cada um, à sua maneira, contribui para a cultura local ou regional.

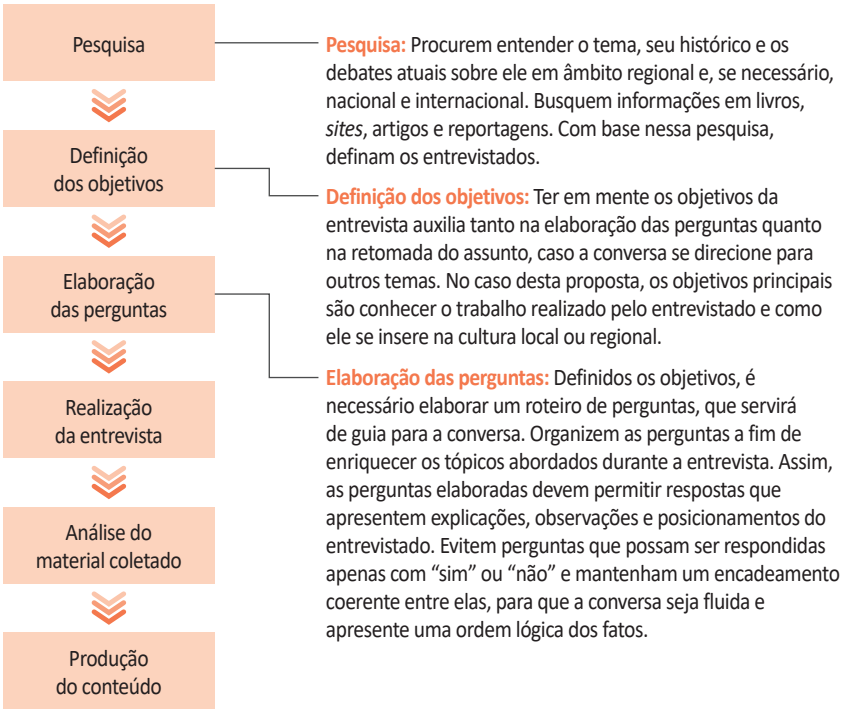
Entrevista

A **entrevista** é um método de pesquisa qualitativa. Existem diversos tipos de entrevista, mas, de modo geral, podemos entendê-la como uma técnica de interação social que permite ao entrevistador coletar informações do entrevistado para, posteriormente, divulgá-las em algum meio.

Cada grupo deve definir como as entrevistas serão divulgadas, isto é, por meio de vídeo, áudio ou texto escrito.

Observem algumas etapas importantes para a realização de entrevistas.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL



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

ETAPA 2

Troca de informações

Organizem uma roda de conversa para compartilhar as experiências de cada grupo e discutir as perguntas elaboradas. Apresentem suas propostas com clareza e façam críticas positivas às dos colegas, para auxiliá-los a elaborar perguntas que enriqueçam a entrevista e permitam uma conversa interessante sobre a identidade cultural do município ou da região onde moram e como ela pode ser valorizada e preservada. Essa troca de informações é importante para enriquecer o conhecimento da turma acerca dos diversos aspectos que compõem a cultura local ou regional e relacioná-las a um campo artístico.

Entrevistas e produção de conteúdo

Com base no trabalho feito até aqui e na troca de experiências com a turma, cada grupo vai realizar as entrevistas e transformar as informações coletadas em conteúdos a serem divulgados no perfil da rede social escolhida. Para isso, vamos retomar os passos iniciados na etapa anterior.

Tanto para o formato em vídeo quanto para o escrito, é necessário sugerir aos estudantes que, se possível, solicitem aos entrevistados imagens de arquivo ou permissão para produzir novas imagens, em fotografia ou vídeo, de acordo com o tema. Nesse caso, é importante pedir ao entrevistado autorização para a utilização e/ou gravação das imagens. Se o formato escolhido for o vídeo, é possível gravar voz e imagens do entrevistado em ensaios, treinos, reuniões ou outros momentos em que estejam envolvidos com o trabalho. Esses recursos vão possibilitar ao público familiarizar-se com o conteúdo produzido, segundo o tema abordado.

- **Realização das entrevistas**: agendem as entrevistas e sejam pontuais. Seja em conversas pessoais, por telefone ou videoconferência, gravem a entrevista para recorrerem ao registro posteriormente, se necessário. Evitem interrupções desnecessárias e tenham em mãos papel e caneta para anotar dúvidas, pontos de atenção ou expressões que precisem lembrar em outro momento. Em uma entrevista, o silêncio pode dizer muito. Respeitem as pausas feitas pelo entrevistado e o tempo que ele leva para responder a cada pergunta. Sejam sensíveis aos detalhes, pois os silêncios e os gestos também podem comunicar informações. Procurem prestar atenção ao "invisível", ao que se manifesta nas entrelinhas. Durante a entrevista, podem surgir novas perguntas ou pode ser que nem todas as questões planejadas precisem ser feitas. Portanto, o roteiro não deve restringir a conversa, mas encaminhá-la. Ao final, agradeçam ao entrevistado e peçam um contato para poder esclarecer eventuais dúvidas e encaminhar o conteúdo produzido. É importante solicitar também uma autorização para que vocês possam publicar o material.

METAMORWORKS/SHUTTERSTOCK

Jovens são entrevistados em via pública.

- **Análise do material coletado**: ouçam novamente cada entrevista. Se não for possível ou necessário publicá-la na íntegra, selecionem os trechos relevantes conforme os objetivos da conversa. Caso optem pela publicação escrita, transcrevam as respostas ou os trechos que vão ser citados no texto.
- **Produção do conteúdo**: organizem todos os materiais de áudio, vídeo, imagens e textos dando forma à mensagem que pretendem transmitir. Independentemente do formato escolhido para divulgação, no início de cada material, façam uma introdução do assunto que será tratado para estimular o interesse do público em acompanhar o conteúdo até o fim.

Observem a seguir algumas indicações que podem inspirar a produção dos materiais do grupo.

Sugerimos que você assista ao filme com antecedência para que possa planejar intervenções pontuais que sejam necessárias a fim de esclarecer algum aspecto relevante e possa tirar eventuais dúvidas dos estudantes que decidam assistir a ele.

Amplie seu repertório

De olho no filme

O documentário *Pau & corda:* histórias de carimbó (2012), direção de Robson Fonseca, retrata histórias sobre o gênero contadas por quatro grupos paraenses, que retratam a cultura da região onde esses grupos atuam. O filme demonstra a diversidade do carimbó ao apresentá-lo em suas diferentes vertentes: praiano, rural e urbano.

REPRODUÇÃO/TV CULTURA DO PARÁ

Capa do documentário **Pau & corda**: histórias de carimbó, direção de Robson Fonseca, lançado em 2012.

De olho nos *sites*

A *Encontroteca* é um *site* que reúne textos e materiais em formato audiovisual e fotográfico de manifestações culturais apresentadas no Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros, que ocorre anualmente em Vila de São Jorge, Goiás. Essa plataforma foi criada para preservar registros de manifestações da tradição popular, a partir do pressuposto de que a cultura popular pode se modificar ao longo do tempo. O acervo do projeto conta com material de mais de 160 grupos de diversas regiões do Brasil.

- ENCONTROTECA. Disponível em: https://www.encontroteca.com.br/. Acesso em: 25 set. 2024.

O portal *Maracatu* reúne conteúdo multimídia sobre essa manifestação cultural. Aliando cultura digital e saber tradicional, o projeto possibilita que grupos de maracatu publiquem e divulguem músicas, fotografias e vídeos, compartilhando informações sobre sua cultura, história e origem.

- MARACATU. Disponível em: https://maracatu.org.br/. Acesso em: 26 set. 2024.

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

Organização das tarefas

Concluída a produção dos materiais, é necessário que a turma se reúna para planejar e distribuir as tarefas para a criação de perfil de rede social em que os trabalhos serão divulgados.

- Criação do título do perfil.
- Detalhamento e normas internas do perfil.
- Distribuição das tarefas entre os grupos.
- Estabelecimento da periodicidade e ordem de postagens dos conteúdos produzidos.

Produção

1. Criar e configurar o perfil na rede social escolhida.
2. Preparar textos de apresentação para as postagens.
3. Publicar os conteúdos produzidos.

Mediação e monitoramento

1. Compartilhar postagens em outras redes sociais.
2. Acompanhar o perfil e responder às interações.

ETAPA 3

Divulgação do perfil

Chegou o momento de divulgar para a escola o perfil com os trabalhos que a turma produziu. Se possível, organizem um evento para conversar sobre o projeto e apresentar o perfil com as primeiras entrevistas publicadas. Além da comunidade escolar, verifiquem junto à direção a possibilidade de convidar os entrevistados para o evento.

Reservem um momento para cada grupo explicar a pesquisa que realizou e como selecionou os entrevistados. Expliquem que as entrevistas dão voz a diferentes sujeitos e são publicadas de maneira individual e independente, porém todas estão relacionadas a temas que contribuem para promoção da cultura local ou regional.

Além de ser um meio de divulgação, as redes sociais podem ser utilizadas como espaço de construção e preservação da memória, tornando-se um repositório de registros relevantes que compõem a identidade do município ou da região. Boa parte das redes sociais permite o agendamento de postagens. Esse recurso pode facilitar o trabalho da turma na publicação dos materiais.

Por meio dos comentários, as redes sociais ainda possibilitam que o público alcançado pelo tema ou pela fala dos entrevistados manifeste a própria voz, complementando ou ressignificando a mensagem divulgada. Caso decidam continuar com o projeto, peçam ao público que interaja por meio de comentários, sugerindo novos entrevistados, com base nos temas propostos.

KLAUS VEDFELT/DIGITAL VISION/GETTY IMAGES

O celular é o principal dispositivo usado pelos jovens para acesso às redes sociais.

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

Avaliação

Durante a atividade, é importante refletir sobre os trabalhos executados, buscando melhorar a cada etapa. Ao final da divulgação das entrevistas no perfil da rede social, a turma deve avaliar toda a proposta.

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 1

1. Como foi seu envolvimento no projeto? Em qual das tarefas você acredita ter contribuído mais?
2. Considerando as três etapas da proposta, houve algum momento em que você deixou de contribuir como poderia? Se sim, em qual?
3. Reflita sobre as maiores dificuldades que você enfrentou na realização desse trabalho. Identifique uma tarefa em que você teve dificuldade e como poderia melhorar em uma próxima oportunidade.

Antes de entregar suas respostas ao professor, discuta com os colegas:

1. Como o debate da primeira etapa foi importante para motivar a turma em relação ao trabalho?
2. De que maneira cada grupo se organizou para realizar a pesquisa e as entrevistas? Quais foram os pontos positivos e os pontos negativos dessa organização? Como os pontos negativos foram ajustados ou superados ao longo do trabalho?
3. Quais pontos importantes sobre a cultura local foram levantados durante a pesquisa e as entrevistas? O que mais chamou a sua atenção nessa etapa de coleta de informações e por quê?
4. Como foram o planejamento e a criação do perfil na rede social? Quais foram os maiores desafios dessa etapa e como vocês trabalharam para superá-los?
5. Como foi a divulgação do produto? Com base nos comentários das pessoas que acessaram o perfil, foi possível transmitir a relevância da cultura local e como poderia ser mais bem preservada?

Após terminarem a discussão coletiva, retomem as respostas dadas às perguntas feitas e reflitam, individualmente, sobre as questões a seguir.

Autoavaliação 2

1. Como foi minha participação nos debates com a turma? Em quais pontos eu posso melhorar?
2. Como foram a minha organização e proatividade durante a pesquisa, as entrevistas e a criação do perfil? Consegui colaborar com meu grupo? Como?
3. Minhas opiniões e convicções mudaram ao longo da proposta? Se sim, o que mudou?
4. Como eu posso aprimorar meu desempenho nos próximos trabalhos?

Para finalizar, escreva na mesma folha um comentário breve sobre sua experiência nesta proposta. Depois, troque com um colega para compartilharem suas impressões. Se a turma preferir, vocês podem postar esses relatos em suas redes sociais, mostrando a importância de serem desenvolvidos projetos direcionados à preservação das manifestações culturais.

DRAZEN ZIGIC/ISTOCK/GETTY IMAGES

Jovens conversam no corredor da escola.

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**.

Morte lenta ao luso infame que inventou a calçada portuguesa. Maldito D. Manuel I e sua corja de tenentes Eusébios. Quadrados de pedregulho irregular socados à mão. À mão! É claro que ia soltar, ninguém reparou que ia soltar? Branco, preto, branco, preto, as ondas do mar de Copacabana. De que me servem as ondas do mar de Copacabana? Me deem chão liso, sem protuberâncias calcárias. Mosaico estúpido. Mania de mosaico. Joga concreto em cima e aplaina. Buraco, cratera, pedra solta, bueiro-bomba. Depois dos setenta, a vida se transforma numa interminável corrida de obstáculos. A queda é a maior ameaça para o idoso. "Idoso", palavra odienta. Pior, só "terceira idade". A queda separa a velhice da senilidade extrema. O tombo destrói a cadeia que liga a cabeça aos pés. Adeus, corpo. Em casa, vou de corrimão em corrimão, tateio móveis e paredes, e tomo banho sentado. Da poltrona para a janela, da janela para a cama, da cama para a poltrona, da poltrona para a janela. Olha aí, outra vez, a pedrinha traiçoeira atrás de me pegar. Um dia eu caio, hoje não.

TORRES, F. **Fim**. São Paulo: Cia. das Letras, 2013. p. 13.

O recurso que caracteriza a organização estrutural desse texto é o(a)

a. justaposição de sequências verbais e nominais.

b. mudança de eventos resultante do jogo temporal.

c. uso de adjetivos qualificativos na descrição do cenário.

d. encadeamento semântico pelo uso de substantivos sinônimos.

e. inter-relação entre orações por elementos linguísticos lógicos.

2. (Enem) 2. Alternativa **A**.

A caolha

A caolha era uma mulher magra, alta, macilenta, peito fundo, busto arqueado, braços compridos, delgados, largos nos cotovelos, grossos nos pulsos; mãos grandes, ossudas, estragadas pelo reumatismo e pelo trabalho; unhas grossas, chatas e cinzentas, cabelo crespo, de uma cor indecisa entre o branco sujo e o louro grisalho, desse cabelo cujo contato parece dever ser áspero e espinhento; boca descaída, numa expressão de desprezo, pescoço longo, engelhado, como o pescoço dos urubus; dentes falhos e cariados. O seu aspecto infundia terror às crianças e repulsão aos adultos; não tanto pela sua altura e extraordinária magreza, mas porque a desgraçada tinha um defeito horrível: haviam-lhe extraído o olho esquerdo; a pálpebra descera mirrada, deixando, contudo, junto ao lacrimal, uma fístula continuamente porejante. Era essa pinta amarela sobre o fundo denegrido da olheira, era essa destilação incessante de pus que a tornava repulsiva aos olhos de toda a gente.

ALMEIDA, J. L. A caolha. *In*: COSTA, F. M. (org.). **Os melhores contos brasileiros de todos os tempos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

Que procedimento composicional o narrador utiliza para caracterizar a aparência da personagem?

a. A descrição marcada por adjetivações depreciativas.

b. A alternância dos tempos e modos verbais da narrativa.

c. A adoção de um ponto de vista centrado no medo das crianças.

d. A objetividade da correlação entre imperfeições físicas e morais.

e. A especificação da deformidade responsável pela feição assustadora.

3. (Enem) 3. Alternativa **B**.

A escrava

— Admira-me —, disse uma senhora de sentimentos sinceramente abolicionistas —; faz-me até pasmar como se possa sentir, e expressar sentimentos escravocratas, no presente século, no século dezenove! A moral religiosa e a moral cívica aí se erguem, e falam bem alto esmagando a hidra que envenena a família no mais sagrado santuário seu, e desmoraliza, e avilta a nação inteira! Levantai os olhos ao Gólgota, ou percorrei-os em torno da sociedade, e dizei-me:

— Para que se deu em sacrifício o Homem Deus, que ali exalou seu derradeiro alento? Ah! Então não é verdade que seu sangue era o resgate do homem! É então uma mentira abominável ter esse sangue comprado a liberdade!? E depois, olhai a sociedade... Não vedes o abutre que a corrói constantemente!... Não sentis a desmoralização que a enerva, o cancro que a destrói?

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e será sempre um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado.

REIS, M. F. dos. A escrava. *In*: REIS, M. F. dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília, DF: Edições Câmara, 2018. p. 164. (Série Prazer de Ler).

Inscrito na estética romântica da literatura brasileira, o conto descortina aspectos da realidade nacional no século XIX ao

a. revelar a imposição de crenças religiosas a pessoas escravizadas.

b. apontar a hipocrisia do discurso conservador na defesa da escravidão.

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

c. sugerir práticas de violência física e moral em nome do progresso material.

d. relacionar o declínio da produção agrícola e comercial a questões raciais.

e. ironizar o comportamento dos proprietários de terra na exploração do trabalho.

4. (Unicamp) 4. Alternativa **C**.

Dizer que Caetano falou "X" porque "é um leonino vaidoso" quer dizer que: a) todo leonino é vaidoso (se leonino, vaidoso), ou b) que ele pertence a um subconjunto de leoninos, os vaidosos? (o que dá, no primeiro caso, "leonino, que é vaidoso" e no segundo, "leonino que é vaidoso").

POSSENTI, Sírio. Facebook: @siriopossenti, 8 ago. 2020. Postagens.

Entre os comentários à postagem, qual deles responde corretamente à pergunta do autor?

a. "Em um determinado universo de crenças, leoninos são vaidosos. Isso é um clichê, um senso comum."

b. "'É um leonino vaidoso' = é como qualquer leonino, no caso, vaidoso. É vaidoso porque é vaidoso. Alternativa a."

c. "Entendo como a opção 2. Para que eu entendesse como opção 1, deveria ser: 'como todo leonino, é vaidoso', ou algo do tipo."

d. "Fico com a restritiva 'leonino que é vaidoso'. Entendo que, ao trazer vaidoso a leonino, acentua o vaidoso já implicado em leonino."

5. (Enem) 5. Alternativa **B**.

CHEGA DE FIU FIU/THINK OLGA. ILUSTRAÇÃO: MANDAH GOTSFRITZ.

CAMPANHA Chega de fiufiu! **BHAZ**, Belo Horizonte, 17 ago. 2016. Disponível em: https://bhaz.com.br/wp-content/uploads/2016/08/assedio.png. Acesso em: 4 out. 2024.

Essa campanha de conscientização sobre o assédio sofrido pelas mulheres nas ruas constrói-se pela combinação da linguagem verbal e não verbal. A imagem da mulher com o nariz e a boca cobertos por um lenço é a representação não verbal do(a)

a. silêncio imposto às mulheres, que não podem denunciar o assédio sofrido.

b. metáfora de que as mulheres precisam defender-se do assédio masculino.

c. constrangimento pelo qual passam as mulheres e sua tentativa de esconderem-se.

d. necessidade que as mulheres têm de passarem despercebidas para evitar o assédio.

e. incapacidade de as mulheres protegerem-se da agressão verbal dos assediadores.

6. (Enem) 6. Alternativa **D**.

Esaú e Jacó

Bárbara entrou, enquanto o pai pegou da viola e passou ao patamar de pedra, à porta da esquerda. Era uma criaturinha leve e breve, saia bordada, chinelinha no pé. Não se lhe podia negar um corpo airoso. Os cabelos, apanhados no alto da cabeça por um pedaço de fita enxovalhada, faziam-lhe um solidéu natural, cuja borla era suprida por um raminho de arruda. Já vai nisto um pouco de sacerdotisa. O mistério estava nos olhos. Estes eram opacos, não sempre nem tanto que não fossem também lúcidos e agudos, e neste último estado eram igualmente compridos; tão compridos e tão agudos que entravam pela gente abaixo, revolviam o coração e tornavam cá fora, prontos para nova entrada e outro revolvimento. Não te minto dizendo que as duas sentiram tal ou qual fascinação. Bárbara interrogou-as; Natividade disse ao que vinha e entregou-lhe os retratos dos filhos e os cabelos cortados, por lhe haverem dito que bastava.

— Basta, confirmou Bárbara. Os meninos são seus filhos?

— São.

ASSIS, Machado de. Esaú e Jacó. *In*: ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

No relato da visita de duas mulheres ricas a uma vidente no Morro do Castelo, a ironia – um dos traços mais representativos da narrativa machadiana – consiste no

a. modo de vestir dos moradores do morro carioca.

b. senso prático em relação às oportunidades de renda.

c. mistério que cerca as clientes de práticas de vidência.

d. misto de singeleza e astúcia dos gestos da personagem.

e. interesse do narrador pelas figuras femininas ambíguas.

7. (Enem) 7. Alternativa **C**.

A petição *on-line* criada por um cidadão paulista surtiu efeito: casado há três anos com seu companheiro, ele pedia a alteração da definição de "casamento" no tradicional dicionário Michaelis em português. Na definição anterior, casamento aparecia como "união legítima entre homem e mulher" e "união legal entre homem e mulher, para constituir família".

O novo verbete não traz em nenhum momento as palavras homem ou mulher – agora a definição de casamento se refere a "pessoas".

Para o diretor de comunicação do *site* onde a petição foi publicada, a iniciativa mostra a "eficiência da mobilização". "Em dois dias, mudou-se uma definição que permanecia a mesma há décadas", afirma. E conclui: "A plataforma serve para todos os tipos de causas, para as mudanças que importam para as pessoas."

Dicionário Michaelis muda definição de casamento após pressão online. **BBC**. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150702_salasocial_dicionario_michaelis_casamento_rs. Acesso em: 22 out. 2024. (Adaptado).

A notícia trata da mudança ocorrida em um dicionário da língua portuguesa. Segundo o texto, essa mudança foi impulsionada pela

a. inclusão de informações no verbete.

b. relevância social da instituição casamento.

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

c. utilização pública da petição pelos cidadãos.

d. rapidez na disseminação digital do verbete.

e. divulgação de plataformas para a criação de petição.

8. (Enem) 8. Alternativa **C.**

Girassol da madrugada

Teu dedo curioso me segue lento no rosto
Os sulcos, as sombras machucadas por onde a [vida passou.
Que silêncio, prenda minha... Que desvio triunfal [da verdade,
Que círculos vagarosos na lagoa em que uma asa [gratuita roçou...

Tive quatro amores eternos...
O primeiro era moça donzela,
O segundo... eclipse, boi que fala, cataclisma,
O terceiro era a rica senhora,
O quarto és tu... E eu afinal me repousei dos [meus cuidados

ANDRADE, Mario de. Girassol da madrugada. *In*: ANDRADE, Mario de. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013. (Fragmento).

Perante o outro, o eu lírico revela, na força das memórias evocadas, a

a. vergonha das marcas provocadas pela passagem do tempo.

b. indecisão em face das possibilidades afetivas do presente.

c. serenidade sedimentada pela entrega pacífica ao desejo.

d. frustração causada pela vontade de retorno ao passado.

e. disponibilidade para a exploração do prazer efêmero.

9. (Enem) 9. Alternativa **E.**

Texto 1

A canção do africano

Lá na úmida senzala.
Sentado na estreita sala,
Junto ao braseiro, no chão,
entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe em pranto
Saudades do seu torrão...
De um lado, uma negra escrava
Os olhos no filho crava,
Que tem no colo a embalar...
E à meia-voz lá responde
Ao canto, e o filhinho esconde,
Talvez p'ra não o escutar!
"Minha terra é lá bem longe,
Das bandas de onde o sol vem;
Esta terra é mais bonita.
Mas à outra eu quero bem."

ALVES, Castro. A canção do africano. *In*: ALVES, Castro. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995. (Fragmento).

Texto 2

No caso da Literatura Brasileira, se é verdade que prevalecem as reformas radicais, elas têm acontecido mais no âmbito de movimentos literários do que de gerações literárias. A poesia de Castro Alves em relação à de Gonçalves Dias não é a de negação radical, mas de superação, dentro do mesmo espírito romântico.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003. (Fragmento).

O fragmento do poema de Castro Alves exemplifica a afirmação de João Cabral de Melo Neto porque

a. exalta o nacionalismo, embora lhe imprima um fundo ideológico retórico.

b. canta a paisagem local, no entanto, defende ideais do liberalismo.

c. mantém o canto saudosista da terra pátria, mas renova o tema amoroso.

d. explora a subjetividade do eu lírico, ainda que tematize a injustiça social.

e. inova na abordagem de aspecto social, mas mantém a visão lírica da terra pátria.

10. (Enem) 10. Alternativa **B.**

PALAVRA – 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, A. **Pequeno dicionário de palavras ao vento**. São Paulo: Salamandra, 2013. (Adaptado).

Esse texto, que simula um verbete para a palavra "palavra", constitui-se como um poema porque

a. tematiza o fazer poético, como em "Os poetas classificam as palavras pela alma".

b. utiliza o recurso expressivo da metáfora, como em "As palavras têm corpo e alma".

c. valoriza a gramática da língua, como em "substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, conjunção".

d. estabelece comparações, como em "As palavras têm corpo e alma, mas são diferentes das pessoas".

e. apresenta informações pertinentes acerca do conceito de "palavra", como em "As gramáticas classificam as palavras".

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

11. (Fuvest) 11. Alternativa C.

Presentemente eu posso me considerar um sujeito [de sorte
Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo [e forte
E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda [do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro

SUJEITO de sorte. Compositor e intérprete: Belchior. *In*: ALUCINAÇÃO. Intérprete: Belchior. Rio de Janeiro: PolyGram/Philips, 1976. 1 disco vinil, lado A, faixa 4 (3:17 min).

Leia as seguintes afirmações a respeito da letra da música:

I – Os adjuntos adverbiais temporais remetem a um contraste entre passado e presente, o que reforça o caráter metafórico do texto.

II – A locução "apesar de" contribui para a expressão de um sentimento inesperado em relação ao sentido de "muito moço".

III – As formas verbais "morri" e "morro", embora se refiram a momentos distintos, apresentam sentido denotativo.

Está correto o que se afirma em:

a. I, apenas.
b. II, apenas.
c. I e II, apenas.
d. II e III, apenas.
e. I, II e III.

Texto para as questões 12 e 13.

Luc Boltanski e Ève Chiapello demonstram com clareza e sagacidade a capacidade antropofágica do capitalismo financeiro que "engole" a linguagem do protesto e da libertação para transformá-la e utilizá-la para legitimar a dominação social e política a partir do próprio mercado.

Na dimensão do mundo do trabalho, por exemplo, todo um novo vocabulário teve que ser inventado para escamotear as novas transformações e melhor oprimir o trabalhador. Com essa linguagem aparentemente libertadora, passa-se a impressão de que o ambiente de trabalho melhorou e o trabalhador se emancipou.

Assim houve um esforço dirigido para transformar o trabalhador em "colaborador", para eufemizar e esconder a consciência de sua superexploração; tenta-se também exaltar os supostos valores de liderança para possibilitar que, a partir de agora, o próprio funcionário, não mais o patrão, passe a controlar e vigiar o colega de trabalho. Ou, ainda, há a intenção de difundir a cultura do empreendedorismo, segundo a qual todo mundo pode ser empresário de si mesmo. E, o mais importante, se ele falhar nessa empreitada, a culpa é apenas dele. É necessário sempre culpar individualmente a vítima pelo fracasso socialmente construído.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

12. (Fuvest) 12. Alternativa A.

De acordo com o texto, o uso de "colaborador" no lugar de "trabalhador", no campo das relações de trabalho, indica

a. o apagamento da linguagem de reivindicação e a falsa ideia de um trabalhador fortalecido.
b. a valorização do trabalhador vigiado pelo Estado nas tradicionais relações empregatícias.
c. a difusão da cultura da meritocracia, que fortalece as relações do trabalhador com o Estado.
d. a consciência do patrão que rejeita a cultura do neoliberalismo.
e. o impedimento de o trabalhador investir na prática do empreendedorismo.

13. (Fuvest) 13. Alternativa C.

O uso dos verbos "passar" (2º parágrafo) e "tentar" (3º parágrafo) no texto, em sua forma pronominal, revela

a. adequação à forma analítica da voz passiva.
b. construção com conjunção integrante.
c. marcação da impessoalidade do discurso.
d. informalidade correspondente ao gênero discursivo.
e. ênfase na reciprocidade da linguagem.

Texto para as questões 14 e 15.

A escrita faz **de tal modo** parte de nossa civilização **que** poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. Talvez venha o dia de uma terceira era – depois da escrita. Vivemos os séculos da civilização escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se no escrito. A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substitui a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E **sobretudo** não existe história que não se funde sobre textos.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 10. (Adaptado).

14. (Fuvest) 14. Alternativa B.

A escrita poderia servir de definição da nossa civilização, uma vez que

a. a terceira era está prestes a acontecer.
b. o escrito respalda as atividades humanas.
c. as convenções verbais substituíram o escrito.
d. a oralidade deixou de ser usada em períodos remotos.
e. os textos pararam de se modificar a partir da escrita.

15. (Fuvest) 15. Alternativa B.

A locução conjuntiva "de tal modo... que" e o advérbio "sobretudo", respectivamente, expressam noção de:

a. conformidade e dúvida.
b. consequência e realce.
c. condição e negação.
d. consequência e negação.
e. condição e realce.

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 Portuguesa 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 Esfera artística: a literatura e os vários olhares para a realidade MP042
Capítulo 1 Romantismo no Brasil: poesia MP042
Capítulo 2 Romantismo no Brasil: prosa MP045
Capítulo 3 Realismo e Naturalismo MP047
Capítulo 4 Estéticas de fim de século: Parnasianismo e Simbolismo MP051
Unidade 2 Esfera artística: a literatura e a construção da identidade MP053
Capítulo 5 Os negros e a literatura: vozes silenciadas e reconquistadas MP053
Capítulo 6 Dominação cultural: Portugal e suas colônias MP060
Unidade 3 Estudos sobre a estrutura da língua portuguesa MP066
Capítulo 7 Relações morfossintáticas MP066
Capítulo 8 Nomeação e avaliação: os substantivos e os adjetivos MP067
Capítulo 9 Referências discursivas: os pronomes MP071
Capítulo 10 Descrição de processos: os verbos MP073
Capítulo 11 Determinação, quantificação, ordenação: os artigos e os numerais MP074
Capítulo 12 Explicitação de circunstâncias: os advérbios MP076
Capítulo 13 A construção da articulação textual: as preposições e as conjunções MP078
Unidade 4 Esfera do conhecimento: aprender, ensinar MP080
Seção especial Como ler nas entrelinhas MP080
Capítulo 14 Verbete enciclopédico MP082
Capítulo 15 Marcadores temporais MP084
Capítulo 16 Reportagem de divulgação científica MP088
Unidade 5 Esfera pessoal, esfera política: a vida em sociedade MP089
Seção especial Gêneros da internet MP089
Capítulo 17 Biografia MP091
Capítulo 18 Discurso político MP093
Proposta integradora Todos temos voz 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).

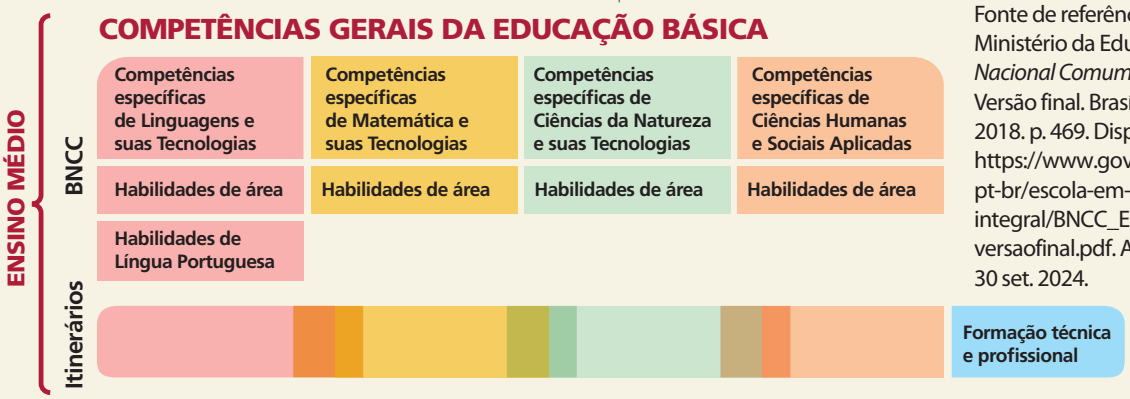
A Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio

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.



VINÍCIUS COSTA/ARQUIVO DA EDITORA

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.

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.

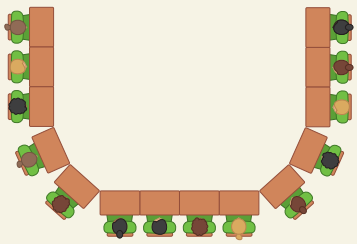
Organização do espaço

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.

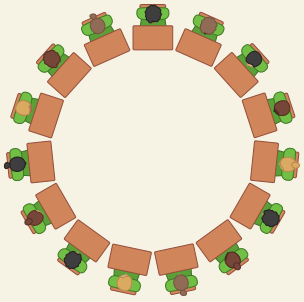
> A sala de aula, organizada em fileiras, voltadas para frente, pode ser adequada para as explicações do professor sobre determinado assunto ou para o trabalho individual silencioso, mas é, sem dúvida, pouco interessante para o trabalho colaborativo e comunicativo entre os estudantes (Reis; Daros; Tomelin, 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.

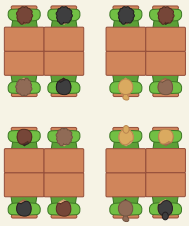


Em U ou meia-lua.

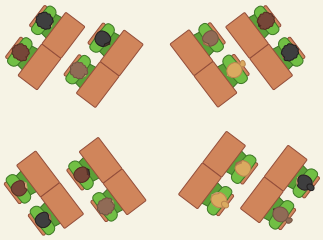


Em círculo.

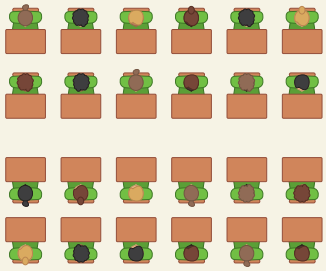
ILUSTRAÇÕES: HELOÍSA PINTARELLI/ARQUIVO DA EDITORA



Em grupos.

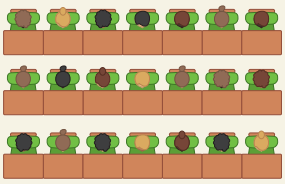


De frente uns para os outros.



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 ESFERA ARTÍSTICA: A LITERATURA E OS VÁRIOS OLHARES PARA A REALIDADE (página 13)

Nesta unidade de abertura do volume 2 da coleção, vamos estudar os movimentos literários que se manifestaram no Brasil no século XIX, um período de muitos acontecimentos e mudanças no país e no mundo. Nos quatro capítulos da unidade, tratamos dos diferentes movimentos literários que orientaram a produção brasileira: Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo. Além de abordar as principais características desses movimentos, apresentamos os autores brasileiros e suas obras e buscamos entender a relação de fatos históricos com a criação literária.

No capítulo 1, intitulado **Romantismo no Brasil: poesia**, apresentamos as principais características do movimento e o contexto histórico em que surgiu no Brasil, abordando em especial a poesia e as três gerações românticas brasileiras. Ao trabalhar os temas do amor e da morte, que observamos na produção da segunda geração romântica, os estudantes são convidados a criar uma *playlist* comentada com diferentes exemplos de músicas com a temática da morte.

O capítulo 2, **Romantismo no Brasil: prosa**, tem como foco a prosa romântica brasileira e busca apresentar e identificar seus vieses urbano, indianista e regionalista. Por meio da análise de obras dos principais autores românticos brasileiros – Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida e Visconde de Taunay –, compreendemos como elementos e símbolos representativos do Brasil foram utilizados por esses autores na tentativa de construir uma identidade nacional.

No capítulo 3, **Realismo e Naturalismo**, estudamos o contexto histórico em que esses movimentos literários surgiram e como se manifestaram em Portugal e no Brasil. Abordamos conceitos como romance experimental e determinismo e como o olhar para a sociedade se tornou mais aguçado, diferenciando esses dois movimentos da estética romântica.

Por fim, no capítulo 4, intitulado **Estéticas de fim de século: Parnasianismo e Simbolismo**, tratamos desses movimentos literários observando o contexto histórico em que as duas estéticas nasceram e em que extensão foram influenciadas por ele. Nesse processo, conhecemos as produções de alguns autores parnasianos e simbolistas, analisamos o motivo de o Parnasianismo ser considerado antirromântico e por que as percepções sensoriais são tão importantes para o Simbolismo.

Capítulo 1 Romantismo no Brasil: poesia

Leitura da imagem (página 14)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP14

Habilidades comentadas: Ao analisar a imagem de Johann Moritz Rugendas, os estudantes podem adotar uma postura crítica diante das perspectivas presentes na obra e entender que devem levar em conta as condições de sua produção, desenvolvendo as habilidades EM13LGG302 e EM13LP01. Além disso, ao analisarem os detalhes da pintura e o sentido do adjetivo *virgem* no seu título, relacionando-o ao que é retratado por Rugendas, as habilidades EM13LP06 e EM13LP14 também são mobilizadas.

Sugerimos que todas as questões sejam respondidas **oralmente** para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Da pintura para a literatura (página 15)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidades comentadas: Ao analisar o poema de Gonçalves Dias após a pintura de Johann Moritz Rugendas, os estudantes desenvolvem a habilidade EM13LGG602 por terem a oportunidade de fruir e apreciar diferentes manifestações artísticas e culturais. A análise do contexto em que fala o eu lírico do poema, das marcas textuais que o indicam e dos efeitos de sentido produzidos pelo uso da linguagem mobiliza as habilidades EM13LP01, EM13LP02 e EM13LP06. Por fim, as habilidades EM13LP49 e EM13LP52 são exploradas pelo fato de os estudantes terem de analisar aspectos estruturais e estilísticos desse poema, que é uma obra significativa da literatura brasileira e inaugurou uma tradição de cantar a pátria.

Os versos de Goethe, usados como epígrafe do poema, foram assim traduzidos por Haroldo de Campos: "Conheces o país onde os limões florescem / E laranjas de ouro acendem a folhagem? / […] Conheces o país? / É onde, para onde / Eu quisera ir contigo, amado! Longe! Longe!".

O Romantismo: a valorização do indivíduo e a força dos sentimentos (página 16)

Optamos por incluir atividades ao longo do texto teórico para tratar de maneira didática os aspectos que definem cada uma das gerações românticas da poesia brasileira.

Questões 1 e 2 (página 17)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LP202

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46

Habilidade comentada: As atividades desenvolvem a habilidade EM13LP01 ao propor que os estudantes relacionem o movimento literário do Romantismo com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação.

Romantismo no Brasil: a primeira geração e o discurso da nacionalidade (página 17)

Sugerimos que, se tiver oportunidade, faça a discussão sobre as representações literárias dos indígenas nas obras da primeira geração romântica em conjunto com as informações e os textos apresentados no capítulo sobre os povos originários, no volume 1 desta coleção. Assim, os estudantes terão a oportunidade de confrontar as perspectivas colonial e decolonial para refletir sobre como a forma como indígenas são retratados nas obras românticas está diretamente associada ao contexto em que foram produzidas. Seria interessante também que essas reflexões fossem ampliadas e aprofundadas em um trabalho de parceria com os professores de História e de Arte.

O projeto literário dos ultrarromânticos: a segunda geração (página 18)

É importante lembrar, quando se estiver tratando da questão da circulação dos textos produzidos por autores da segunda geração, que alguns deles morreram tão cedo que não chegaram a ver a própria obra publicada. É o caso, por exemplo, de Álvares de Azevedo. A divulgação dos seus poemas aconteceu após a sua morte, em 1852. Sua primeira obra, *Lira dos vinte anos*, foi publicada em 1853.

Questões 3 e 4 (página 19)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LP202

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46

A discussão das questões 3 e 4 pode ser uma boa oportunidade para refletir com os estudantes sobre o poder da arte e da literatura, que, ao retratarem a realidade e suas mazelas, servem como poderoso instrumento de conscientização social.

A cena discursiva da produção romântica (página 20)

Se considerar pertinente, peça aos estudantes que citem outros fatos históricos e/ou marcos científicos e tecnológicos do período, que tenham estudado em outras disciplinas, e que tentem relacioná-los às condições de produção da literatura romântica.

Uma viagem no tempo: vozes da poesia romântica brasileira (páginas 21 a 23)

A seção foi pensada para propiciar um primeiro contato dos estudantes com textos representativos da estética a ser estudada em diferentes capítulos da obra. Nossa intenção foi 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 dado momento da literatura em língua portuguesa. Nesse sentido, importa menos que os jovens se preocupem em analisar características literárias ou observar de modo mais detalhado usos específicos da linguagem. O objetivo principal é permitir sua aproximação a textos literários escritos em diferentes contextos históricos, sociais e culturais, o que faz que nos descortinem uma janela para a formação discursiva do momento em que foram escritos e nos revelem valores, visões de mundo, preconceitos. Esse contato direto com a cena discursiva é a ferramenta mais poderosa para compreendermos 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. Se isso acontecer é ainda melhor. Sugere-se, porém, que a escolha de algum estudante para ler diante da turma seja feita de modo a não criar constrangimentos para os 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 talvez possa ser superada com a sugestão de preparar previamente uma leitura futura, com a realização de leituras para os familiares ou para 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. Quando a seção apresentar poemas, caso alguns estudantes tenham dificuldade com a sintaxe de versos, esse é um bom momento para conversar com a turma sobre escolhas sintáticas feitas pelos poetas para garantir que os versos mantenham 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 certa 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 como 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, porque isso nos ajuda a estabelecer parâmetros do que é ou não é possível em termos de entendimento e interpretação.

Para o estudo da produção literária dos românticos, propusemos inicialmente "O canto do guerreiro", poema indianista de Gonçalves Dias. Nele, as características dos indígenas são todas positivas, como bravura, honra e lealdade. O poema constrói a imagem nobre e valente dos indígenas brasileiros. "Leito de folhas verdes" é um dos poemas líricos de Gonçalves Dias e, nesse caso, a natureza surge como o espaço que abriga e acolhe o sujeito que sofre. Também selecionamos poemas de Álvares de Azevedo e Casimiro de Abreu para ilustrar os grandes temas inspiradores da segunda geração romântica. "Adeus, meus sonhos" concentra questões que giram em torno do amor e da morte. "Meus oito anos" exemplifica outra faceta dessa geração, e Casimiro de Abreu exalta a inocência da infância e suas saudades desse tempo, na contramão do pessimismo de Álvares de Azevedo. A seção termina com um trecho de "O navio negreiro", de Castro Alves, por meio do qual é possível discutir a situação dos escravizados e comentar a poesia abolicionista da terceira geração do período.

Roda de conversa: vozes da poesia romântica brasileira (página 23)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP52

Habilidades comentadas: A análise do conjunto de textos apresentado na seção possibilita aos estudantes o contato com a obra de autores das três gerações românticas e a troca de impressões sobre o sentido e o impacto dessas leituras, aguçando o senso crítico. Essa experiência na recepção de textos literários mobiliza diferentes habilidades EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LP46 e EM13LP52.

As perguntas do boxe **Roda de conversa** servem como 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 propor 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.

Texto para análise (páginas 24 a 26)

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, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidade comentada: A leitura e a análise de textos de diferentes autores estimulam o desenvolvimento de uma visão crítica e histórica e a apropriação do patrimônio artístico de tempos e lugares distintos, como indica a habilidade EM13LGG601.

Se julgar pertinente, discuta com os estudantes como cada um dos poemas da seção de atividades permite reconhecer e identificar os elementos constitutivos da produção literária das três gerações da poesia romântica brasileira.

Diálogos contemporâneos com temas da segunda geração romântica (páginas 27 a 28)

Explique aos estudantes que o poema "A tua morte em mim", de Adolfo Casais Monteiro, foi escrito em memória da segunda esposa do poeta português, Raquel Moacir, como indica a informação entre parênteses logo abaixo do título do poema.

Seria interessante propor aos estudantes que pesquisem informações sobre a poeta cearense Dinha (pseudônimo de Maria Nilda de Carvalho Mota) e sua produção literária. Sugira também que eles leiam o poema citado na página 28 na íntegra para terem outras informações sobre o contexto a que se refere essa escritora.

Proposta de produção: *playlist* comentada (página 29)

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, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP13, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP21, EM13LP43, EM13LP51, EM13LP53

Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP17 e EM13LP21 são mobilizadas na produção da *playlist* comentada, em que os estudantes têm contato com canções de diferentes gêneros musicais com a temática da morte, característica do movimento literário.

A proposta visa favorecer o contato dos estudantes com canções de diferentes gêneros musicais que tematizem a morte para que percebam o diálogo entre o tratamento dado a esse tema por autores da segunda geração romântica e artistas contemporâneos. O gênero escolhido – *playlist* comentada – costuma ser popular entre os estudantes e deve ser um elemen-

to motivador para a realização da tarefa, permitindo a eles que recorram a diferentes procedimentos de pesquisa, seleção e organização das músicas que vão incluir na *playlist*. Além disso, o fato de a atividade ter caráter expositivo possibilita o exercício de produção de gêneros de natureza diferente.

Como deverão se reunir em grupos, os estudantes terão a oportunidade de explorar a colaboração criativa e de dividir tarefas de acordo com suas habilidades e interesses. Sugira a eles que pesquisem as canções na internet, mas estimule-os também a buscar pessoas que tenham um bom repertório musical para outras sugestões. Em geral, descobrir gostos e preferências que desconhecemos auxilia na ampliação do nosso universo de referências, seja na música, seja em outras manifestações culturais. Seria interessante que os estudantes, depois de apresentar as *playlists*, trocassem impressões sobre o que acharam das canções e dos gêneros musicais que não conheciam ou não faziam parte de suas preferências. Estimule-os a compartilhar de que forma essa experiência com a descoberta de artistas e ritmos novos os afetou.

Avalie o que você aprendeu

Estimule os estudantes a realizar o processo de autoavaliação ao final do estudo deste capítulo. Esse processo pode ajudá-los a identificar dúvidas específicas e a buscar auxílio para saná-las. Além disso, é importante abrir um espaço para a reflexão do impacto emocional da leitura dos textos literários. Entender que a literatura nos oferece meios para lidar com questões da natureza humana pode dar novo significado para o contato com a produção literária.

Capítulo 2 Romantismo no Brasil: prosa

Leitura da imagem (página 30)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP14

Habilidade comentada: A habilidade EM13LGG604 é mobilizada na análise da imagem do pintor francês Félix-Émile Taunay, já que os estudantes são incentivados a identificar o processo de construção histórica das práticas artísticas.

Sugerimos que todas as questões sejam respondidas **oralmente** para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Da pintura para a literatura (páginas 31 e 32)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidade comentada: Após analisar a pintura, os estudantes são convidados a ler um trecho do livro *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida. Mobiliza-se a habilidade EM13LP06, já que os estudantes ampliam suas possibilidades de construção de sentidos e do uso crítico da língua, ao analisar os efeitos de sentido dos usos da linguagem.

Questões 1 e 2 (página 34)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP49, EM13LP52

Habilidade comentada: Ao compartilhar com os colegas suas impressões de leitura a respeito da literatura indianista do Romantismo brasileiro, os estudantes tratarão de obras significativas da literatura nacional, desenvolvendo, portanto, a habilidade EM13LP52.

Ao trocarem impressões sobre os romances indianistas e refletirem sobre a representação literária idealizada dos indígenas nessas obras, os estudantes mobilizam diferentes habilidades associadas ao desenvolvimento da competência leitora e à construção do senso crítico.

Proposta de produção: perfil de personagem em rede social (página 35)

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, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52, EM13LP54

Habilidade comentada: Na produção do perfil de uma personagem em uma rede social, os estudantes desenvolvem a habilidade EM13LP54, que aborda a criação de perfil virtual como uma estilização que dialoga com os textos literários estudados.

Além de criar um contexto para os estudantes entrarem em contato com diferentes obras exemplares da prosa romântica brasileira, o objetivo da proposta é levá-los a fazer uma leitura orientada dos romances indicados, de modo a permitir que constatem os elementos que caracterizam cada uma das obras e possibilitam associá-las a cada uma das correntes da produção romântica brasileira (romances urbanos, indianistas e regionalistas). É importante que os estudantes percebam como as personagens são caracterizadas e o que representam no romance.

Em *Senhora* e *A Moreninha*, as protagonistas são mulheres fortes, independentes e voluntariosas para os padrões da época. Elas vivem um amor verdadeiro e forte que leva seus amados a mudarem completamente de postura e comportamento para serem merecedores desse sentimento. Nos romances indianistas, Peri e Iracema representam o elemento indígena, sempre heroico e abnegado, que renuncia a tudo em nome do amor que sentem por seus amados, Cecília e Martim, respectivamente, que, por sua vez, simbolizam o colonizador português. O protagonista de *Memórias de uma sargento de milícias*, por outro lado, comporta-se como anti-herói, mete-se em várias confusões, aprecia a malandragem e se envolve com várias mulheres. Em *Inocência*, temos os tipos do interior, em um contexto dominado pelo patriarcado e pelos costumes feudais: Pereira, pai da protagonista, representa o sertanejo simples e rude, que reina absoluto no seio da família, a quem todos devem obediência e respeito, especialmente a filha, jovem tímida, frágil e submissa. Já *O sertanejo* tem como herói o vaqueiro Arnaldo Loredo, que defende sua amada, a delicada Flor, de todos os perigos.

É importante que os estudantes percebam que cada romance é constituído dos elementos que definem os projetos literários de cada corrente da prosa romântica brasileira, como eles viram ao longo do capítulo. Aproveite a oportunidade para chamar a atenção 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, com base na leitura e análise dos romances, os jovens sejam capazes de criar os perfis virtuais de um dos protagonistas dessas narrativas. Oriente-os a escolher os elementos que permitam identificar a personagem escolhida como alguém do século XIX, considerando os comportamentos e as posturas que a caracterizam no romance lido pelo trio. Essa criação também deve permitir que os estudantes compreendam que, na representação de cada personagem, está a essência dos valores burgueses divulgados pelos românticos: bravura, desprendimento, sentimentos puros.

Uma viagem no tempo: vozes da prosa romântica (páginas 36 a 38)

Retome a orientação inicial sobre o propósito da seção e a organização dos estudantes apresentada no capítulo 1 deste **Suplemento para o professor**.

Para o estudo da prosa romântica, trouxemos inicialmente um trecho de *A Moreninha*, descrevendo um sarau da época. O objetivo é demonstrar a intenção da cena em funcionar como um manual de boas maneiras para os membros da Corte. Dessa forma, o comportamento esperado para a sociedade da época é divulgado pela literatura.

O trecho de *Senhora* cumpre a função de mostrar a crítica social de Alencar à sociedade. Isso ocorre não apenas por meio da abordagem do casamento por interesse como também pela ênfase de Aurélia na necessidade que as mulheres da época tinham em arrumar um marido para se enquadrar no perfil desejado para uma mulher "decente".

O trecho de *Ubirajara* busca mostrar a imagem que Alencar queria transmitir por meio da figura de Jagurê/Ubirajara – o herói destemido do romance indianista. O trecho de *O gaúcho* mostra a importância que os cenários assumem no romance regionalista. A utilização de termos específicos por Alencar tem o objetivo de caracterizar os aspectos típicos daquela região.

Roda de conversa: vozes da prosa romântica brasileira (página 38)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidades comentadas: Ao ter contato com os textos desta seção, os estudantes têm a oportunidade de analisar processos de produção e circulação de textos e construir o senso crítico, além de ampliar o repertório cultural ao conhecer obras exemplares da prosa romântica, como destacam as habilidades EM13LGG101, EM13LGG601 e EM13LGG602.

Retome a orientação inicial sobre o propósito desse boxe apresentada no capítulo 1 deste **Suplemento para o professor**.

Texto para análise (páginas 39 e 40)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4

Competências específicas: 1, 2, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidade comentada: Ao realizar as atividades após a leitura dos textos, os estudantes conhecem as relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitem, entre outras possibilidades, identificar posicionamentos e perspectivas, mobilizando a habilidade EM13LP03.

Além das atividades sobre trechos de romances indianistas, apresentadas na seção, se tiver oportunidade, traga para a sala de aula as questões que abordam um trecho de *Iracema* e a perspectiva colonial adotada na construção da protagonista indígena, bem como sua comparação com a visão sobre a mulher indígena no poema da escritora Eliane Potiguara, no capítulo que trata das imagens de mulher, no volume 1 desta coleção.

Produção oral: apresentação com apoio de *slides* (página 42)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 6, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202,

EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Competências e habilidades comentadas: Na produção proposta, os estudantes utilizam diferentes ferramentas digitais para, de forma coletiva, colaborativa e autoral, fazer o planejamento e a elaboração de uma apresentação oral com apoio de *slides,* mobilizando diferentes competências e habilidades, entre as quais destacamos as seguintes: competências gerais 5, 9 e 10, habilidades EM13LGG301, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP32, EM13LP34 e EM13LP35.

A proposta tem como foco a discussão sobre o uso da metalinguagem como recurso de estilo utilizado por muitos escritores e movimentos estéticos para se referir ao ato de escrita e para estabelecer uma interlocução com o leitor. A atividade propõe aos estudantes que, inicialmente, identifiquem como esse diálogo entre o narrador e o leitor é estabelecido nos textos de autores contemporâneos citados na seção **Diálogos contemporâneos com temas da prosa romântica brasileira**. Estimule os estudantes a analisarem os aspectos metalinguísticos dos trechos citados, mostrando de que maneira, assim como em alguns romances românticos, seus autores também criam cumplicidade com seus leitores ao descortinarem os bastidores da escrita. É importante que eles percebam que Clarice Lispector, em seu texto, se refere explicitamente à história que vai ser narrada e ao processo de escrita no momento da narração, usando a primeira pessoa, marcadores temporais e o pronome "vos" para se referir aos seus leitores ("Como *eu irei dizer agora*"; "Como que *estou escrevendo na hora mesmo em que sou lido*"; "*Escrevo neste instante* com algum prévio pudor *por vos estar invadindo*"). O mesmo se pode notar no trecho do texto de Ana Cristina César: "*sou eu que escrevo, agora, aqui* neste cais deserto"; "*Percebo* que o seu segredo é que, *ao dizer 'eu', este texto* realiza a conjunção entre o real (*esta minha vida ou quem a viva*), o simbólico (*este discurso ou o pronome eu que aqui deliro*) e o imaginário (*este ouvir constante da minha própria biografia*)". Por último, é importante que os estudantes notem também a referência explícita ao leitor e ao ato de escrever feita no último texto citado: "Saltará à vista do *leitor, ao longo da(s) estória(s)*".

Durante a realização da discussão, como complemento da atividade, seria interessante orientar os estudantes a observar quadros, como *As meninas*, de Diego Velázquez, ou alguns desenhos de Escher, como *DrawingHands*. Além disso, pode-se discutir a metalinguagem em filmes (*Cinema Paradiso*, *Mais estranho que a ficção*) ou mesmo em fotografias, muitas vezes publicadas em redes sociais, nas quais a própria câmera aparece (fotos no espelho, por exemplo).

Por último, os estudantes devem selecionar um texto em que se verifique a interlocução entre o narrador e seus leitores, como ocorre nos textos citados na seção anterior e em muitos romances românticos, e montar uma apresentação oral com o apoio de *slides*, explicando de que maneira esse diálogo é construído e com que objetivo. É importante que, durante a explicação oral, os estudantes destaquem a utilização de marcas de interlocução e as referências a elementos constitutivos da narrativa, usando elementos gráficos e recursos tecnológicos nos *slides* para tornar a apresentação mais atrativa.

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 no boxe **Biblioteca literária**. São 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

Obras essenciais de José de Alencar, de José de Alencar. Londrina: Principis, 2020.

A coleção reúne obras fundamentais daquele que é considerando o fundador do romance brasileiro de temática nacional. Entre as obras, o leitor encontra romances das mais importantes vertentes da narrativa romântica, como o romance indianista *O guarani*, o urbano *Senhora* e o regionalista *Til*.

Capítulo 3 Realismo e Naturalismo

Leitura da imagem (página 43)

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 responder às questões sobre a pintura de Walter Langley, relacionando a produção da obra a um contexto, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP01.

Seria interessante discutir com os estudantes a diferença entre as pinturas que eles analisaram nos dois capítulos que tratam do Romantismo e a obra realista. Assim, eles podem perceber como a observação crítica de obras de arte também permite a identificação do retrato de determinadas épocas.

Da pintura para a literatura (páginas 44 e 45)

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, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP052

Habilidade comentada: As atividades da seção mobilizam a habilidade EM13LP06, ao estimular os estudantes a analisarem os efeitos de sentido produzidos pelo uso expressivo da linguagem em textos literários.

Embora o Realismo e o Naturalismo coexistam no mesmo período (meados do século XIX), apresentam enfoques diversos em alguns aspectos. Por isso, neste capítulo, optamos por apresentar a cena discursiva das duas estéticas, bem como os principais autores portugueses e brasileiros de cada uma delas.

Realismo: a sociedade no centro da obra literária (páginas 45 e 46)

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

Habilidade comentada: A habilidade EM13LGG604 é desenvolvida nas atividades, pois os estudantes devem relacionar práticas artísticas a dimensões da vida social, identificando aspectos que indicam o contexto de produção e o retrato de uma época apresentado no quadro analisado.

Optamos por apresentar outro momento em que os estudantes possam refletir de maneira ativa sobre as transformações que marcam o contexto em que se insere o Realismo por meio da análise de outro quadro de Walter Langley. As questões servem como ponto de partida para essa reflexão e sugerimos que sejam respondidas oralmente para que todos os estudantes possam trocar suas impressões.

O projeto literário do Naturalismo (página 49)

A literatura naturalista tem grande apelo de denúncia social, ao colocar o proletariado no centro dos romances. Se considerar pertinente, peça aos estudantes que tracem um paralelo com formas de arte contemporânea que eles conheçam e que também coloquem a população marginalizada no centro.

Questões 1 e 2 (página 50)

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

Habilidade comentada: As questões propõem a análise de uma ilustração naturalista, ampliando as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação da obra, além de sua relação com o contexto em que as obras dessa estética se inserem. Por isso, desenvolvem a habilidade EM13LP01.

Produção oral: exposição de uma obra (página 53)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP16, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52, EM13LP53

Competências e habilidades comentadas: A proposta apresentada mobiliza diferentes competências e habilidades, dentre as quais achamos importante destacar as competências gerais 9 e 10, já que os estudantes deverão trabalhar colaborativamente e com autonomia tanto na leitura e na seleção de trechos das obras que cada grupo for analisar quanto na produção da apresentação oral com recursos visuais. Além disso, a análise dos trechos que devem exemplificar as características de cada obra e a elaboração da apresentação oral desenvolvem as habilidades EM13LP16, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP34 e EM13LP35.

A atividade proposta tem por objetivo levar os estudantes a refletirem sobre a perspectiva que se evidencia nos textos realistas e naturalistas no que se refere à forma como os comportamentos e atitudes da sociedade passam a ser retratados. Além disso, buscamos estimular nos estudantes a capacidade de análise de textos narrativos que eles, provavelmente, considerarão mais complexos, além de criar um contexto mais interessante para a leitura das obras indicadas.

Oriente os estudantes a prepararem muito bem cada uma das etapas da proposta. Depois de cada grupo ter escolhido a obra que vai analisar (isso pode ser feito também por sorteio, se a turma desejar), seus integrantes deverão fazer a leitura do texto, identificando os aspectos que revelam uma perspectiva mais objetiva que caracteriza a produção literária do Realismo ou do Naturalismo. Os estudantes devem selecionar elementos e trechos que permitam discutir de que forma as questões tematizadas e os recursos/estratégias utilizados no texto analisado revelam um olhar crítico para a sociedade da segunda metade do século XIX. Deverão, portanto, perceber que cada texto tematizará uma importante questão relacionada às atitudes, ao comportamento dos indivíduos e/ou às instituições (por exemplo, o prazer sádico com o sofrimento alheio, no conto "A causa secreta"; a crítica ao fervor científico que dominou a sociedade na segunda metade do século XIX, em *O alienista*; a demonstração da tese de que o ser humano é fruto do meio, em *O cortiço*; a crítica aos valores do mundo burguês, em que o dinheiro é considerado o bem maior, em *O Ateneu*) para, dessa forma, construir uma imagem da sociedade desse período.

Durante as apresentações, os integrantes dos grupos devem se posicionar de frente para os seus interlocutores. Caso usem *slides*, devem tomar o cuidado de ficar ao lado do local em que as informações estiverem sendo projetadas, para que todos possam visualizá-las durante a fala do grupo. Defina com eles o tempo de duração da atividade, garantindo que ela não seja muito longa. Os integrantes de cada grupo incumbidos de

falar em público devem ter a ajuda dos colegas para treinar as suas falas, sendo orientados quanto à clareza do que vão dizer, ao tom de voz para serem ouvidos por todos e ao contato visual com seus interlocutores durante a exposição oral.

Uma viagem no tempo: vozes realistas e naturalistas (páginas 54 a 56)

Retome a orientação inicial sobre o propósito da seção e a organização dos estudantes apresentada no capítulo 1 deste **Suplemento para o professor**.

A coletânea de textos começa com o poema "Hino à Razão", de Antero de Quental. O objetivo dessa escolha foi destacar a valorização da razão na estética realista e o caráter revolucionário que o eu lírico atribui a essa faculdade. O trecho de *Os Maias* visa destacar o comportamento de Carlos Maia como uma contraposição ao sentimentalismo romântico. O trecho em que o narrador informa que Carlos estava "sentindo já na alma os primeiros bocejos da saciedade" mostra o caráter realista da obra ao tratar o amor de modo materializado. Não há preocupação com a pureza, e a mulher deixa de ser a motivação da vida do amante, como é característico dos romances românticos. O trecho de *Memórias póstumas de Brás Cubas* demonstra o caráter prepotente e arrogante do protagonista e o retrato que Machado faz da elite. O último texto é um trecho de *O cortiço*, no qual temos a dança de Rita Baiana e a atração de Jerônimo por ela. Para descrever os movimentos de Rita Baiana, o autor recorre com frequência a comparações com animais e plantas, deixando clara a vinculação do texto à estética naturalista.

Roda de conversa: vozes realistas e naturalistas (página 56)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidades comentadas: Como os estudantes vão identificar os aspectos que definem e caracterizam os textos literários significativos do Realismo e do Naturalismo, considerando o contexto em que foram produzidos, vão mobilizar, entre outras, as habilidades EM13LP49 e EM13LP52.

Retome a orientação inicial sobre o propósito desse boxe apresentada no capítulo 1 deste **Suplemento para o professor**.

Texto para análise (páginas 56 a 58)

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, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidades comentadas: Os estudantes vão analisar trechos de obras representativas do Realismo e do Naturalismo, relacionando-as ao contexto em que foram produzidas, vão identificar os elementos estruturais e temáticos que compõem os trechos citados, bem como os efeitos de sentido produzidos pelo uso da linguagem e de outros recursos estilísticos. Sendo assim, entre as diferentes habilidades mobilizadas, destacamos as seguintes: EM13LP01, EM13LP06 e EM13LP52.

Respostas e comentários

5. Ao comparar o olhar de Capitu à vaga do mar em dia de ressaca e ao se referir aos olhos da esposa como "de ressaca", Bentinho sugere que seus olhos teriam um forte poder de atração, "tragariam" para dentro deles aquele que os fitasse.

Roda de conversa: *O cortiço*: uma reflexão (página 58)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP52

Espera-se, com essa roda de conversa, possibilitar aos estudantes que reflitam como a obra literária manifesta os valores e as ideologias de seu contexto de produção. Ao mesmo tempo, também pode denunciar as condições e as experiências vividas em determinada época histórica. É importante que os estudantes percebam que as relações escravocratas se transformam em novas formas de dominação e exclusão. No romance, Bertoleza continua agora trabalhando para a acumulação de riqueza de seu companheiro João Romão. Vale ainda discutir com os estudantes como a literatura oitocentista naturalista representava as mulheres negras, como as obras construíram certas tipologias e todo um imaginário sobre a mulher negra. Amplie a discussão com os estudantes conversando sobre como autoras negras contemporâneas procuram hoje dar protagonismo e voz às mulheres negras, desconstruindo esse imaginário.

Diálogos contemporâneos com temas realistas e naturalistas (páginas 59 e 60)

Durante a leitura dos textos da seção, é importante que os estudantes percebam que o texto de Conceição Evaristo apresenta uma mulher que tem o hábito de correr; não só porque faz *cooper*, mas também porque procura realizar todas as tarefas do cotidiano de modo rápido. Um dia, Cida sente necessidade de parar. Correndo pela orla, ela vai diminuindo o passo e, finalmente, passa a olhar para o mar. Essa parada modifica totalmente sua existência, e ela, enfim, percebe que precisa parar de correr e dedicar "um tempo para ela". Cida dá a entender que precisou correr para alcançar seus objetivos e acabou não mais deixando de andar depressa.

No poema de Agostinho Neto, vemos o retrato áspero das más condições em que vivem os carregadores angolanos nele retratados, cujo canto busca espantar a tristeza da exploração de que são vítimas, numa situação que parece assemelhar-se à do trabalho em condição análoga à de escravidão.

Proposta de produção: antologias digitais (página 60)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP11, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP30, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53

Habilidades comentadas: A análise dos textos da seção anterior, essencial para a identificação dos temas que devem dar origem às duas antologias comentadas, possibilita que os estudantes percebam relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e diferentes contextos históricos e geográficos, desenvolvendo a habilidade EM13LP50. Além disso, a habilidade EM13LP53 também é mobilizada, pois os estudantes produzirão comentários introdutórios sobre as obras literárias selecionadas por eles para compor as antologias digitais.

Oriente os estudantes a se organizarem em duplas e a relerem os textos apresentados na seção anterior. Em seguida, as duplas devem escolher um dos temas identificados na proposta, com o cuidado de que haja um número equilibrado de duplas tratando de cada um desses temas. No momento da pesquisa, as duplas devem buscar textos que revelem as características que pretendem explorar. Também é essencial alertar os estudantes sobre a importância de indicarem adequadamente a autoria e a fonte de cada texto, além de utilizarem recursos de edição de texto (tamanho de fonte, formatação, diagramação etc.), para garantir que as antologias fiquem visualmente atrativas. Se possível, seria interessante que o trabalho fosse feito com a ajuda do professor de Tecnologia Educacional, caso a escola conte com alguém nessa função. É fundamental, ainda, que o texto de apresentação de cada antologia informe os critérios de escolha e aponte com clareza as relações que podem ser estabelecidas entre os textos selecionados e os temas dos dois trechos apresentados na seção.

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 associados a diferentes áreas que apresentem características recorrentes, ou seja, 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 criadas com a finalidade de desenvolver esse tipo de análise. As etapas são:

1. Decomposição: dividir problemas (questões) 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 questão ou entre problemas e questões.

Em sala de aula: auxilie os estudantes a identificar recorrências (padrões) em dados, problemas 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 do problema.

Em sala de aula: estimule os estudantes a identificar e extrair as principais informações de um conjunto de dados ou de um problema.

4. Algoritmos: desenvolver passos para resolver os problemas ou realizar tarefas.

Em sala de aula: incentive os estudantes a desenvolver e seguir passos lógicos (procedimentos sequenciais e ordenados) para concluir uma tarefa ou resolver um problema.

Recomendações gerais

- Procure oferecer exemplos práticos (se possível, do cotidiano dos jovens) 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 associadas ao pensamento computacional.
- 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, ou seja, a considerar uma 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.

Biblioteca literária

Eça de Queirós – Box, de Eça de Queirós. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

Coleção que traz os romances *O crime do padre Amaro*, *O primo Basílio* e *Os Maias*, do grande escritor realista. Nessas obras-primas, Eça de Queirós mostra sua crítica dura e irônica aos valores hipócritas que regiam a sociedade portuguesa de seu tempo.

Biblioteca de Machado de Assis – v. 1, de Machado de Assis. São Paulo: Itatiaia, 2023.

Coleção com os três romances mais conhecidos de Machado de Assis: *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro* e *Quincas Borba*. O melhor da produção do autor realista, considerado um dos mestres da literatura brasileira.

50 contos de Machado de Assis, de John Gledson (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Antologia com cinquenta contos desse grande escritor do Realismo brasileiro.

Capítulo 4 Estéticas de fim de século: Parnasianismo e Simbolismo

Leitura da imagem (página 61)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP14

Habilidades comentadas: As questões da seção que pedem a análise da composição da litografia de Alphonse Mucha e de sua relação com o contexto em que foi produzida levam os estudantes a mobilizarem as habilidades EM13LP01 e EM13LP14.

Sugerimos que todas as questões sejam respondidas **oralmente** para que os estudantes possam trocar impressões e ideias.

Da litografia para a literatura (página 62)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Habilidades comentadas: Ao responderem às questões propostas na seção, os estudantes deverão relacionar o poema ao seu contexto de produção, analisar os recursos de linguagem presentes no texto e o efeito que produzem, além de refletirem sobre o diálogo entre a obra de Mucha e o poema simbolista. Todos esses procedimentos permitem desenvolver, em especial, as seguintes habilidades: EM13LP01, EM13LP06 e EM13LP50.

O Simbolismo: o desconhecido supera o real – questões 1 e 2 (página 65)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP14

Se for possível, estabeleça uma parceria com o professor de Arte para a análise comparativa de pinturas dos movimentos artísticos que estão sendo estudados nesta unidade.

Proposta de produção: organização de exposição (páginas 68 e 69)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 6, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52, EM13LP53

Habilidade comentada: Nesta proposta, destaca-se, entre outras habilidades, a seguinte: EM13LP11. Como os estudantes deverão fazer uma curadoria dos textos literários e das pinturas que vão compor a exposição artística organizada pela turma, desenvolverão o que é previsto no descritor dessa habilidade.

A atividade proposta tem por objetivo incentivar os estudantes a fazerem uma produção, atentando a todas as etapas necessárias para que se concretize e levá-los a refletirem sobre como, nos textos e nas pinturas produzidos no final do século XIX, é possível perceber o trabalho de construção formal com o objetivo de produzir o belo e provocar os sentidos. Para isso, oriente-os a prepararem muito bem cada uma das etapas apresentadas na proposta.

1ª etapa: Preparação da exposição

Depois de escolherem as obras que serão expostas, cada grupo deve colocar a referência completa do poema e da pintura escolhidos, identificando em cada um deles os aspectos que revelam o trabalho com a construção formal e/ou a sugestão dos sentidos.

É fundamental que os estudantes percebam a importância de analisar os elementos que evidenciam a preocupação com a construção formal por meio do uso de diferentes recursos (metáforas, imagens sinestésicas, rebuscamento, preocupação com o detalhe etc.). Os integrantes de cada grupo que atuarão como guias da exposição podem ser indicados por sorteio. Como eles se apresentarão oralmente, devem ser ajudados pelo professor e pelos colegas a preparar a fala que farão aos visitantes da exposição.

2ª etapa: Abertura da exposição

No local escolhido para a exposição (sala de aula, corredores, pátio etc.), os guias de cada grupo devem se posicionar de frente para os seus interlocutores e apresentar as obras que foram escolhidas pela equipe a que pertencem. Definam o tempo de duração da atividade e evitem que seja muito longa para não ficar cansativa. Sugerimos que a apresentação de cada guia dure, no máximo, 5 minutos, a depender da quantidade de obras expostas.

Uma viagem no tempo: vozes parnasianas e simbolistas (páginas 70 e 71)

Retome a orientação inicial sobre o propósito da seção e a organização dos estudantes apresentada no capítulo 1 deste **Suplemento para o professor**.

A coletânea de textos começa com o soneto "XIII", de Olavo Bilac. Na leitura do poema, é possível destacar o lirismo sentimental de Bilac, mostrando que o Parnasianismo não deve ser confundido com impassibilidade ou objetividade total. O eu lírico manifesta seu encantamento com as estrelas, a ponto de "ouvi-las" e conversar com elas. Há uma conciliação entre expressão de sentimentos e cuidado com a forma poética. O poema "As pombas" é um dos mais conhecidos de Raimundo Correia, que passou a ser identificado como o "poeta das pombas". No texto, a revoada das aves é apresentada como uma cena do amanhecer. Na terceira estrofe, porém, o conteúdo do poema ganha densidade com a analogia entre pombas e sonhos: as primeiras partem, mas retornam sempre ao cair da tarde, enquanto os sonhos, que deixam os corações, perdem-se pelo vasto mundo. "Viagens na minha terra", de António Nobre, é uma amostra do saudosismo, temática que se destaca na obra do autor. No poema "Imagens que passais pela retina", de Camilo Pessanha, o rio, que leva embora todas as imagens, funciona como uma representação do fluxo fragmentário da própria vida, vista como uma experiência em que tudo se apresenta sem significação. Os temas desenvolvidos pelo autor giram em torno da desistência diante da vida, sendo traduzidos por imagens de desertos, naufrágios, ruínas, corpos decadentes. "Ismália" é um dos poemas mais conhecidos de Alphonsus de Guimaraens e trata de modo delicado uma questão que está no centro do projeto simbolista: as ilusões provocadas pelo mundo visível.

Roda de conversa: vozes parnasianas e simbolistas (página 72)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

As perguntas são apenas um roteiro básico para incentivar a leitura dos estudantes. É importante que essa experiência faça com que se sintam mais à vontade para discutir textos literários.

Texto para análise (páginas 72 a 74)

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, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidades comentadas: As atividades propõem a análise de textos exemplares do Parnasianismo e do Simbolismo e dos elementos formais e de conteúdo que permitem associá-los a cada uma das estéticas. Por isso, contribuem para desenvolver as habilidades EM13LP49 e EM13LP52.

Diálogos contemporâneos com temas e recursos do Simbolismo (páginas 74 e 75)

A seção apresenta dois textos – um poema do autor moçambicano Mia Couto e outro do brasileiro Chacal – para que os estudantes percebam como a recorrência de uma palavra ou estrutura tem um papel fundamental na construção daquilo que o autor considera mais importante. Esse tipo de repetição dialoga com a produção de diferentes autores simbolistas. A leitura desses textos será a base para a produção proposta em sequência.

Proposta de produção: recriação de poema em áudio (página 75)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 6, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP13, EM13LP18, EM13LP30, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52, EM13LP54

Habilidades comentadas: O foco desta proposta está na recriação de poemas levando em conta a exploração de recursos sonoros, com a utilização de *softwares* de edição, o que mobiliza, com destaque, as habilidades EM13LP13 e EM13LP18.

O objetivo da atividade é possibilitar aos estudantes que percebam como a repetição é um recurso usado intencionalmente em obras de diferentes manifestações artístico-literárias. Também favorece a prática do trabalho colaborativo e permite a mobilização de diferentes recursos, habilidades e conhecimentos que auxiliem os estudantes a aprender a pesquisar, analisar, produzir e compartilhar conteúdos de mídias variadas, ampliando, dessa forma, seu universo de referências artístico-culturais. No momento de discutir os textos apresentados na seção, é importante que os estudantes percebam a função da reiteração em cada obra analisada. No texto de Mia Couto, a repetição de "quando" indica um desejo que não se concretiza ("Quando quis ser fruto / Fui fome"), o que promove certa frustração do eu lírico e o leva a concluir que sua vida é desencontro, contradição e retorno ao ponto de partida ("No mais derradeiro / Eu só vislumbro um início"). No poema de Chacal, a repetição de "espere baby" e de "porque" na última estrofe indica as muitas razões para que seu interlocutor não se "desespere".

Espera-se, portanto, que os estudantes, ao compararem os textos, percebam que a repetição é um elemento de construção de sentido. É exatamente essa reflexão sobre o uso da repetição com uma finalidade expressiva que deve guiar a seleção do poema que eles precisam recriar, explorando elementos sonoros no áudio que devem produzir. No momento de avaliar os áudios, é importante observar, na etapa de preparação, se o poema escolhido atende ao que foi especificado na proposta e se a exploração dos recursos sonoros enfatiza os aspectos destacados e produz interessantes efeitos expressivos. Sugira aos estudantes que busquem informações e tutoriais sobre como fazer *remixagem* e *sampleamento*, bem como programas e aplicativos que podem ser usados para realizar esse tipo de recriação musical.

UNIDADE 2 ESFERA ARTÍSTICA: A LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE (página 76)

Nesta unidade, consideramos importante que os estudantes refletissem sobre como a produção artística e os textos literários cumprem um importante papel: revelar as imagens e as representações de diferentes povos e grupos sociais ao longo do tempo. Também consideramos fundamental que eles se fizessem algumas perguntas: que valores determinaram a construção dessas imagens? O que as representações artísticas e literárias de diferentes grupos e povos sugerem sobre a época e a sociedade em que foram produzidas?

O capítulo 5, **Os negros e a literatura: vozes silenciadas e reconquistadas**, traz para o centro da discussão a forma como a literatura brasileira, ao longo do tempo, apresenta diferentes imagens dos negros para que os estudantes possam refletir sobre os valores sociais, culturais e as diferentes visões de mundo associados a essas representações. Eles também vão conhecer e apreciar as vozes contemporâneas de autores afro-brasileiros que cantam a herança ancestral e a força de tantas vozes silenciadas. O que elas dizem? Por quem falam e que espaços reconquistam? O que reivindicam com seu brado?

No capítulo 6, **Dominação cultural: Portugal e suas colônias**, o foco está, como anuncia o título, no processo de dominação cultural portuguesa nos diferentes países que colonizou. Novamente, os estudantes serão estimulados a adotar uma perspectiva crítica para refletir sobre o impacto da colonização portuguesa na produção cultural dos países colonizados. Por que, durante muito tempo, os autores brasileiros se inspiraram nas obras dos portugueses? Como se deu o processo de construção da identidade literária brasileira? E nos outros países colonizados por Portugal? O que os textos escritos por autores africanos de países lusófonos revelam sobre o povo e a cultura que representam? Como autores brasileiros influenciaram a produção literária de alguns desses países africanos e por quê? Essas são algumas questões colocadas para os estudantes ao longo deste capítulo.

Esperamos que, ao fim dessa unidade, eles percebam a importância da apropriação da língua e da criação literária para a (re)construção identitária e cultural de povos e grupos silenciados.

Capítulo 5 Os negros e a literatura: vozes silenciadas e reconquistadas

Leitura da imagem (páginas 77 e 78)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG105, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP14

Habilidades comentadas: O fato de os estudantes terem de reconhecer que a fotocolagem de Gê Viana incorpora elementos de duas linguagens diferentes (pintura e fotografia), ou seja, que nessa obra há uma remidiação, permite que os estudantes mobilizem a habilidade EM13LGG105. Ao refletir sobre a forma como a obra de Debret é recriada por Gê Viana, os estudantes devem analisar os elementos visuais, desenvolvendo a habilidade EM13LP14.

Sugerimos que todas as questões sejam respondidas oralmente para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Respostas e comentários

3. Espera-se que os estudantes observem, em primeiro lugar, que se trata de uma representação da mesma refeição: o jantar. Também devem notar que a vestimenta da mulher e do homem negros, sentados nas duas pontas da mesa, conservam elementos da vestimenta das pessoas brancas retratadas por Debret (o vestido da mulher negra é igual ao da mulher branca; a calça, as meias e o chinelo do homem negro são iguais aos do homem branco), assim como alguns dos pratos de comida que estão sobre a mesa foram retirados da cena criada pelo pintor francês. Outra observação importante para o estabelecimento da intertextualidade é o fato de que essa mulher e esse homem negros são os mesmos da aquarela de Debret: ela é a mulher escravizada que agitava o abanador e ele, o homem escravizado que aparece de pé, ao lado do senhor branco, de braços cruzados; as crianças negras também são as mesmas da cena de Debret.

4. Espera-se que os estudantes se deem conta de que os elementos comuns às duas cenas existem justamente para permitir que os observadores reconheçam a referência intertextual à obra de Debret, ao mesmo tempo que os elementos diferentes atuam como uma provocação, que desencadeia um deslocamento de sentidos. Na obra de Gê Viana não há pessoas brancas. Também não há qualquer marca de disparidade social entre as personagens, eliminando, portanto, a representação da relação opressor/oprimido: essa é uma diferença importante da releitura feita por Ge Viana da aquarela de Debret. Sentados à mesa farta, os negros ocupam a posição de destaque e desfrutam dos alimentos, alçados a uma condição social equivalente àquela dos brancos na obra do pintor francês. É por meio dessa reordenação da posição ocupada pelos negros que a autora maranhense cria uma ressignificação da cena do jantar brasileiro.

4. **a)** Pode-se supor que a intenção de Gê Viana, com o título escolhido, foi a de deixar claro que o lugar social a ser ocupado pelas pessoas negras é o mesmo das pessoas brancas. No contexto específico da cena, os negros devem ter o direito de se sentar à mesa para jantar, em lugar de observar a refeição dos brancos ou de receber restos de comida. O título da série também é muito relevante: *Atualização traumática de Debret*. O adjetivo utilizado para caracterizar a intervenção de Gê Viana na obra de Debret revela e destaca a intenção da autora de reparar, por meio da arte, injustiças históricas.

4. **b)** A posição de Gê Viana é explicitada pelo uso do adjetivo *traumática* no título da série em que suas fotocolagens dialogam com obras de Debret.

5. **a)** Espera-se que os estudantes observem que Gê Viana parece ter pretendido criar um ambiente mais acolhedor, familiar, diferente da cena retratada por Debret, na qual há um total alheamento entre o homem e a mulher sentados à mesa. Ela acrescentou uma cristaleira, no lado direito da

imagem, sobre a qual aparecem alguns símbolos religiosos (uma estátua de São Jorge, um pequeno oratório, um vela parcialmente queimada); há uma janela que amplia a cena, oferecendo ao observador um ponto de fuga para um espaço de natureza (vê-se uma árvore e uma pessoa que parece trabalhar no campo); há, na parede direita, um retrato de uma mulher negra, provavelmente para sugerir o valor da ancestralidade negra, importante para a preservação da cultura dos povos africanos (a presença de um senhor mais velho, na mesa, reforça esse aspecto); um cão embaixo da mesa e um vaso com uma samambaia contribuem para criar uma cena familiar na qual as pessoas se encontram à vontade, olhando umas para as outras, como se estivessem conversando.

5. **b)** Espera-se que os estudantes consigam identificar alguns dos elementos anacrônicos presentes na cena: o celular e o chinelo da criança que está de pé. A provável intenção da artista ao acrescentar esses elementos do século XXI em uma obra que dialoga com outra do século XIX é chamar a atenção do observador para o fato de que a cena criada por ela só é possível no Brasil contemporâneo. Com isso, ela nos auxilia a compreender que o direito de se sentar à mesa para jantar (uma metáfora da conquista de direitos iguais aos dos brancos) só foi alcançado por meio de muita luta do povo negro e, ainda hoje, precisa ser constantemente reafirmado.

6. Resposta pessoal. Possível resposta: Gê Viana propõe uma releitura crítica e decolonial da obra de Debret, na medida em que valoriza as vozes que historicamente foram silenciadas, como a dos negros, desconstruindo uma visão estigmatizada do povo brasileiro. O negro, portanto, é retirado da posição de "mercadoria" (na obra de Debret) e elevado ao *status* de protagonista da própria história (na obra de Gê Viana).

Da pintura e da fotocolagem para a literatura (páginas 79 e 80)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG601, EM13LGG602

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidades comentadas: A análise dos efeitos de sentido produzidos pelo uso expressivo da linguagem e do modo como o uso dos advérbios revela a posição do eu lírico frente àquilo que denuncia no poema possibilita o desenvolvimento das habilidades EM13LP06 e EM13LP07.

Sugerimos que os estudantes sejam divididos em dois grupos para realizar, em voz alta, a leitura do poema "Noticiário", de Miriam Alves. Pode-se determinar que os jovens sentados à esquerda leiam os versos e os que ficaram à direita, os versos com advérbios (*ainda*, *sempre*). Essa organização deve ajudá-los a perceber o jogo de vozes no texto (o canto e o contracanto) criado pela poeta em seus versos. Os advérbios podem ser lidos a exemplo da voz do coro nas peças gregas. Eles assumem muito mais força na leitura em voz alta, porque podem ser percebidos como uma resposta que sublinha as características, quase sempre negativas, presentes nos versos desse poema.

Primeiro contato: portugueses e africanos (página 80)

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, EM13LP02, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidades comentadas: Ao compartilhar as impressões e os sentidos construídos na leitura do trecho de *Os lusíadas* e analisar o juízo de valor associado ao uso do adjetivo, na questão 3, os estudantes mobilizam as habilidades EM13LP07 e EM13LP46.

Dada a natureza do tema que organiza este capítulo, diferentes escolhas de autores e textos seriam possíveis. Nossas escolhas procuraram identificar momentos significativos que ilustram como o povo negro é representado nos textos de escritores brancos e negros. Demos preferência, sempre que possível, a obras nas quais ocupam a função de protagonistas. Sugerimos que outros textos sejam trazidos para leitura em sala de aula. Se for possível, peça aos jovens que conhecem autores negros contemporâneos que compartilhem suas experiências de leitura com os colegas. Outra possibilidade é a realização de um sarau literário, com a participação dos estudantes. Eles deverão escolher poemas ou cenas de romances em que os negros sejam representados em suas múltiplas vozes.

Se tiver oportunidade de consultar o capítulo 13 do volume 1, que trata dos povos originários, pode ser interessante discutir com os estudantes as informações apresentadas nesse capítulo sobre o projeto colonial português. Isso vai ajudá-los a compreender que as mesmas justificativas utilizadas para dominar e escravizar povos indígenas, em terras brasileiras, serão adotadas no caso dos povos africanos e asiáticos dos territórios anexados por Portugal. Também é importante perceberem que a religião – e, por meio dela, a "salvação das almas dos gentios" – é a principal ferramenta no processo de aculturação desencadeado pela máquina colonial, pois, juntamente com ela, vinha também a imposição da língua portuguesa como idioma preferencial.

Respostas e comentários

1. Resposta pessoal. É possível que o texto seja considerado de leitura difícil pelos estudantes. Ajude-os a observar que todos os acontecimentos mencionados nos seis versos iniciais são atribuídos a um mesmo sujeito referido ("aqueles Reis", ou seja, os reis de Portugal). Peça que identifiquem quais são as ações atribuídas aos reis portugueses. Chame a atenção dos estudantes para a mudança na flexão de pessoa dos verbos no 7º verso (*espalharei*). Veja se conseguem identificar, nesse caso, o narrador do poema épico, que irá contar a história dos reis portugueses e os feitos dos navegadores lusitanos.

2. Espera-se que os estudantes entendam que os responsáveis pela devastação das terras africanas e asiáticas seriam os reis portugueses por meio dos navegadores que a Corte enviava para esses continentes.

3. O adjetivo *viciosas* sugere, metonimicamente, que os povos que viviam nos continentes africano e asiático eram moralmente degradados, cheios de vícios. Essa imagem negativa e estereotipada dos povos originários desses continentes é uma importante estratégia usada para justificar a invasão de terras e a dominação de povos em nome da "Fé" (a fé cristã) e do "Império" (o Império Português). Se, na lógica eurocêntrica e colonialista, esses povos eram selvagens e degradados, cabia aos portugueses (e espanhóis, franceses, holandeses) "salvá-los" e "civilizá-los".

Castro Alves: versos contra a escravidão (páginas 82 e 83)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 8

Competências específicas: 1, 2, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Competência comentada: Na questão, ao serem levados a refletir sobre como a leitura de textos literários pode nos afetar emocionalmente e provocar sentimentos e sensações diversas, os estudantes mobilizam a competência geral 8.

No álbum *Livro* (1997), de Caetano Veloso, há uma versão musicalizada do poema "O navio negreiro", nas vozes de Carlinhos Brown, Caetano Veloso e Maria Bethânia. Se considerar interessante, apresente a canção completa aos estudantes, a fim de que eles conheçam todos os versos que compõem o poema.

Pode ser relevante sugerir aos estudantes que leiam o poema "Tragédia no lar". Peça que confrontem o modo como o eu lírico introduz a cena retratada (uma mulher escravizada canta para embalar seu filho) com o modo como essa mãe se apresenta por meio de uma cantiga. Há uma diferença entre essas duas representações da negra escravizada? Mesmo nos momentos em que ela fala em primeira pessoa, sua imagem continua sendo a de uma mulher oprimida, privada de liberdade?

Texto e sentimento

O objetivo da atividade 2 é criar um momento para que os estudantes possam refletir sobre sentimentos e emoções causados por cenas retratadas nas obras literárias.

Luiz Gama: precursor da literatura afro-brasileira (páginas 83 e 84)

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, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Habilidade comentada: As questões propõem a comparação entre os textos de Luiz Gama e Castro Alves, com foco na representação dos negros em cada texto, o que leva à identificação de relações interdiscursivas e mobiliza a habilidade EM13LP50.

Converse com os estudantes sobre o sentido ofensivo e preconceituoso que o termo *carapinha* tem atualmente, quando é utilizado de maneira pejorativa para fazer referência ao cabelo das pessoas negras.

Amplie a discussão sobre a imagem do negro nas obras de Castro Alves e de Luiz Gama, incentivando um levantamento sobre outros textos desses autores. É importante que os estudantes percebam nos textos literários as marcas ideológicas da formação de cada escritor. Em Castro, o sofrimento negro move sua indignação. No entanto, ele não afirma a cultura negra, como Gama, nem quebra estereótipos criados pela elite dominante branca.

Maria Firmina dos Reis: romancista abolicionista (páginas 84 e 85)

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, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Habilidades comentadas: Ao refletir sobre a fala de uma personagem do trecho, os estudantes são levados a analisar as condições de produção do texto literário e seus efeitos, mobilizando as habilidades EM13LGG101 e EM13LP01.

Diálogos literários: dois retratos do navio negreiro (página 85)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Habilidades comentadas: Ao comparar a descrição do porão de um navio negreiro nas obras de Maria Firmina e de Castro Alves, os estudantes deverão se posicionar criticamente sobre as visões de mundo evidenciadas em cada trecho e reconhecer as relações interdiscursivas entre eles, considerando o contexto de produção de cada obra, o que mobiliza, entre outras, as habilidades EM13LGG302, EM13LP03, EM13LP04 e EM13LP50.

Nosso intuito é levar os estudantes a perceberem a diferença entre as duas vozes literárias. Castro Alves, apoiador da causa abolicionista, cria versos fortes que representam uma cena de horror, mas o eu lírico observa de fora o desenrolar da cena. É bom lembrar que, em "O navio negreiro", o artifício utilizado pelo poeta é fazer do albatroz, que se aproxima do "brigue voador", os olhos do eu lírico. Maria Firmina, mulher negra, dá voz à mãe Susana, que oferece um olhar diferente para a mesma situação: o dos negros que teriam vivido as atrocidades nos porões dos navios negreiros. Como afrodescendente, sua experiência de vida foi diferente daquela retratada por Castro Alves, e isso certamente se manifesta não só no modo como descreve a cena, mas também na escolha de uma personagem negra para contar essa experiência degradante. Nesse sentido, é possível os estudantes concluírem que o romance *Úrsula* talvez pudesse ter um impacto maior na elite escravagista do Império. É importante, porém, chamar a atenção para o fato de que aqueles leitores provavelmente não seriam comovidos pelo relato da pessoa idosa escravizada, porque a maioria deles mantinha pessoas escravizadas em suas propriedades. Outro aspecto a ser considerado é que a circulação dos versos de Castro Alves era muito mais intensa, à época, do que a do romance de Maria Firmina dos Reis.

Brasil republicano: novas perspectivas (página 86)

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, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Habilidades comentadas: As questões têm como foco os elementos estruturais e estilísticos (inversão de papéis, uso da pontuação e da linguagem engajada e seus efeitos de sentido) que permitem associar o poema à terceira geração romântica, mobilizando as habilidades EM13LP49 e EM13LP52.

Sugerimos que converse com os estudantes sobre o poema de Cruz e Sousa, "Escravocratas". Como expoente do Simbolismo, o autor faz um uso intenso de imagens sugestivas que podem dificultar a compreensão de seu texto. A identificação de cada uma dessas imagens – por vezes, metáfora (cágado), por vezes, comparações (crocodilo) – pode auxiliá-los a compreender as representações criadas para os escravocratas e para os próprios versos, que expressam o desejo do eu lírico de castrá-los, como se faz com os touros, pela força da palavra.

Estabeleça relações entre o procedimento de inversão de papéis utilizado por Cruz e Sousa, na segunda estrofe, e a inversão realizada por Gê Viana na representação da cena do jantar de Debret. Discuta com os estudantes como o poeta e a artista usam do recurso da inversão para problematizar a violência e a questão racial, desautomatizando olhares e provocando a reflexão.

Lima Barreto: a consciência das questões raciais (páginas 86 e 87)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Pesquisar para entender melhor (página 88)

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, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidades comentadas: Dado que o produto final é um vídeo curto em que os estudantes devem destacar pinturas e poemas que revelam a representação dos negros no olhar dos modernistas, redigindo um roteiro adequado e fazendo uso de recursos digitais e audiovisuais, destacam-se, nessa etapa da proposta, as seguintes habilidades: EM13LP16, EM13LP17 e EM13LP18.

O objetivo desta proposta é criar um contexto em que os estudantes assumam papel ativo na construção do seu conhecimento. Como os grupos terão três participantes, lembre-os de que um trabalho colaborativo reconhece a contribuição e as habilidades de cada pessoa para que, respeitando as diferenças individuais, o resultado seja o melhor possível. Ajude-os a reconhecer o olhar bastante marcado para os negros que emerge das obras modernistas e a refletir sobre o que isso significa em termos culturais. Tarsila do Amaral e Portinari, por exemplo, exacerbam algumas características físicas das pessoas retratadas, o que sugere uma representação estereotipada em certa medida. Oswald de Andrade e Jorge de Lima, por sua vez, parecem "aprisionar" os negros na sua existência colonial, submetidos às violências e crueldades dos senhores brancos. O *negrismo*, que emerge no Modernismo, costuma ser visto como um momento de transição entre a literatura de perspectiva etnocêntrica, em relação ao negro, e a literatura afro-brasileira.

Oriente os estudantes no momento de definir os parâmetros para avaliação dos vídeos criados pelos trios. Alguns aspectos podem ser considerados: pertinência das obras selecionadas; capacidade de síntese analítica demonstrada pelos grupos; adequação da trilha sonora escolhida; qualidade final do vídeo e entrosamento entre os participantes. Essas são apenas sugestões. É importante que o protagonismo dos jovens se manifeste também no processo de avaliação do trabalho.

Carolina Maria de Jesus e a denúncia da realidade (páginas 88 e 89)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 8, 9

Competências específicas: 1, 2, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49

Para ampliar o repertório dos estudantes sobre Carolina Maria de Jesus, peça a eles que façam uma pesquisa do vídeo "Caminhos da Reportagem | Carolina de Jesus, a escritora além do quarto", da TV Brasil. Oriente-os a assistir atentamente à reportagem e a perceber a importância da leitura e da escrita na vida da autora. Destaque que Carolina Maria de Jesus deu voz a um grupo social historicamente silenciado: os moradores das comunidades dos grandes centros urbanos.

Informe aos estudantes que o jornalista Audálio Dantas realizou pouquíssimas correções no texto original de Carolina Maria de Jesus, optando por manter os desvios ortográficos e gramaticais que caracterizavam a sua escrita. Em nova edição da obra, coordenada pela escritora Conceição Evaristo, optou-se também pela manutenção do texto original de Carolina. Em defesa dessa opção, Conceição Evaristo comentou no programa *Roda Viva* da TV Cultura: "Os sujeitos indígenas se apropriam da língua portuguesa de uma forma, como o sujeito do interior, o sujeito da capital, o jornalista. Então, há essa maneira de se apropriar da língua portuguesa, e que tem, inclusive, muito a ver com a condição social do sujeito. A gente queria conservar essa dinâmica de Carolina, como Carolina se apropriou da língua portuguesa". Converse com os estudantes a respeito da importância da diversidade na representação da população e dos falares do Brasil na literatura.

Texto e sentimento

O objetivo da atividade 5 é criar um momento para que os estudantes possam refletir sobre sentimentos e emoções causados pela leitura literária. É importante promover um espaço de acolhimento para a escuta dessas emoções.

Mundo do trabalho (página 89)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 6, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 7

Habilidades da área: EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP22

Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP11 e EM13LP22 são mobilizadas, pois os estudantes vão realizar curadoria das informações que obtiveram sobre profissionais que atuem na área de criação artística e incluir os dados no banco de profissões que estão construindo colaborativamente.

O objetivo desta proposta é auxiliar os jovens 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.

Cadernos negros: a denúncia da segregação e do silenciamento (página 90)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG305, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604

Habilidades comentadas: As questões propostas, além de levarem os estudantes a se posicionarem criticamente sobre o papel da arte na reivindicação do espaço dos negros na cultura brasileira, estimulam os jovens a pensarem em formas de atuar para combater o racismo. Por isso destacamos a mobilização das habilidades EM13LGG301, EM13LGG302 e EM13LGG305.

As vozes negras reivindicam seu espaço (páginas 90 e 91)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Século XXI: novíssimas vozes negras (página 92)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidade comentada: Ao abordar o uso expressivo da linguagem e seus efeitos de sentido, as questões mobilizam a habilidade EM13LP06.

Proposta de produção: lambes poéticos digitais (página 93)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 6, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP24, EM13LP28, EM13LP43, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP54

Habilidades comentadas: A proposta mobiliza diferentes competências e habilidades, pois os estudantes devem selecionar, a partir de preferências pessoais, os textos poéticos a serem transformados em lambes digitais e combinar textos verbais e não verbais. Assim, eles desenvolverão as habilidades EM13LP11, EM13LP14, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP21 e EM13LP43.

O objetivo dessa proposta, além de favorecer que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer um maior número de autores negros contemporâneos, é estimulá-los a adotarem uma participação positiva nas redes sociais. Por essa razão, sugerimos temas como autoafirmação, olhar positivo para o futuro, autoestima, reforço de atitudes transformadoras. Estimule os estudantes a conversarem sobre quais temas podem ser acrescentados aos sugeridos.

A escolha do poema de Ryane Leão foi feita para permitir que o trabalho se inicie na avaliação de fragmentos poéticos que dariam origem a bons lambes. É provável que, nesse poema, os trechos a seguir sejam identificados pelos estudantes: "quem soube de mim em outros tempos / já não sabe de mim agora", "meus pedaços foram arrumando novos lugares / mais lindos e mais fortes".

Caso os jovens peçam sugestões sobre onde encontrar outros poemas de Ryane Leão, lembre-os de que ela tem perfis em redes sociais, nas quais compartilha seus poemas. Também sugira que conversem com familiares, colegas, amigos e professores que gostam de ler. Leitores costumam ter boas indicações. Mecanismos de busca na internet podem trazer bons resultados, mas é importante definir bem os parâmetros de pesquisa, para que encontrem poemas de autores negros contemporâneos brasileiros. No portal *Geledés*, por exemplo, pode ser encontrado um texto de apresentação de dez "Poetas negras contemporâneas", entre as quais está Ryane Leão. O *site Literafro* (O portal da literatura afro-brasileira), hospedado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), oferece a possibilidade de conhecer dezenas de autores negros, com dados biográficos, comentários críticos e seleção de textos para leitura.

No momento da avaliação, peça aos estudantes que compartilhem com os colegas como reagiram à leitura dos poemas; se algum deles os afetou mais diretamente; que parâmetros definiram para a seleção final e como foi a reação das pessoas que entraram em contato com os lambes poéticos em suas redes sociais.

Texto para análise (páginas 93 a 95)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 8, 9

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Habilidades comentadas: Além de analisarem textos de autores contemporâneos em poesia e prosa, os estudantes deverão refletir de que forma o uso da linguagem revela diferentes visões de mundo e marca a posição do enunciador, o que mobiliza as habilidades EM13LP06, EM13LP07 e EM13LP52.

Na leitura de "Retinta", explique aos estudantes que a expressão "mãe preta" é associada, historicamente, à mulher escravizada que, tendo negado o direito de cuidar do próprio filho, era obrigada a criar os filhos do senhor branco. Em religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, essa figura representa a sabedoria ancestral e a resistência da mulher negra, reconhecida como grande mãe e não mais como objeto sexual (imagem associada às mulheres negras mesmo após o período da escravidão).

Na leitura do trecho de *O avesso da pele*, para ampliar o repertório dos estudantes sobre os elementos presentes no trecho, sugira que pesquisem outras informações sobre o que foi apresentado brevemente no glossário. Assim, os jovens poderão saber mais sobre o Plano Real, o movimento *Black Power*, Ogum e os ativistas negros Malcom X e Martin Luther King.

Respostas e comentários

6. Converse com os estudantes sobre o sentido do particípio *domesticada*, no contexto do poema. Pergunte em que situação costumam ver o uso dessa palavra. Leve-os a identificar a premissa preconceituosa associada à ideia de que negros escravizados poderiam ser tratados como animais selvagens a serem "domesticados". Ajude-os a perceber que alguns vocábulos e algumas expressões muito usados no dia a dia carregam um peso semântico preconceituoso, como "ter o pé na cozinha; trabalho de preto; dia de branco; denegrir; judiar; programa de índio" etc. Essa consciência é essencial para uma prática antirracista na escola e na vida, porque nos permite reconhecer as marcas linguísticas associadas ao racismo estrutural, evitar o uso desses termos e expressões e colaborar para que outras pessoas compreendam por que são preconceituosos.

Os termos e expressões "(não) esfrego o chão", "Senhoras", "essa gente" e "coloniza" referem-se à população branca com maior poder aquisitivo, representada pelos descendentes dos escravocratas do passado; já as palavras "pessoa", "orgulho", "Zulu" e "fica domesticada" dizem respeito aos negros e evocam seus antepassados escravizados.

6. **a)** O uso de maiúsculas nos dois substantivos indica a tensão entre brancos e negros. Além disso, a inicial maiúscula em *Zulu* sugere a afirmação da identidade negra e a iguala à das "*Senhoras*", que, segundo o eu lírico, se veem como superiores às suas funcionárias negras.

6. b) Os versos finais sugerem que o eu lírico considera o orgulho da negritude e da própria cultura condição essencial para que homens e mulheres negros reconheçam e denunciem situações de racismo e discriminação e sigam lutando por seus direitos.

6. c) O verbo *coloniza* evoca a ação histórica da população branca sobre a negra; a remissão depreciativa feita por meio da expressão "essa gente" revela a indignação do eu lírico com quem se considera superior ao povo negro e à sua cultura. A oração subordinada adverbial condicional "(se) não tiver orgulho" explicita a condição (não ter orgulho da descendência) para a dominação dos negros, o que levaria à autodepreciação e ao adoecimento. A escolha dessas estruturas, associadas ao adjetivo *domesticada* (outra remissão à escravidão), reforça a avaliação de que a autoafirmação da identidade negra é fundamental para que a população negra faça ser ouvida sua voz.

7. Resposta pessoal. O objetivo dessa pergunta é levar os estudantes a pesquisarem informações sobre o romance *O avesso da pele* e sobre Jeferson Tenório para formularem hipóteses sobre como o enredo da obra se desenvolve, já que lerão apenas um trecho dela. Espera-se que eles percebam, com base nas informações apresentadas no enunciado ou nas que obtiverem nas pesquisas feitas, que o romance provavelmente vai abordar questões raciais, já que traz o relato, em primeira pessoa, do filho de um professor negro morto durante uma abordagem policial. Além disso, os estudantes podem supor que o fato de o autor ser afro-brasileiro e escolher abordar um tema tão complexo em nossa sociedade sugere a intenção de levar os leitores a refletirem sobre aspectos sensíveis associados a esse tipo de experiência traumática que muitos brasileiros, vítimas do racismo e da discriminação, vivem: a morte de um ente querido em situação violenta, especialmente quando se trata de uma relação como a retratada na obra, entre pai e filho.

11. a) Jeferson Tenório defende que a literatura é um direito humano e que todos devem ter acesso a livros e à possibilidade de imaginar e criar. Segundo ele, a maior resistência da população periférica "seria o direito à invenção, o direito a ter futuro", sugerindo que o acesso à educação e, por meio dela, à literatura, é o caminho para combater a desigualdade social e garantir a todos perspectivas de vida justa e digna. Para o autor, a literatura foi "salvadora", pois permitiu que ele visse a dura realidade à sua volta de outra forma, saindo do "modo sobrevivência" para uma existência de fato atuante e combativa.

11. b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que Jeferson Tenório defende o acesso à educação e à literatura como forma de resistência e combate à desigualdade social. O que o autor sugere é que as pessoas devem poder se construir como indivíduos plenos e não apenas sobreviver, lutando contra uma dura realidade para conseguir o mínimo indispensável. É isso que sua última fala sugere: tornar-se leitor e ter acesso à informação e ao conhecimento foi uma transgressão porque permitiu que ele analisasse a realidade à sua volta, tivesse oportunidades e rompesse o ciclo que aprisiona muitos à condição de meros sobreviventes. Por isso, iniciativas e políticas públicas que garantam acesso aos livros e à educação de qualidade são tão importantes para a construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária.

11. c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que o acesso à literatura e a ampliação da representatividade negra na sociedade em diferentes espaços (culturais, sociais, políticos etc.) criam oportunidades para discutir e combater o racismo, a desigualdade social, a violência e, assim, favorecer a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

12. a) O objetivo dessa proposta é permitir que os estudantes reflitam, individualmente, sobre sentimentos estimulados pela leitura de textos que abordam questões sensíveis relacionadas ao racismo e à violência de que negros são vítimas e sobre o papel da literatura no combate a esse tipo de discriminação. Como algumas situações trazidas por essas leituras afetam estudantes afro-brasileiros de maneira diferente do que ocorre com outros colegas, é importante criar um espaço acolhedor e seguro para que esses jovens exerçam o autoconhecimento como forma de promover o autocuidado. A atividade busca garantir que os estudantes tenham a possibilidade de refletir sobre temas complexos e difíceis, tão presentes na realidade de muitos brasileiros. Esse tipo de reflexão, além de ajudar a lidar com as sensações provocadas por essas leituras, também contribui para exercitar a empatia e o acolhimento por parte de colegas que, por não viverem essa realidade, talvez desconheçam o alcance da violência racial no plano emocional. Após o contato com textos como os de Cuti, Conceição Evaristo, Adão Ventura, Carolina Maria de Jesus, Esmeralda Ribeiro, Éle Semog, Ana Cruz e Jeferson Tenório, para citar alguns exemplos, espera-se, também, que os jovens concluam que o percurso histórico sobre a representação do negro na literatura reflete a forma como a sociedade (em diferentes épocas) tratou o negro.

12. b) Resposta pessoal. É importante que eles percebam também que os textos literários sensibilizam os leitores para esse tema tão delicado. Entrar em contato com múltiplas vozes negras da literatura contemporânea, que valorizam a importância da ancestralidade, é fundamental para a visibilidade do negro e a construção da autoafirmação, aspectos importantes no combate ao racismo. Caso alguns estudantes se sintam à vontade para partilhar com os colegas emoções, sentimentos e reflexões despertados pelos textos analisados, podem fazer isso, depois, em uma conversa.

Proposta de produção: *e-zine* (página 96)

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, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG305, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP30, EM13LP43, EM13LP45, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53

Habilidades comentadas: Ao produzirem um *e-zine* com diferentes textos e linguagens para refletir sobre a condição dos negros na sociedade brasileira, os estudantes deverão pesquisar autores e artistas afro-brasileiros, selecionar o material que desejam incluir no *e-zine* e fazer uso de diferentes recursos e ferramentas digitais para esse fim. Ao realizarem esses procedimentos, mobilizam, dentre outras, as habilidades: EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18 e EM13LP30.

A proposta visa favorecer o contato dos estudantes com a produção artística contemporânea, em diferentes linguagens, dos autores afro-brasileiros. O gênero escolhido – *e-zine* – tem boa circulação entre os jovens e, por essa razão, parece ser o espaço adequado para divulgar textos literários e outras criações artísticas de negros brasileiros, ao mesmo tempo que permite aos estudantes que recorram a diferentes procedimentos de pesquisa, seleção e organização de músicas, imagens e textos literários. Além disso, o fato de a introdução ter caráter expositivo possibilita o exercício de produção de gêneros de natureza diferente.

Como deverão se reunir em trios, os estudantes terão a oportunidade de explorar a colaboração criativa e dividir tarefas de acordo com suas habilidades e interesses. Sugira a eles que pesquisem em obras literárias de autores contemporâneos negros os textos para a pequena antologia que deverão incluir no *e-zine*. Se não houver esse material no acervo na biblioteca, há exemplos em *sites* da internet. Algumas sugestões: *imaginário!*, fanzine de autores paraibanos que pode servir como exemplo para o *e-zine* a ser criado; *Literafro*, portal de literatura afro-brasileira vinculado à UFMG; *site* do Junião, autor de cartuns, charges e tiras com personagens negras.

Amplie seu repertório (página 96)

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: Ao buscar obras de diferentes autores e artistas afro-brasileiros contemporâneos para ampliar o repertório pessoal de acordo com gostos e preferências, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP51.

O objetivo desse boxe é estimular os estudantes a ampliarem o seu repertório pessoal com base na pesquisa, apreciação e seleção de obras da produção artístico-literária contemporânea. Como se trata de uma escolha feita a partir de preferências pessoais, eles devem ter liberdade completa sobre o que vão pesquisar. No momento de fazer a proposta aos estudantes, sugira, por exemplo, a busca por publicações como as do *Portal Geledés* (ONG que se posiciona em defesa de mulheres e negros) e de perfis nas redes sociais que tratem de diferentes manifestações artístico-culturais associadas à cultura negra no nosso país; oriente-os também a procurarem informações sobre outros autores afro-brasileiros contemporâneos, além dos apresentados no capítulo.

Biblioteca literária

Antologia da poesia afro-brasileira: *150 anos de consciência negra no Brasil*, de Zilá Bernd (org.). São Paulo: Mazza Edições, 2021.

Cuidadosa seleção pautada pela representatividade e pela afirmação identitária e estética da poesia afro-brasileira. Um convite ao contato com a produção literária dos principais autores da poesia afro-brasileira.

Becos da memória, de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2017.

Nesse livro, um dos mais importantes romances memorialistas da literatura brasileira contemporânea, a autora discute questões essenciais da nossa sociedade.

Literatura, pão e poesia, de Sérgio Vaz. São Paulo: Global, 2021.

Nas crônicas do autor, a voz das ruas e a vida na periferia ganham espaço central, ao mesmo tempo que diferentes aspectos da realidade cotidiana vão sendo revelados.

Torto arado, de Itamar Vieira Junior. São Paulo: Todavia, 2019.

Vencedor de vários prêmios, o romance leva o leitor para o sertão da Bahia, onde as irmãs Bibiana e Belonísia veem sua vida transformada em uma história de vida e morte, de combate e redenção.

Capítulo 6 Dominação cultural: Portugal e suas colônias

Leitura da imagem (páginas 97 e 98)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades comentadas: As questões que têm como foco a análise do painel de Almada Negreiros, que retrata a história da Nau Catrineta, relacionam os elementos do mito e da realidade das Grandes Navegações portuguesas. Como os estudantes terão a oportunidade de conhecer essa obra, apreciá-la e entender como ela dialoga com a história de Portugal, mobilizam as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604.

Sugerimos que todas as questões sejam respondidas oralmente para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Estimule os estudantes a fazerem uma pesquisa para conhecer melhor a história da Nau Catrineta, que entrou para a tradição oral portuguesa e, no Brasil, foi adaptada pelo escritor paraibano Ariano Suassuna. Depois, foi musicada por Antonio José Madureira, músico nascido em Macau (RN), que integrava o Quinteto Armorial. Se não for possível fazer essa busca, explique a eles que se trata de uma conhecida história ligada às navegações do século XVI. Conta-se que o navegador português Jorge de Albuquerque Coelho (filho de Duarte Coelho, donatário da capitania hereditária de Pernambuco) teria partido de Olinda rumo a Lisboa capitaneando a nau Santo Antônio, no ano de 1565. Saqueada por corsários franceses, a nau foi deixada à deriva, sem alimentos ou água. Muitos marinheiros morreram. O relato dessa viagem entrou para o segundo tomo da *História trágico-marítima* (1736). A adaptação feita por Suassuna, o *Romance da Nau Catarineta,* se inicia com os seguintes versos: "Ouçam, meus senhores todos, / Uma história de espantar! / Lá vem a nau catarineta / Que tem muito que contar. / Há mais de um ano e um dia / Que vagavam pelo mar: / Já não tinham o que comer, / Já não tinham o que manjar! [...]". (SUASSUNA, Ariano. *Romance da Nau Catarineta.* Disponível em: https://www.beakauffmann.

com/mpb_r/romance-da-nau-catarineta.html. Acesso em: 7 out. 2024). Seria interessante também sugerir que os estudantes ouçam a versão musicada dessa adaptação (NÓBREGA, Antonio. *Romance da Nau Catarineta*. Disponível em: https://www.letras.mus.br/antonio-nobrega/192503/. Acesso em: 7 out. 2024).

Da pintura para a literatura (páginas 98 e 99)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidades comentadas: Ao responder a questões que buscam explicar como o tema do poema de autoria de uma grande autora portuguesa contemporânea e o tratamento dado a ele se relacionam ao seu contexto de produção, os estudantes desenvolverão as habilidades EM13LP01 e EM13LP52.

Explique aos estudantes que Eurydice (ou Eurídice), na mitologia grega, era uma ninfa amada por Orfeu, que, na noite de núpcias, morreu por ter sido picada por uma cobra. Desconsolado, Orfeu desce ao reino dos mortos para resgatar sua amada. Lá, toca para Hades e Perséfone, os senhores dos reinos inferiores, que, comovidos pela beleza da música, decidem devolver Eurídice com a condição de que Orfeu não olhe para a amada antes de alcançar o mundo superior. Quando estava próximo dos portões do inferno, Orfeu, temendo ter sido enganado por Hades, olha para trás para ver se Eurídice o seguia. Nesse momento, ela é levada novamente para o mundo dos mortos, sem que ele nada pudesse fazer.

Respostas e comentários

9. **b)** O fato de o eu lírico admitir, na conclusão, que o resultado das conquistas ultramarinas não é necessariamente positivo ("Não sei se tudo errei ou descobri") nos leva a considerar que essa abordagem autoral só pode surgir após o questionamento feito, nas várias ex-colônias portuguesas, do processo de dominação decorrente da conquista do Mar Oceano no século XVI. Um olhar como esse, por parte de um português, não se manifestaria antes do século XX.

Retomada de conhecimentos (página 100)

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, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP34

Habilidade comentada: A habilidade EM13LGG702 é desenvolvida pela necessidade de os estudantes tomarem decisões sobre a formatação dos *slides*, o que mobiliza o uso crítico de ferramentas digitais para a produção de discursos em ambiente digital.

Julgamos oportuno criar uma atividade que leve os estudantes a revisitarem informações e conceitos com os quais tiveram contato durante os Anos Finais do Ensino Fundamental. Neste capítulo, a relação literária entre Portugal e suas colônias está no centro do desenvolvimento teórico. É importante que os jovens conheçam um pouco melhor o processo de colonização, que trouxe como consequência a imposição de uma língua, de uma religião e de uma cultura a povos que já tinham língua, religião e cultura próprias. Saber a diferença entre colônias de exploração e de povoamento ajuda a compreender, por exemplo, por que a produção literária escrita começou mais cedo em algumas colônias e bem mais tarde em outras. Além disso, compreender o que significou para as ex-colônias portuguesas na África só conquistar sua independência na década de 1970, quando o Brasil já havia celebrado o sesquicentenário da sua, e as subsequentes guerras civis que devastaram Angola e Moçambique é importante para entender os caminhos trilhados pela literatura desses países. Se for possível propor um trabalho interdisciplinar com os professores da área de Ciências Humanas, especialmente com o de História, a aprendizagem pode ser bastante enriquecida. Concluída a pesquisa, quando os estudantes forem preparar os *slides* para a apresentação oral, sugira que façam uso de *sites* ou plataformas que disponibilizam ferramentas gratuitas e modelos predefinidos para a organização visual. Lembre-os da necessidade de garantir legibilidade aos *slides*. Isso implica cuidar do tamanho das fontes utilizadas, controlar a entrelinha dos parágrafos, escolher cores que favoreçam um contraste com o fundo etc. Retome as orientações para uma boa apresentação oral: cuidar da postura, olhar nos olhos dos interlocutores, utilizar um tom de voz e uma cadência de fala adequados. Ao final das apresentações, convide os estudantes a realizarem uma avaliação crítica do resultado desse trabalho, manifestando-se sobre a qualidade do material organizado pelos grupos para compartilhamento com a turma e desenvoltura nas apresentações orais. Como se trata de uma retomada de conhecimentos, essa avaliação tem por objetivo ajudá-los em futuras apresentações como essa, sem que dela se origine alguma nota ou algum conceito.

O olhar multifacetado da literatura (páginas 100 e 101)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidade comentada: A habilidade EM13LP02 é desenvolvida pela seção, pois os estudantes estabelecerão relações entre as partes do poema de Noémia de Sousa.

Após a conclusão da leitura e análise do poema, peça aos estudantes que respondam às questões em duplas de trabalho. Isso vai fazer com que dialoguem sobre diferentes modos de

interpretar o texto lido, o que pode enriquecer a atividade. Também vai permitir que aqueles com maior dificuldade para extrapolar o texto-base contem com o auxílio de um colega. Essas trocas são bastante enriquecedoras do processo de construção do conhecimento. Ao final, converse com os jovens para saber como interpretaram a situação criada por Noémia de Sousa. E, caso haja leituras que se afastem muito do contexto criado no poema, explique que, embora seja possível fazer mais de uma interpretação de um mesmo texto literário, elas sempre devem estar apoiadas no texto, para garantir que os caminhos da leitura são sempre ancorados pelas escolhas lexicais, sintáticas e imagéticas realizadas pelos autores.

Minha pátria é minha língua? (páginas 102 e 103)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competências específicas: 1, 2, 4, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG202, EM13LGG401

Habilidade do componente curricular: EM13LP01

Habilidade comentada: A habilidade EM13LGG202 é mobilizada porque a reflexão proposta pelas questões gira em torno da língua como expressão de dominação e de ideologia.

Se for possível, sugerimos que o documentário *Karigana – Licença para contar* seja exibido para os estudantes. Nele, a cantora Maria Bethânia vai a Moçambique e realiza um espetáculo poético, no qual faz a leitura de vários textos literários de obras relacionadas a diferentes formas de expressão em língua portuguesa. Esse espetáculo teve a participação dos escritores José Eduardo Agualusa, de Angola, e Mia Couto, de Moçambique. Ao longo do documentário, há vários depoimentos de escritores moçambicanos, como Paulina Chiziane, que falam sobre literatura e identidade.

Este capítulo se relaciona a três outros de diferentes volumes desta coleção: **O português no mundo** (volume 1), **Povos originários e suas representações literárias** (volume 1) e **A África que escreve em português** (volume 3). Os três permitem discutir o impacto do colonialismo na literatura e na língua portuguesa em diferentes contextos. Uma possibilidade seria organizar um debate sobre como esse processo influenciou a produção literária nas ex-colônias portuguesas, comparando o contexto brasileiro com o africano e os intercâmbios entre autores dos diferentes países lusófonos. Explore na discussão com os estudantes como a língua portuguesa se tornou um instrumento de expressão cultural e identitária nesses diferentes contextos.

Influências estéticas: uma face da dominação cultural (páginas 103 e 104)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Habilidades comentadas: A comparação entre os poemas de um autor português e de um autor brasileiro e a reflexão sobre o diálogo entre a obra dos dois autores, tanto no plano da forma quanto do conteúdo, revelam como Gregório de Matos utiliza as mesmas referências estéticas que o poeta português António Bacelar. Ao propor que os estudantes façam essa análise, as questões mobilizam com destaque as habilidades EM13LP01, EM13LP06, EM13LP48 e EM13LP50.

Arcádias lusitana e brasileira: bucolismo e temas clássicos (páginas 105 e 106)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Habilidade comentada: A habilidade EM13LP06 é mobilizada porque os estudantes devem analisar de que forma o uso expressivo da linguagem permite identificar a natureza como lugar ameno e agradável, um dos aspectos característicos da estética árcade.

Explique aos estudantes que os temas *fugere urbem* e *aurea mediocritas* derivam de um verso de Horácio, em que ele recomendava: *fugere urbem ut vivere in aurea mediocritas*, ou seja, fugir da cidade e viver em áurea mediocridade. Para o poeta latino, esse conselho resumia o ideal da vida equilibrada, comedida, sem excessos, que, no século XVIII, será resgatado com força total pelos poetas árcades.

Pode ser interessante propor aos estudantes que façam uma comparação entre o modo como a linguagem foi utilizada pelos poetas barrocos (António Bacelar e Gregório de Matos) e por Bocage. Certamente, vai ficar muito marcada a diferença entre o investimento que os primeiros fazem na construção de oxímoros e no trabalho com a linguagem por oposição à opção feita no soneto árcade: uma seleção lexical mais simples, a organização sintática que permite identificar agentes e ações sem muita dificuldade. Outra característica a ser explorada é o fato de, nos poemas barrocos, os versos tratarem de um sentimento conflituoso, angustiante; no soneto árcade, temos a ideia de alegria e luminosidade associadas ao encontro dos amantes.

Romantismo: a consciência nacional (página 107)

Retome com os estudantes o que aprenderam sobre o Romantismo (poesia e prosa) neste volume. Seria interessante relembrar com eles os conhecimentos prévios que têm sobre a cena discursiva e a produção literária do período para que percebam a importância do repertório cultural nesse tipo de discussão. Se possível, procure trazer para a sala de aula as reflexões propostas no capítulo sobre os povos originários do volume 1. Contraponha as diferentes representações literárias sobre os indígenas e discutir com os estudantes as diferenças entre uma perspectiva eurocêntrica e colonial e uma perspectiva decolonial.

José de Alencar: um novo país nas páginas dos romances (páginas 107 e 108)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Habilidade comentada: Ao avaliar, no trecho citado, como a comparação entre Peri e a onça que o indígena está caçando tem o objetivo de atender ao projeto literário de Alencar, os estudantes serão chamados a relacionar essa obra ao contexto de produção e às intenções do autor romântico, desenvolvendo a habilidade EM13LP01.

Eça de Queirós: a destruição das ilusões românticas (páginas 109 e 110)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Habilidade comentada: As questões que pedem a análise do uso dos termos, nos dois trechos citados, que caracterizam Luísa e a visão de Juliana sobre seu trabalho indicam a posição do enunciador frente àquilo que é dito (a avaliação que o narrador faz de Luísa, no primeiro trecho, e como Juliana vê sua condição como empregada, no segundo), mobilizando a habilidade EM13LP07.

Machado de Assis: uma voz única desponta no Brasil (páginas 110 a 113)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 7

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Habilidades comentadas: Nos dois textos analisados nas questões (avaliação que Machado de Assis faz da obra *O primo Basílio* e trecho emblemático do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*), os estudantes devem relacionar o texto com suas condições de produção, mobilizando a habilidade EM13LP01. Também achamos importante destacar o desenvolvimento da habilidade EM13LP05, já que, na questão 13, os estudantes devem discutir o que poderia ter levado um escritor negro, como Machado de Assis, a introduzir, em suas obras, cenas em que pessoas escravizadas sofrem violência. Como os estudantes deverão se posicionar diante da questão apresentada, a habilidade será mobilizada.

É possível que os estudantes não conheçam palavras como "galhofa", "conúbio" e "frívola", utilizadas por Machado de Assis no prólogo "Ao leitor" de *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Sugira que consultem um dicionário para ver o significado desses termos. É importante que, durante a leitura de textos de séculos passados, os jovens não se sintam desmotivados quando encontram termos desconhecidos. Uma das consequências positivas da exposição à literatura escrita por mestres como Eça de Queirós e Machado de Assis é a ampliação do repertório lexical.

Para que os estudantes possam compreender por que Machado de Assis criou um realismo único pela sua importância para a literatura brasileira, seria bom que fizessem a leitura completa de um de seus romances. *Dom Casmurro* pode ser uma sugestão interessante, porque permite envolver os jovens na análise da questão central: Até que ponto a narrativa de um homem certo de ter sido traído pela esposa é confiável? Como saber o que de fato aconteceu entre Capitu e Escobar (se é que houve mesmo um envolvimento amoroso entre ambos)? Apenas Bento Santiago, amargurado e só, decide o que deve ou não ser relatado ao leitor.

Modernismo: rupturas e releituras (página 113)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 7

Competências específicas: 1, 2, 3

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidade do componente curricular: EM13LP01

Habilidades comentadas: A habilidade EM13LGG102 foi indicada, pois, com base na análise do trecho do manifesto apresentado, os estudantes podem observar de maneira crítica um modo de ver o mundo e a criação artística. A habilidade EM13LGG203 permite a reflexão proposta nas questões que abordam a legitimidade do que é nacional e local, por oposição aos modelos importados. A habilidade EM13LGG302 foi indicada, pois o item **b** da atividade **3** convida os estudantes a se posicionarem criticamente diante do impacto da proposta do "Manifesto Pau-Brasil".

Se julgar necessário, veja como trazer para a sala de aula a discussão proposta no capítulo do volume 1 que trata dos povos originários e suas representações literárias. Apresente aos estudantes as propostas e práticas da primeira geração modernista brasileira. Nesta seção, há importantes considerações sobre os caminhos literários trilhados pelos escritores que foram os pioneiros ao proclamar a necessidade de voltar os olhos da literatura para o que era essencialmente nacional.

Neorrealismo: revelação do Brasil (páginas 114 a 116)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Amplie seu repertório (página 114)

Pode ser interessante propor um projeto interdisciplinar com Arte, no qual os estudantes façam uma pesquisa sobre as outras telas da série *Retirantes*, criada por Portinari, para que entendam melhor como o interesse pelo Brasil real, nesse momento do início do século XX, alcançou as artes plásticas. Essa pesquisa pode ser ampliada, porque Portinari também pintou os trabalhadores brasileiros, em obras como *Mestiço*, *O lavrador de café*, *Café* e outras que abordam a colheita da cana-de-açúcar e do cacau, como *Colheita da cana* e *Cacau*. Todas essas pinturas permitem o estabelecimento de um interessante diálogo com romances de diferentes autores neorrealistas: Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Raquel de Queiroz, Jorge Amado. A possibilidade de analisar como os recursos das diferentes linguagens artísticas foram convocados por escritores e pintores para revelar, ao público da época, os verdadeiros trabalhadores brasileiros e as condições difíceis em que viviam e trabalhavam é uma excelente oportunidade para promover uma reflexão de natureza interdisciplinar. Arte, Geografia e História são componentes curriculares que poderiam contribuir bastante para uma proposta como essa, ampliando a reflexão proposta e integrando conteúdos curriculares de diferentes áreas do conhecimento.

Roda de conversa: o neorrealismo: Brasil × Portugal (página 117)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP52

Habilidades comentadas: A discussão proposta no boxe pede que os estudantes comparem a cena de *Vidas secas* analisada e o trecho citado de *Gaibéus*, examinando de que forma o uso expressivo da linguagem, o tratamento dado ao tema e a maneira como as personagens são caracterizadas permitem identificar semelhanças e diferenças entre as duas obras e reconhecer o diálogo entre elas, mobilizando, de modo mais destacado, as habilidades EM13LP06, EM13LP46 e EM13LP48.

Auxilie os estudantes no estudo comparativo proposto no boxe. É importante que atentem a questões como linguagem, abordagem temática e criação das personagens para realizar suas análises.

Intercâmbios atlânticos (página 119)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP50

Habilidades comentadas: A habilidade EM13LGG203 é desenvolvida, pois a interpretação das metáforas contidas no texto e exploradas na atividade **3** revelam um processo por disputa de legitimidade dos moçambicanos diante da opressão colonial. A habilidade EM13LP50 é mobilizada, porque a análise do texto de Mia Couto leva ao objetivo associado a ela, já que trata da reflexão sobre a importância das relações estabelecidas entre brasileiros e moçambicanos.

Texto para análise (página 120)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 9

Competências específicas: 1, 2, 3, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Habilidade comentada: A habilidade EM13LP11 é mobilizada pelo estímulo à pesquisa e pelo tratamento dos dados obtidos nas buscas feitas pelos estudantes, considerando o que se pede na questão 1.

Respostas e comentários

7. **a)** O gavião do título é uma metáfora para o avião que bombardeia o local onde estão as personagens. Ou seja, ele é o *passarão* referido pelo menino.

7. **b)** O gavião é uma ave de rapina, uma ave caçadora. No contexto do conto, é significativo que tenha sido uma ave de rapina a escolhida para simbolizar, metaforicamente, a ação opressora do bombardeio. É como se a pureza, a inocência evocada pela escolha de um narrador protagonista que é um menino fosse contraposta à metáfora da opressão associada à ave de rapina.

8. **a)** Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à pergunta e percebam que a referência metafórica a um ataque aéreo no conto lido sugere que o autor se refere ao contexto político angolano, marcado pela violência gerada pela luta em favor da libertação e pela longa guerra civil que se seguiu à independência do país.

8. **b)** Resposta pessoal. Espera-se que os jovens percebam que a fala de Kilausse pode ser entendida como o desejo por liberdade: assim como os pássaros, ele quer voar para outro lugar ("vou ir voar no outro lado"), distante daquele em que vive. Também é interessante que os estudantes reflitam sobre o fato de que o passado de luta de Angola e

a data de publicação do conto (apenas cinco anos após a independência e durante a guerra civil que se seguiu a ela) parecem reforçar a ideia de que a fala da personagem poderia ser entendida também como uma referência ao desejo de libertação do povo angolano da violência que marca a história e a realidade do país.

8. **c)** Considerando a história angolana, marcada pela violência durante a luta pela independência e pelos longos anos de guerra civil, pode-se supor que o autor teve a intenção de colocar na fala de Kilausse um desejo que pareceu inatingível para os angolanos durante muito tempo: a libertação de Angola, que ocorreu tardiamente, e o fim do conflito sangrento que se iniciou em seguida.

9. Espera-se que os estudantes percebam que diferentes elementos sugerem o uso intencional de traços da oralidade no conto. Em primeiro lugar, destaca-se a estrutura das frases e dos períodos na narração feita pelo protagonista do conto, marcada pelo uso coloquial da linguagem e pelo encadeamento de ideias, sugerindo uma tentativa de reproduzir a forma como o garoto fala, como se vê no primeiro parágrafo, por exemplo. O uso de gírias (*bazar*, *avilo*), de repetições e onomatopeias (*tuí tuí katuí tuí*, "*ão ão ão*", *xô!*, *zás!*, *Xé!*) e do ponto de exclamação de forma recorrente também parecem sugerir a utilização de elementos da linguagem oral como uma escolha do autor para dar maior expressividade ao que é narrado.

9. **a)** Resposta pessoal. É possível que os estudantes associem o uso de gírias angolanas a uma tentativa do autor de marcar no texto esse uso particular (relacionado ao léxico) da língua portuguesa no país. Também podem ver nessa escolha mais um elemento dos traços da oralidade que caracterizam a linguagem utilizada no conto.

9. **b)** Resposta pessoal. Os estudantes podem ter avaliações diversas. Alguns podem considerar positivo o uso desses recursos da oralidade, sugerindo que eles aproximam a linguagem do leitor e dão maior expressividade ao texto. Outros podem achar que a utilização desses elementos dificulta a compreensão da narrativa. Qualquer que seja a resposta, é importante que os jovens reflitam sobre os efeitos de sentido produzidos pelo uso intencional dessas estruturas da oralidade no conto.

10. **a)** Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à questão, destacando os elementos semelhantes e diferentes percebidos por eles no uso da língua portuguesa falada em Angola e no Brasil.

10. **b)** Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre a importância de conhecer e respeitar a diversidade e a pluralidade de formas de ser e estar no mundo retratadas nos textos literários a que a professora Rita Chaves se refere.

Proposta de produção: criação de *podcast* literário (página 122)

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, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP13, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP21, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP51, EM13LP52

Habilidades comentadas: A habilidade EM13LGG203 é mobilizada devido às reflexões sobre dominação cultural possibilitadas pela proposta. A habilidade EM13LP51 é desenvolvida, pois a elaboração do *podcast* e os procedimentos de curadoria e pesquisa envolvidos nela permitem a seleção de obras do repertório artístico-literário contemporâneo e a apropriação delas para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

O objetivo desta proposta é criar um contexto para que os estudantes conheçam, de modo um pouco mais aprofundado, a obra de autores contemporâneos africanos, indígenas e afro-brasileiros e reflitam sobre os efeitos da dominação cultural na produção literária das ex-colônias portuguesas. Como o acesso a obras impressas que reúnam textos de literatura africana, indígena e afro-brasileira contemporânea pode ser mais difícil, sugerimos aos estudantes que busquem, na internet, exemplos dessas produções literárias. Os *sites* indicados podem ajudá-los e direcioná-los a outras possibilidades de busca. Oriente-os também a procurar os perfis dos autores e comunicadores sugeridos na proposta, bem como a ouvir *podcasts* literários que podem servir de inspiração para os episódios que devem produzir.

Biblioteca literária

O Brasil na poesia africana de língua portuguesa: antologia, organização de Anita M. R. de Moraes e Vima Lia R. Martin. São Paulo: Kapulana, 2019.

Antologia de poemas de diferentes países africanos lusófonos (Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe) que dialogam com o Brasil ou com autores brasileiros, revelando os fortes laços entre a literatura produzida nesses países que têm em comum o fato de serem ex-colônias de Portugal.

As doenças do Brasil, de Valter Hugo Mãe. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2021.

Em uma narrativa na qual os laços históricos que unem Portugal e Brasil (herança colonial, relações culturais, busca pela identidade) são tematizados, merece destaque o espaço dado pelo autor ao olhar indígena para a invasão e o genocídio realizados pelos europeus.

UNIDADE 3 ESTUDOS SOBRE A ESTRUTURA DA LÍNGUA PORTUGUESA (página 124)

Esta unidade é composta de sete capítulos, cada um abordando diferentes aspectos da estrutura da língua portuguesa. Partiremos de uma conceituação das relações morfossintáticas em geral e avançaremos pela análise de classes gramaticais – suas formas e suas funções – sempre consideradas em relação a seu funcionamento em textos e gêneros discursivos.

No capítulo 7, **Relações morfossintáticas**, o objetivo é levar os estudantes a compreenderem essas relações, estabelecendo a diferença entre forma e função linguística. Por ser um capítulo introdutório, ele também explicará a divisão das palavras em classes, as quais serão estudadas nos capítulos subsequentes.

O capítulo 8, **Nomeação e avaliação: os substantivos e os adjetivos**, apresenta as primeiras classes de palavras a serem estudadas. Os textos e atividades são pensados para proporcionar a compreensão sobre as características de substantivos e adjetivos, as funções morfológicas e sintáticas dos substantivos e o uso de adjetivos para a construção de juízos de valor.

No capítulo 9, **Referências discursivas: os pronomes**, é abordada essa classe de palavras, o que a caracteriza e quais são os tipos de pronomes. Um dos aspectos abordados é o tom mais formal ou informal conferido a um texto dada a escolha pronominal. Também se destaca o papel dos pronomes na construção da coesão textual.

O capítulo 10, **Descrição de processos: os verbos**, põe em foco as características dessa importante classe gramatical. Serão abordados os usos dos diferentes tempos e modos verbais, de acordo com o contexto e a necessidade. Além disso, os estudantes serão levados a perceber como o presente do Indicativo costuma ser utilizado em explicações de fenômenos e descrições de processos em gêneros de divulgação científica.

O capítulo 11, **Determinação, quantificação, ordenação: os artigos e os numerais**, estuda as características e os usos dessas duas classes gramaticais. Os estudantes terão a oportunidade de refletir, por exemplo, sobre os efeitos de sentido produzidos pelo uso de artigos definidos e indefinidos em diferentes situações comunicativas. Também vão conhecer as funções dos tipos de numerais.

O capítulo 12, **Explicitação de circunstâncias: os advérbios**, apresenta as funções morfológicas e sintáticas exercidas por essa classe de palavras, além de classificar advérbios e locuções adverbiais.

Finalizando a unidade, o capítulo 13, **A construção da articulação textual: as preposições e as conjunções**, apresenta a classificação dessas duas classes e discute de que forma seu uso contribui para a construção da articulação de textos de diferentes gêneros.

Capítulo 7 Relações morfossintáticas

Leitura e análise (página 125)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competências específicas: 1, 2

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08

Habilidades comentadas: As questões propostas na seção exigem que os estudantes estabeleçam relações entre as falas da tira, compreendam a situação retratada e analisem efeitos de sentido produzidos pelo uso de termos ofensivos que Hagar desconhece. Além disso, devem perceber como a organização sintática das falas das personagens, associada ao contexto da tira, contribui para que Hagar imagine que está sendo ofendido. Todos esses procedimentos levam os estudantes a mobilizarem as habilidades: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06 e EM13LP08.

Se julgar pertinente, discuta com os estudantes se eles se dão conta de como, muitas vezes, compreendemos o todo de um enunciado mesmo sem saber o significado de alguma palavra isolada. Peça a eles que deem exemplos e compartilhem situações em que o tom de voz, o contexto e/ou a estrutura sintática utilizada em determinada situação comunicativa foram determinantes para que compreendessem o que estava sendo dito.

Função linguística (página 126)

Se julgar necessário, relembre aos estudantes que **sistema linguístico** é o conjunto das formas linguísticas organizadas nas estruturas que constituem os níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Questões 1 a 3 (página 126)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competências específicas: 1, 2

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP08

Habilidades comentadas: Ao analisarem o contexto retratado na tira e o efeito de sentido produzido pelo uso do termo *jovem* por Armandinho em diferentes momentos e com funções diversas, os estudantes mobilizam as habilidades EM13LP06 e EM13LP08.

Tome nota (página 127)

Pela natureza deste 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.

Classes de palavras variáveis (página 127)

Os gramáticos brasileiros divergem quanto à marcação de grau nos substantivos, havendo quem trate a questão como uma flexão e quem a trate como uma derivação. Nesta obra, adotamos a posição de Celso Cunha, que considera a flexão de grau pertinente apenas aos adjetivos. No caso dos substantivos, tem-se uma derivação sufixal das formas do diminutivo e do aumentativo.

Na grafia das formas superlativas do adjetivo *feio*, seguimos a orientação do professor Celso Cunha que, em sua *Nova gramática do português contemporâneo*, informa que a língua atual prefere as formas com um só "i": *seríssimo, necessaríssimo* etc.

Texto para análise (páginas 128 e 129)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP08

Habilidades comentadas: As atividades da seção possibilitam o desenvolvimento das habilidades EM13LP06 e EM13LP08, pois os estudantes devem analisar os efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos do termo *poder* e das diferentes funções que ele ocupa na estrutura sintática do enunciado analisado.

Se considerar pertinente, leia com os estudantes o subtítulo do livro – destacado na imagem – e chame a atenção deles para a expressão "shopping-centerização progressiva das relações humanas". Verifique se eles compreendem qual o sentido da expressão e se conseguem relacionar a mercantilização das relações às duas ocorrências de *poder* no título.

Usos singulares das relações morfossintáticas (página 129)

O objetivo desta seção é levar os estudantes a observarem, na prática, como o controle da relação entre as formas linguísticas e a função sintática que podem exercer é essencial para garantir a articulação das ideias em um texto.

Pratique (página 129)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4

Competências específicas: 1, 4, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08

Habilidades comentadas: A análise apresentada na seção **Usos singulares das relações morfossintáticas** e a atividade de reordenação de outro miniconto de Millôr Fernandes exploram de forma lúdica as habilidades EM13LP06 e EM13LP08, ao chamar a atenção dos estudantes para o efeito de humor obtido com a inversão da ordem dos constituintes na sentença.

Dada a natureza particular deste capítulo, optamos por exemplificar um uso inesperado das relações morfossintáticas. Dessa forma, os estudantes poderão refletir melhor sobre como os falantes já conhecem as relações morfossintáticas características de sua língua e, diante de uma situação singular, são capazes de identificar a subversão das relações esperadas.

A seguir, está o texto de Millôr Fernandes reestruturado.

A cegonha acaba de presentear a Sra. Alonso Santos, conhecida decoradora desta praça, com um rebento. O estado do menino, e também o da progenitora, é satisfatório.

Capítulo 8 Nomeação e avaliação: os substantivos e os adjetivos

Leitura e análise (página 130)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4

Competências específicas: 1, 2

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07

Habilidade comentada: Nas atividades de leitura e de análise da tira, os estudantes deverão avaliar de que forma o uso expressivo da linguagem produz determinados efeitos de sentido e contribui para a construção do sentido, o que permite o desenvolvimento da habilidade EM13LP06.

Incentive nos estudantes a postura de pesquisadores sobre a língua ao abordar os conceitos gramaticais. Ressalte para eles como a compreensão das formas e das funções e a utilização da nomenclatura podem contribuir para que eles tenham um nível mais aprofundado de análise dos textos.

Questões 1 a 6 (páginas 132 a 134)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06

Diálogos literários: nomeação e memória (página 135)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 8

Competências específicas: 1, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP52

Competência e habilidades comentadas: A análise do texto e das questões sobre ele permitem desenvolver as habilidades EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP46 e EM13LP52, já que os estudantes terão que analisar um trecho de uma obra significativa da literatura latino-americana e o contexto retratado nela, discutir suas impressões a esse respeito e perceber de que forma o uso significativo dos substantivos contribui para a construção do sentido do trecho citado. A questão 4 mobiliza a Competência geral 8, ao levar os jovens a refletirem sobre como se sentiriam se vivessem a experiência de perda da memória, como os habitantes de Macondo, criando um momento para o autoconhecimento, como prevê essa competência.

Seria interessante aproveitar a discussão proposta nas atividades para levar os estudantes a refletirem sobre como a exploração da função de determinadas palavras (no caso do texto, a função de nomeação dos substantivos, que é fundamental para que a população de Macondo possa se lembrar do nome dos objetos à sua volta) contribui para a construção do sentido dos textos literários. Assim, eles podem perceber como o uso intencional das palavras e da função que elas desempenham contribui para a expressividade dos textos que produzem. Se houver possibilidade, dedique, também, um tempo à escuta atenta das impressões dos jovens sobre a proposta da questão 4. Como se trata de um assunto que pode afetar os estudantes de forma diversa (o que fariam se perdessem a capacidade de se lembrar do nome das coisas, como os habitantes de Macondo), seria interessante criar um momento para ouvir o que eles têm a dizer, caso desejem.

Respostas e comentários

3. A linguagem e a função de nomeação influenciam diretamente a percepção da realidade das personagens. No trecho, a nomeação dos objetos é uma forma de manter a realidade tangível e compreensível, mesmo diante da ameaça do esquecimento. Sem os nomes, os objetos perderiam seu significado e as personagens ficariam desorientadas. A prática de rotular os objetos reflete a necessidade humana de categorizar e dar sentido ao mundo ao seu redor. Por meio da linguagem, as personagens conseguem manter uma conexão com sua história e identidade, mostrando que a nomeação é uma ferramenta poderosa na construção e manutenção da realidade.

Retomada de conhecimentos (página 136)

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, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP34, EM13LP35

Habilidades comentadas: A atividade proposta para a retomada de conhecimentos possibilita que os estudantes mobilizem as habilidades EM13LP28, EM13LP32 e EM13LP34, já que vão se organizar em grupos para pesquisar o conteúdo sobre flexão dos substantivos e se valer de diferentes procedimentos e estratégias de leitura para selecionar as informações e construir infográficos sobre o conteúdo pesquisado.

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 a flexão dos substantivos. A nossa intenção é, além disso, propiciar um momento em que eles se organizem com autonomia e sejam responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, utilizando diferentes estratégias de estudo e de pesquisa.

Organize a turma no número de grupos que considerar adequado para que todos participem ativamente da pesquisa. Mais de um grupo pode ficar com um mesmo tema, o que possibilitará mais de um ponto de vista para cada assunto. Outra possibilidade é dois ou três grupos dividirem as tarefas de pesquisa sobre um mesmo tema, o que permite que os estudantes desenvolvam habilidades associadas à colaboração entre pares. Oriente-os a buscarem fontes confiáveis de pesquisa e a organizarem as informações coletadas. Ajude-os, se necessário, durante o processo de criação dos infográficos e certifique-se de que cada integrante do grupo contribua para sua construção. Lembre os estudantes de revisar o conteúdo para evitar erros de ortografia e de conceito. Combine a data das apresentações com eles e crie um espaço para que possam discutir os resultados do trabalho depois.

Texto para análise (páginas 136 a 138)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4

Competências específicas: 1, 2, 3

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG302

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07

Habilidades comentadas: A abordagem e o questionamento dos papéis designados à mulher e a crítica a essa perspectiva sexista e machista que as atividades de 6 a 9 promovem permitem o desenvolvimento da habilidade EM13LGG302, já que os estudantes deverão se posicionar criticamente diante de diversas visões de mundo. Além disso, a habilidade EM13LP07 é mobilizada na análise das marcas linguísticas que revelam essa perspectiva e do sentido que Marília Gabriela e Fernanda Takai atribuem ao uso do diminutivo para se referir às mulheres.

Promova uma discussão na turma a respeito do uso de termos linguísticos que podem ser pejorativos, como "mulherzinha", ou mesmo expressões, como "coisa de menina"/"coisa de menino". O que os estudantes acham dessa questão? Que valor atribuem a esse uso da linguagem. Por quê?

Leitura e análise (página 138)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competências específicas: 1, 3

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG302

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07

Habilidade comentada: A análise dos efeitos de sentido decorrentes da escolha de palavras em combinação com o texto visual permite que os estudantes desenvolvam a habilidade EM13LP06.

Se houver oportunidade, organize com os estudantes uma breve pesquisa sobre o déficit habitacional na cidade onde fica a escola, para que possam perceber a triste realidade das pessoas que não têm moradia digna em sua região e refletir sobre como eles podem atuar para alterar essa situação.

Respostas e comentários

4. A intenção do cartunista é levar o leitor de sua charge a confrontar duas realidades radicalmente opostas: a das pessoas que têm uma moradia digna, para as quais a expressão "lar, doce lar" remete a um ambiente seguro e acolhedor, e a realidade cruel das pessoas em situação de rua, que não têm condições de arcar com os altos custos da moradia no Brasil. É isso que se deve concluir do fato de haver a silhueta de uma casa em torno do homem sentado na calçada e encostado na parede. A expressão "lar, doce lar", nesse contexto, deve ser entendida de modo irônico, com sentido contrário ao que socialmente se espera de um lar. Os elementos não verbais incluídos por Benett na charge deixam claro que as pessoas em situação de rua não abrem mão do desejo de ter não só uma casa onde possam morar, mas também de que essa casa seja um lar, que as acolha e proteja.

Questões 1 a 3 (página 139)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06

Ajude os estudantes na descrição da cena de cada quadrinho, destacando como os recursos da linguagem visual contribuem para a construção de sentidos.

Pesquisar para entender melhor (página 140)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5

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

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG401

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP28, EM13LP30

O objetivo da proposta é criar um contexto para que os estudantes pesquisem e analisem resenhas de filmes, livros ou outras produções culturais e artísticas que façam uso significativo de adjetivos para expressar juízos de valor sobre a obra apreciada. Assim, eles terão oportunidade de ampliar suas reflexões a esse respeito, percebendo como esse uso da linguagem contribui para a leitura, a interpretação e também para a produção de textos de diferentes gêneros.

Retomada de conhecimentos (página 141)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 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, EM13LP07, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP34

Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP28 e EM13LP30 são mobilizadas na atividade proposta no boxe, pois os estudantes farão pesquisas sobre o conteúdo gramatical indicado e organizarão situações de estudo com estratégias de leitura e procedimentos com o objetivo de retomar conteúdos de uma forma significativa e lúdica.

Organize a turma em equipes para criar os *cards* e responder ao *quiz*. Determine a quantidade de integrantes das equipes de modo a garantir a participação ativa de todos. Combine previamente como serão determinadas as rodadas. Uma sugestão é que seja sorteada a equipe que começa perguntando, e que a equipe que saiba responder dê algum tipo de sinal combinado previamente. Determinem como será a pontuação. Sugestão: a equipe que responder corretamente ganha dois pontos; caso erre, a equipe que formulou a questão ganha dois pontos. Caso a primeira equipe erre ao responder, uma outra equipe pode tentar responder, mas ganhará apenas um ponto em caso de acerto. A equipe que formulou o *card* ganhará mais um ponto, se a segunda equipe errar a resposta também.

Oriente os estudantes a criarem, para o jogo, perguntas associadas à flexão de grau dos adjetivos com base nas reflexões e análises que aprenderam no Ensino Fundamental (grau comparativo de igualdade, de superioridade ou de inferioridade e grau superlativo relativo ou absoluto – sintético ou analítico). As atividades podem ser perguntas de múltipla escolha sobre a flexão de grau dos adjetivos ou de identificação dos graus do adjetivo. Deixe que sejam criativos nessa atividade, que pode ser muito divertida.

Certifique-se de que todos os grupos participem ativamente na criação e resolução das atividades. Acompanhe a criação dos *cards* com as perguntas e respostas e utilize esse momento para reforçar conceitos e esclarecer dúvidas sobre a flexão de grau dos adjetivos.

Texto para análise (páginas 141 a 145)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 2, 3

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP45

Habilidades comentadas: A habilidade EM13LGG302 é desenvolvida, pois os estudantes serão convidados a se posicionarem criticamente sobre os temas tratados na resenha apresentada, levando em conta seu contexto de produção e de circulação. Ao responderem às questões sobre a reportagem a respeito de uma exposição de arte que aborda a crise migratória mundial, os estudantes vão mobilizar as habilidades EM13LP05, EM13LP06 e EM13LP07, pois vão analisar a opinião da jornalista sobre a exposição e avaliar como ela faz um uso expressivo da linguagem, escolhendo adjetivos e expressões qualificadoras com cuidado para traduzir para os leitores o impacto causado pela obras e instalações que integram a exposição.

Explique aos estudantes que o filme, apesar de inspirado no romance homônimo de Victor Hugo, não é uma adaptação da obra. O longa-metragem é ambientado em um bairro da periferia de Paris e tem como foco a atuação de um policial, que não

pertence à comunidade local, e a maneira como ele lida com as tensões ali presentes, relacionadas, principalmente, ao racismo e à desigualdade social. O diretor do filme cresceu no bairro e acompanhou os protestos violentos que tiveram origem no local em 2005, depois que dois jovens foram mortos quando fugiam da polícia. Se julgar necessário, informe ainda aos estudantes que Ladj Ly é um diretor estreante, parisiense de origem africana que cresceu em Montfermeil, bairro periférico de Paris onde ambientou a sua releitura de *Os miseráveis*.

Quanto à obra de Victor Hugo: bem resumidamente, trata-se de um romance que acompanha os destinos cruzados de vários personagens, mas que se concentra sobretudo em Jean Valjean, um ex-presidiário que havia sido condenado pelo roubo de um pão e que leva uma vida de homem íntegro, e no inspetor Javert, que está determinado a levá-lo de volta à cadeia.

Na reportagem da *Folha de S.Paulo*, há expressões em inglês. Comente com os estudantes que *The Wall* poderia ser traduzido como "O Muro" e *Don't Cross the Bridge Before You Get to the River (Strait of Gibraltar, Morocco-Spain)*, como "Não atravesse a ponte antes de chegar ao rio (Estreito de Gilbraltar, Marrocos-Espanha)". O título da exposição *The Warmth of Other Suns: Stories of Global Displacement* pode ser traduzido como "O calor de outros sóis: histórias do deslocamento global".

Tema contemporâneo transversal

Multiculturalismo – Diversidade cultural

A leitura da resenha permite a exploração do tema contemporâneo transversal Diversidade cultural ao promover o respeito às diferenças e problematizar a desigualdade social e os conflitos culturais. Já a reportagem possibilita abordar a questão das migrações contemporâneas pelo viés humanitário.

Respostas e comentários

2. Seria interessante explicar aos estudantes que esse é o mote da obra de Victor Hugo, ilustrado pela trajetória de Jean Valjean, um ex-condenado que se redime de seu crime (ter roubado um pão) e busca fazer o bem depois de sair da prisão.

5. O resenhista deixa claro que o trabalho com a câmera, caracterizada pelo adjetivo "ágil", é o que explicita a relação entre o nervosismo da situação e a ação dos policiais. Na avaliação de Inácio Araujo, essa é uma qualidade do diretor. O leitor do texto deve concluir, portanto, que esse é um juízo de valor positivo sobre o modo como o filme retrata essa situação.

6. A data em que a charge foi publicada e o fato de haver um homem e uma mulher diante de uma banca onde se vende bacalhau permitem reconhecer esse contexto específico: eles estariam comprando (ou tentando comprar) bacalhau para o almoço de Sexta-Feira Santa.

7. Rico pretende que o leitor reconheça o dragão como uma figura maléfica – no caso, por cobrar muito caro pelo bacalhau. Se achar oportuno, comente que o dragão passou a ser usado como alusão metafórica à inflação e à elevação de preços na década de 1980, época em que vivemos uma grave crise inflacionária em nosso país.

13. Se considerar necessário, informe aos estudantes que os adjetivos utilizados para fazer referência a países, regiões, estados, cidades etc. são chamados de **pátrios** ou **gentílicos**.

Proposta de produção: resenha crítica (página 146)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 7

Competências específicas: 1, 2, 3, 4

Habilidades da área: EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP07, EM13LP15, EM13LP45, EM13LP53

Habilidades comentadas: A proposta permite o desenvolvimento das habilidades EM13LP15, EM13LP45 e EM13LP53, pois os estudantes vão planejar, elaborar, revisar e reescrever uma resenha crítica, avaliando um filme de que tenham gostado e fazendo comentários apreciativos sobre essa produção cultural, considerando sua adequação às exigências indicadas na atividade de produção.

Retome com os estudantes a estrutura do gênero resenha crítica. O objetivo dessa proposta é levar os estudantes a assumirem o papel de autores de um texto que avalia a qualidade de um bem cultural. Devem, portanto, enfrentar o desafio de expressar juízos de valor fundamentados em análises ou exemplos do filme escolhido.

No momento de avaliar os textos produzidos pelos estudantes, observe se eles respeitaram as características do gênero pedido (resenha), selecionaram adjetivos e locuções adjetivas que expressam juízos de valor sobre o filme avaliado e foram capazes de demonstrar, por meio de argumentos, por que essa opinião deve ser considerada pelos leitores do texto.

Usos do adjetivo (página 146)

A escritora Heloisa Seixas assinou, durante mais de uma década, uma coluna intitulada Contos mínimos, primeiro no *Jornal do Brasil* e, depois, na *Folha de S.Paulo*. Ao explicar seu exercício literário, a autora relatou o desafio de escrever contos tão curtos, que na tela de seu computador equivaliam a apenas seis linhas e meia. Pode ser interessante oferecer essa informação aos estudantes, antes de ler o texto transcrito nesta seção.

Pratique (página 147)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4, 5, 7

Competências específicas: 1, 2, 3, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP54

Habilidades comentadas: A habilidade EM13LP11 é mobilizada, pois os estudantes farão a curadoria de fotografias durante a pesquisa, tendo em vista o propósito da atividade. Além, disso, vão produzir texto autoral do gênero indicado na proposta, fazendo uso expressivo de adjetivos e expressões qualificadoras, o que permite desenvolver também as habilidades EM13LP06, EM13LP15 e EM13LP54.

O objetivo desta atividade é levar os estudantes a refletirem sobre a importância dos adjetivos para caracterizar determinada atmosfera. No caso, como pedimos que seja escrita uma crônica curta (ou, como é chamada por Heloisa Seixas, conto mínimo) sobre a tragédia provocada pelo rompimento da barragem da Mina Córrego do Feijão, em Brumadinho (MG), no momento de

avaliar os textos é importante observar se a fotografia escolhida por eles permite o estabelecimento de uma relação metonímica entre o que foi retratado e a tragédia humana e ambiental que se abateu sobre a região. Também é essencial determinar se os adjetivos escolhidos realmente contribuem para traduzir a dimensão do drama vivido por aquela comunidade. Além disso, reforce a importância dessa escolha, considerando o contexto discursivo associado ao texto criado: sua publicação em uma página de rede social criada pela turma com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre a importância de todos nós nos mobilizarmos para evitar que tragédias como essa voltem a ocorrer.

Tema contemporâneo transversal

Meio Ambiente – Educação ambiental

A produção de texto autoral permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal Meio ambiente. Ao realizar uma pesquisa e reflexão a respeito de um importante desastre ambiental, os estudantes podem adquirir conhecimentos voltados para a conservação do meio ambiente. Se possível, seria oportuno associar essa reflexão sobre a conservação do meio ambiente a outras reflexões relacionadas à educação ambiental e que podem ser propostas em parceria com o professor de Ciências da Natureza.

Capítulo 9 Referências discursivas: os pronomes

Leitura e análise (página 148)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competências específicas: 1, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG401

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06

Habilidade comentada: A habilidade EM13LP06 é desenvolvida nas atividades apresentadas na seção, pois os estudantes analisarão os efeitos de sentido decorrentes do uso dos pronomes na tira.

Uma das mais importantes funções desempenhadas pelos pronomes em textos orais e escritos é participar da construção das referências e retomadas, promovendo o que se chama de coesão referencial. Como o uso dos elementos coesivos e o domínio dos processos de articulação das ideias que garantem a coerência dos textos são fundamentais no momento da produção escrita, optamos por trabalhar a **coesão** e a **coerência** em um dos capítulos da obra de Redação. Pode ser interessante trabalhar os processos de anáfora e catáfora durante o desenvolvimento do estudo sobre os pronomes.

Retomada de conhecimentos (página 150)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 3, 4, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP34, EM13LP35

Habilidades comentadas: Dada a natureza da atividade proposta no boxe, que promove uma retomada dos conhecimentos dos estudantes sobre a classe dos pronomes a partir de coleta e organização de informações para montar uma apresentação oral com apoio de *slides,* destacamos a mobilização das seguintes habilidades: EM13LP11, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP34, EM13LP35.

O objetivo dessa atividade de pesquisa é permitir aos estudantes que revisitem conteúdos já estudados ao longo do Ensino Fundamental para relembrarem conhecimentos já construídos sobre a classe dos pronomes, mais especificamente sobre os pronomes pessoais, os possessivos, os demonstrativos e os interrogativos. A nossa intenção é, além disso, propor o uso de uma metodologia ativa – a Sala de Aula Invertida –, para que os estudantes assumam o protagonismo da situação de aprendizagem.

Para que essa proposta seja bem-sucedida, é importante verificar se a biblioteca da escola conta com gramáticas e livros didáticos. Caso mais de um grupo fique encarregado de resgatar informações sobre a mesma classe de pronomes, auxilie-os a decidir que aspecto deverá ser abordado pelos diferentes grupos no momento da apresentação oral. Defina qual será a data para a apresentação dos grupos. Combine com os estudantes quais serão os parâmetros para avaliar o trabalho realizado e as apresentações. Sugerimos que a responsabilidade por essa avaliação seja dividida com eles. Isso fará com que tenham maior atenção não só à apresentação feita pelo próprio grupo, mas também ao que estará sendo apresentado pelos colegas.

Leitura e análise (página 151)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06

Habilidades comentadas: A análise dos efeitos de sentido produzidos pelo uso dos pronomes e da forma como contribuem para construir o sentido da tira, considerando o contexto nela retratado, mobiliza as habilidades EM13LP01 e EM13LP06.

Texto para análise (páginas 153 a 155)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competências específicas: 1, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG401

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06

Habilidade comentada: O fato de os estudantes, ao analisarem os textos verbais e multissemióticos apresentados nas atividades, terem que perceber que as línguas são sensíveis ao contexto de uso indica que a habilidade EM13LGG401 é mobilizada.

Se julgar pertinente, discuta com os estudantes como os textos de diferentes gêneros analisados na seção abordam questões e aspectos importantes para a vida em sociedade e sobre os quais todos nós precisamos refletir: o egocentrismo, a terceirização de responsabilidades em alguns ambientes profissionais, a ação predatória dos seres humanos e a sobrecarga da mulher.

Respostas e comentários

4. **c)** Não necessariamente. Embora o uso do pronome *eu* em alguns textos possa revelar uma perspectiva egocêntrica de seu autor, não se pode generalizar. Muitas vezes, o autor de um texto relata uma experiência pessoal para, a partir dela, fazer uma reflexão de natureza mais ampla, como se observa nas crônicas. O mesmo pode ser dito a respeito dos textos ficcionais: a escolha de um narrador em 1ª ou 3ª pessoa não se deve a uma postura mais ou menos autocentrada do autor da obra, mas a aspectos literários diversos, como o contexto de produção e de circulação da obra, as intenções e o estilo do autor, a natureza mais ou menos confessional ou intimista da narrativa etc.

5. O chefe espera que o responsável pelo malfeito se identifique ou que um dos colegas diga o nome do responsável.

6. Em lugar de alguém se identificar, todos os funcionários, com exceção do Gaturro, apontam para um dos colegas como responsável pelo malfeito. Em termos práticos, torna-se impossível descobrir quem é o responsável, já que os funcionários identificaram uns aos outros.

7. Provavelmente, dado o estado de irritação do chefe, o culpado tem receio de se identificar, temendo as consequências. Dada a reação dos demais funcionários, pode-se supor que eles não sabem quem fez o malfeito, mas concluem que precisam livrar-se da acusação para não sofrerem as consequências; então, apontam outra pessoa como culpada.

8. Embora esses termos façam referência a seres, não os nomeiam. Apenas os identificam em relação a quem fala. É importante observar que os substantivos organizam os seres de acordo com características de uma classe a que pertencem, e não de acordo com a relação que estabelecem com quem fala. Os termos empregados pelos funcionários têm a função de apontar um referente, sem nomeá-lo.

9. Quando comenta que não há "Nada melhor do que um escritório para aprender os pronomes", Gaturro está fazendo um comentário irônico sobre uma das funções exercidas por essa classe de palavras: identificar sem nomear. Assim, embora pareça que os funcionários estão colaborando para identificar o responsável pelo malfeito no escritório, também fica claro que não se comprometem: querem somente se livrar da acusação que pesa sobre todos, enquanto o culpado não aparecer.

Usos dos pronomes (páginas 156 e 157)

A seção *Usos dos pronomes* destaca uma importante função que certos pronomes desempenham em textos de natureza expositiva e argumentativa: garantir que o discurso assuma um tom mais impessoal e, assim, tenha um maior poder de convencimento. Converse com os estudantes sobre como é importante estabelecer essa interlocução mais genérica em textos argumentativos de diferentes gêneros que eles vão produzir ao longo da vida em situações diversas.

Pratique (páginas 157 e 158)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4

Competências específicas: 1, 3

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG104, EM13LGG301

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02

Habilidade comentada: A atividade proposta leva os estudantes a perceberem a importância de estabelecer relações entre as partes dos textos usando adequadamente os pronomes pessoais de forma a garantir a generalização do discurso do trecho de um texto extraído de um livro de divulgação científica, mobilizando, dessa forma, a habilidade EM13LP02.

As alterações a seguir são apenas sugestões. Os estudantes podem fazer outras modificações além das especificadas no texto. É importante certificar-se de que façam uso dos pronomes de modo a não se referirem a uma pessoa específica, como determina a proposta da atividade.

Como construir um universo

Por mais que haja esforço, jamais se conseguirá captar quão minúsculo, quão espacialmente modesto é um próton.

Um próton é uma parte infinitesimal de um átomo, que por sua vez é uma coisa insubstancial. Os prótons são tão pequenos que um tiquinho de tinta, como o pingo neste i, pode conter algo em torno de 500 bilhões deles, mais do que o número de segundos contidos em meio milhão de anos. Portanto, os prótons são exageradamente microscópicos, para dizer o mínimo.

Suponhamos que se possa (claro que isto é pura imaginação) encolher um desses prótons até um bilionésimo de seu tamanho normal, num espaço tão pequeno que, em comparação, um próton pareceria enorme. Se nesse espaço minúsculo se compactar uns trinta gramas de matéria, está tudo pronto para iniciar um universo.

Isso se o desejo for construir um universo inflacionário. Se, ao contrário, for preferível construir um universo mais convencional, do tipo *big-bang* comum, materiais adicionais serão necessários. Na verdade, será preciso reunir tudo que existe — cada partícula de matéria daqui até o limite do universo — e comprimir num ponto tão infinitesimalmente compacto que não terá nenhuma dimensão. Trata-se de uma singularidade.

Em ambos os casos, haverá um verdadeiro *big-bang*. Naturalmente, será preciso retirar-se para um local seguro a fim de contemplar o espetáculo. Infelizmente, não há local para onde se retirar, porque fora da singularidade não existe *local*. Quando o universo começar a se expandir, não estará se espalhando para preencher um vazio maior. O único espaço que existe é o espaço que ele cria ao se expandir.

É natural, mas errado, visualizar a singularidade como uma espécie de ponto grávido solto num vácuo escuro e ilimitado. Não há espaço, nem escuridão. A singularidade não tem nada ao seu redor. Não há espaço para ela ocupar, nem lugar para ela estar. Nem sequer se pode perguntar há quanto tempo ela está ali — se acabou de surgir, como uma boa ideia, ou se estava ali eternamente, aguardando com calma o momento certo. O tempo não existe. Não há passado do qual ela possa emergir.

E assim, do nada, o universo começa.

BRYSON, Bill. **Breve história de quase tudo**. Trad. Ivo Korytowski. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 21-22. [adaptado]

Capítulo 10 Descrição de processos: os verbos

Leitura e análise (página 159)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP07

Habilidade comentada: Os estudantes relacionarão a tira com suas condições de produção e seu contexto de circulação, mobilizando, assim, a habilidade EM13LP01.

Retomada de conhecimentos (página 160)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 9 10

Competências específicas: 1, 3

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG301

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP34

Habilidade comentada: A habilidade EM13LP34 é mobilizada quando os estudantes registram, em duplas, as conclusões sobre o conteúdo pesquisado a partir da atividade proposta e as compartilham com os colegas.

O objetivo dessa atividade de pesquisa é permitir aos estudantes que revisitem conteúdos já estudados ao longo do Ensino Fundamental para relembrarem conhecimentos já construídos sobre os tempos e modos verbais. A partir do modelo para a primeira conjugação, com o verbo *trabalhar*, eles retomarão a segunda e a terceira conjugações (com os verbos *correr* e *decidir*). A nossa intenção, além disso, ao propor que a atividade seja feita em duplas, é possibilitar que os estudantes trabalhem colaborativamente e com autonomia. Combine com eles se as duplas serão formadas por escolha ou por sorteio, considerando seus objetivos pedagógicos e a realidade da turma.

Após o trabalho em duplas, que deve ser feito por escrito, proponha um compartilhamento do que foi resgatado. É esperado que os estudantes cheguem às seguintes formas verbais:

- **Modo indicativo:** *presente* (corremos / decidimos), *pretérito imperfeito* (corríamos / decidíamos), *pretérito perfeito* (corremos / decidimos), *pretérito mais-que-perfeito* (corrêramos / decidíramos), *futuro do presente* (correremos / decidiremos), *futuro do pretérito* (correríamos / decidiríamos).
- **Modo subjuntivo:** *presente* (corramos / decidamos), *pretérito imperfeito* (corrêssemos / decidíssemos), *futuro* (correrrmos / decidirmos).
- **Modo imperativo:** *presente afirmativo* (corramos / decidamos), *presente negativo* (não corramos / não decidamos).

Eles devem, ainda, identificar os elementos da estrutura interna das formas de *correr* e *decidir* (radical, vogal temática, desinências modo-temporais e desinências número-pessoais) nos diferentes tempos e modos verbais e discutir o que cada modo indica a respeito da atitude do falante com relação ao conteúdo de seus enunciados. Oriente-os ao longo do processo e tire eventuais dúvidas durante o compartilhamento dos registros das duplas com o restante da turma.

Modo indicativo (páginas 161 a 164)

Ressalte para os estudantes a diferença que há entre os tempos quando estudados isoladamente e quando estudados em um texto específico. Um tempo denominado "presente" pode ser empregado referindo-se a um fato ocorrido no passado ou previsto para o futuro, alcançando determinado efeito de sentido.

Questões 1 a 7 (páginas 161 a 164)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP07

Pergunte aos estudantes se, em algum momento de seus cotidianos, ouvem/leem ou produzem enunciados com verbos conjugados na 2ª pessoa do plural. Se responderem afirmativamente, questione-os sobre quando isso ocorre. A depender da região em que morem ou com quem convivam, o uso da 2ª pessoa do plural talvez seja frequente.

Modo subjuntivo (páginas 164 a 166)

Como os tempos do subjuntivo são utilizados em estruturas subordinadas, achamos importante identificar as diferentes orações nos exemplos que ilustram os usos dos tempos desse modo. Ajude os estudantes a recordarem as estruturas subordinadas, caso seja necessário.

No tópico **Presente**, chame a atenção dos estudantes para o uso das setas no poema visual, que direcionam a leitura pela página. Comente também que, na forma como foi escrita a palavra "encanto", uma parte da palavra parece ter sido perdida, e precisa ser recuperada, o que dialoga com o pedido do eu lírico ("contanto que eu não perca o encanto").

No tópico **Futuro**, seria bom aproveitar o tema da conversa entre Helga e sua filha para discutir como diferentes sociedades, em diferentes momentos, veem a mulher. As personagens da história são retratadas como pertencentes ao povo *Viking*. Entre os normandos, os *Vikings* eram conhecidos como guerreiros. Nessa sociedade, o protagonismo era claramente masculino e o autor da tira muitas vezes tematiza o machismo de Hagar por meio das falas de sua mulher, Helga.

Questões 1 e 2 (página 166)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06

Modo imperativo (página 166)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP07

Habilidade comentada: Ao analisar a campanha publicitária, os estudantes poderão desenvolver a habilidade EM13LP07, pois perceberão marcas que expressam a posição do enunciador diante do que é dito.

Os verbos e a descrição de processos em textos de divulgação científica (páginas 167 e 168)

Verifique se os estudantes compreendem o que é "o mundo mediado por algoritmos", e como eles percebem essa mediação em seu cotidiano. Caso haja possibilidade, leia a reportagem de divulgação científica na íntegra com eles.

Texto para análise (páginas 168 e 169)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG601

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP07, EM13LP29, EM13LP52

Habilidades comentadas: A habilidade EM13LP01 é desenvolvida, pois os estudantes relacionarão o texto com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação. Além disso, o fato de terem que resumir para alguém os fatos e acontecimentos apresentados no trecho citado faz com que os estudantes mobilizem a habilidade EM13LP29.

Antes de orientar os estudantes a lerem o trecho do romance *Memorial do Convento*, convém passar a eles algumas informações a respeito da obra. O romance é ambientado no início do século XVIII; nele, José Saramago retrata a personalidade do rei D. João V e a construção do Palácio Nacional de Mafra (também conhecido como Convento); além disso, narra o processo de criação e execução de uma máquina capaz de voar, chamada Passarola. O engenho, baseado na invenção do padre Bartolomeu de Gusmão, é construído com a ajuda de outras duas personagens do romance: Baltasar Sete-Sóis, um ex-soldado que perdeu a mão esquerda na guerra, trabalhou nas obras do Convento e consegue ver apenas à luz do dia, e Blimunda Sete-Luas, que tem o estranho poder de ver – no escuro – o interior das pessoas. É justamente esse poder que garantirá a ela que consiga recolher as "vontades" que se desprendem dos corpos dos moribundos e servem de combustível para que a aeronave possa voar.

Optamos por manter o texto com a grafia original, porque acreditamos tratar-se de uma boa oportunidade para você conversar com os estudantes sobre algumas variações ortográficas que permaneceram na escrita das duas variedades de português (o europeu e o brasileiro) após o Novo Acordo Ortográfico de 1990. Caso os estudantes estranhem a grafia do "porquê" na parte final do texto, explique a eles que, em Portugal, as regras para uso dos porquês são diferentes das regras do Brasil.

Comente com os estudantes que a linguagem e o estilo usados por Saramago no romance têm algumas peculiaridades. Como fica evidente no trecho transcrito, o autor se distancia da norma linguística no uso que faz da pontuação: a vírgula é frequentemente utilizada onde se esperariam pontos-finais. A fala das personagens também não é indicada (por meio de verbos de elocução, dois-pontos, travessão ou aspas), ao contrário do que acontece usualmente em gêneros narrativos.

Proposta de produção: infográfico (páginas 169 e 170)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4

Competências específicas: 1, 2, 3

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301

Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP34

Habilidades comentadas: Para produzir o infográfico, os estudantes terão que fazer pesquisa em fontes devidamente referenciadas, selecionar informações pertinentes e resumir textos para uso na divulgação de estudos e pesquisas, desenvolvendo, assim, as habilidades EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP29 e EM13LP30.

Ao avaliar a produção dos estudantes, observe se os diferentes aspectos da estrutura de um infográfico foram respeitados. É fundamental que a descrição do padre Bartolomeu sobre o projeto e o funcionamento da Passarola, apresentada no trecho de *Memorial do Convento,* seja a base dos infográficos produzidos. Outras informações pertinentes, obtidas na pesquisa feita pelos estudantes, também podem ser incluídas.

Avalie se os estudantes identificaram corretamente as partes da Passarola e informaram que função devem desempenhar, de acordo com o texto de Saramago. Com relação à linguagem, observe se foram utilizados verbos no presente do indicativo para caracterizar a aeronave e seu funcionamento, se não há termos que expressem juízos de valor e se o grau de formalidade está adequado ao público-alvo. No que se refere à pesquisa, sugira que os estudantes busquem outras informações sobre Bartolomeu de Gusmão e a Passarola na Wikipédia.

Capítulo 11 Determinação, quantificação, ordenação: os artigos e os numerais

Leitura e análise (página 171)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06

Questões 1 a 4 (página 172)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06

Texto para análise (páginas 174 e 175)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3

Competências específicas: 1, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG401

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06

Habilidade comentada: A habilidade EM13LGG401 é explorada na seção, pois os estudantes analisarão criticamente a crônica de modo a compreender a língua como um fenômeno social e sensível aos contextos de uso.

Discuta com os estudantes como a exploração das diferenças de sentido produzidas pelo uso intencional de determinados elementos linguísticos é um recurso utilizado em textos literários, como o que foi citado na seção de atividades.

Leitura e análise (páginas 175 e 176)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06

Habilidade comentada: Nesta seção, os estudantes analisarão efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, como a escolha de palavras com duplo sentido. Com isso, desenvolverão a habilidade EM13LP06.

Dada a diferença entre os conceitos das classes de palavras dos artigos e dos numerais trabalhados ao longo do capítulo, optamos por trazer um outro momento de reflexão mais inicial para os estudantes. Propusemos a análise de uma tira de Liniers para que, por meio do contato com esse texto, os jovens possam perceber o efeito de sentido produzido com o uso de numerais em um texto sem se preocupar com a nomenclatura.

Retomada de conhecimentos (página 176)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP34, EM13LP35

Competências e habilidade comentadas: A atividade para identificar os tipos de numerais e as funções que eles exercem na língua portuguesa proposta no boxe permite a mobilização das Competências gerais 9 e 10, pois os estudantes estarão reunidos em grupo, trabalhando colaborativamente, e serão protagonistas do processo de aprendizagem. Além disso, a habilidade EM13LP28 também é desenvolvida, pois, durante suas pesquisas, os jovens organizarão situações de estudo e adotarão diferentes estratégias de leitura adequadas aos objetivos da seção.

Essa atividade de pesquisa tem como objetivo permitir aos estudantes que revisitem conteúdos já estudados ao longo do Ensino Fundamental e relembrem conhecimentos construídos sobre os tipos de numerais: cardinais, ordinais, multiplicativos, fracionários e coletivos. Eles serão incentivados a buscar informações em diferentes fontes, como revistas, *sites*, anúncios e livros, desenvolvendo a habilidade de pesquisa e a capacidade de distinguir e selecionar informações relevantes. Cada grupo deverá fazer uma apresentação oral de suas descobertas para a turma, desenvolvendo habilidades de comunicação oral, argumentação e a capacidade de transmitir conhecimentos de maneira clara e organizada. A intenção aqui é que os estudantes sejam protagonistas da explicação, estudando sozinhos e posteriormente compartilhando o que aprenderam com os colegas de turma. Eles também deverão selecionar o recurso (analógico ou digital) que considerarem mais adequado a essa apresentação.

Para essa proposta, é importante orientar os estudantes a buscarem exemplos do uso significativo dos tipos de numerais. Estimule os grupos a pesquisarem os tipos de numerais de acordo com seus interesses, como frutas fracionadas, juros bancários, listas de classificação esportiva, calendários etc. Os numerais coletivos podem apresentar alguma dificuldade por serem, alguns deles, pouco usados no cotidiano. Então, acompanhe mais de perto o grupo que tiver como responsabilidade esse tema. Uma sugestão para enriquecer a atividade é que a construção da apresentação seja orientada, se possível, por um professor de Matemática para auxiliá-los a observar a questão numérica e como os numerais são abordados nos textos escritos, tirinhas etc.

Texto para análise (páginas 177 e 178)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competências específicas: 1, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG401

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06

Explore com os estudantes as diferentes percepções sobre a passagem do tempo, utilizando as reflexões proporcionadas pelas tiras de Alexandre Beck e Luigi Rocco. Destaque como a linguagem é capaz de expressar não só os fatos, mas também os sentimentos das personagens.

Usos dos artigos definidos e indefinidos (páginas 178 a 180)

Seria interessante conversar com os estudantes sobre como é importante, na produção de textos de gêneros diversos, utilizar de maneira consciente as formas definidas ou indefinidas dos artigos porque esse uso afeta o sentido daquilo que está sendo por eles determinado.

Pratique (páginas 179 e 180)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4

Competências específicas: 1, 2, 3, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG401

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP54

Habilidades comentadas: A tarefa proposta mobiliza, de forma mais destacada, as habilidades EM13LGG301, EM13LP15 e EM13LP54, pois os estudantes vão produzir uma crônica autoral, respeitando as características do gênero e fazendo um uso adequado e criativo da linguagem para compor um retrato mais particularizado de alguém que ajudou a polícia na procura de um desaparecido.

O objetivo desta atividade é levar os estudantes a refletirem sobre o efeito que a presença dos artigos provoca na construção do sentido do texto. Na hora de avaliar o resultado da produção, é importante observar se eles foram capazes de decidir em que momento o olhar do leitor deve ser mais dirigido (referências específicas à pessoa desaparecida, suas características pessoais, seus atos costumeiros etc.) e se recorreram ao uso de artigos definidos para alcançar esse efeito. Além disso, deve-se verificar se optaram pelo uso do artigo indefinido diante de informações que poderiam ficar mais vagas, porque dizem respeito a questões mais gerais (a ação da polícia à procura de desaparecidos, o modo como a população pode tentar ajudar etc.). Com relação ao gênero crônica, deve-se verificar se os estudantes foram capazes de produzir um texto que apresente a estrutura esperada: relato inicial de um fato/caso específico que permite ao autor desenvolver uma reflexão mais abrangente sobre o tema em questão.

Capítulo 12 Explicitação de circunstâncias: os advérbios

Leitura e análise (página 181)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP07

Habilidade comentada: A habilidade EM13LP07 é desenvolvida na seção, pois os estudantes analisarão marcas que expressam a posição do enunciador diante daquilo que é dito.

Se considerar pertinente, promova com os estudantes uma conversa sobre autoaceitação e aceitação que vem do outro, aproveitando a reflexão suscitada pela tira. Peça que compartilhem, se assim desejarem, momentos em que ficaram excessivamente dependentes da opinião alheia sobre si mesmos.

Advérbios: definição e classificação (página 181)

É comum encontrarmos certos advérbios de modo transformando orações inteiras, embora isso não seja previsto pela definição mais comum dessa classe de palavras. Nessa função, eles normalmente ocorrem no início ou no fim da oração, separados do restante do enunciado por vírgula. Exemplos: "*Possivelmente*, candidatos mal colocados nas pesquisas não serão eleitos."; "Nenhum médico foi capaz de diagnosticar a doença, *infelizmente*."; "*Certamente*, todos os jurados comparecerão ao julgamento.".

Talvez alguns estudantes façam uma outra leitura da tira "*Coisa de louco*", de Dana Summers, e do sentido produzido pelo uso do advérbio *levemente*, considerando a relação entre o contexto retratado e o ditado "a curiosidade matou o gato". Eles podem argumentar que o fato de o felino ser *pouco* curioso evitou que tivesse morrido, embora não tenha evitado que sofresse várias fraturas, como mostra a cena da tira. Se fosse *muito* curioso, poderia confirmar o ditado: não teria sobrevivido. Se essa leitura surgir, também pode ser considerada legítima.

Roda de conversa: adjetivo com função de advérbio (página 184)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4

Competências específicas: 1, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG401, EM13LGG402

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07

A reportagem do Instituto de Psicologia da USP trata de um tema muito presente em nossa sociedade: as exortações para que tenhamos, sempre, pensamentos positivos. É preciso problematizar a questão, para evitar comportamentos de "positividade tóxica", que buscam ignorar sentimentos negativos ou desconfortáveis. Caso seja possível, leia a reportagem na íntegra com os estudantes, após terem conversado a esse respeito.

Texto para análise (páginas 188 a 190)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competências específicas: 1, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG401

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06

Habilidades comentadas: As tiras e a charge analisadas na seção permitem que os estudantes desenvolvam as habilidades EM13LP02 e EM13LP06, pois devem estabelecer relações entre as partes de textos de diferentes gêneros, identificando os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos advérbios em cada caso.

Respostas e comentários

5. As duas situações retratadas na tira baseiam-se no conhecido conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho* e cada uma é composta de três quadrinhos. No segundo quadrinho de ambas, a cena é praticamente idêntica: Chapeuzinho diz a mesma coisa ao lobo, que está disfarçado como avó da menina ("Puxa, vovó... Que nariz, olhos e boca grandes você tem!"); no entanto, a atitude de Chapeuzinho é diferente em cada caso: no primeiro, sua expressão sugere que ela está espantada; no segundo, parece fazer uma crítica, como se percebe pelo dedo acusador apontado para a suposta vovó. A atitude do lobo também é diferente em cada situação: no terceiro quadrinho da primeira cena, ele revela sua identidade e seu propósito (devorar a menina); no último quadrinho da tira, chora com as críticas feitas por Chapeuzinho, dizendo que ela está acabando com sua autoestima.

Usos dos advérbios e palavras denotativas (páginas 191 a 193)

Converse com os estudantes sobre a importância do uso dos advérbios e das palavras denotativas para a construção de um sistema de referências para o leitor em textos de diferentes gêneros. Esse estabelecimento de relações referenciais é fundamental para qualquer texto. Por isso, é importante que os estudantes estejam atentos a isso quando estiverem escrevendo.

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

Esta seção contribui para o **ODS 7: Energia limpa e acessível** ao propor a leitura e análise de um artigo de opinião que tematiza opções para a transição energética brasileira.

Pratique (páginas 192 e 193)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4

Competências específicas: 1, 2, 3, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG401

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP15

Habilidade comentada: A habilidade EM13LP02 é desenvolvida na realização da proposta, pois os estudantes vão analisar e reconhecer o papel dos advérbios e das palavras denotativas no estabelecimento da coesão textual do trecho citado no **Pratique**.

O objetivo desta atividade é levar os estudantes a refletir sobre o papel dos advérbios e das palavras denotativas na construção da coesão textual. Espera-se que, ao realizarem a atividade proposta, eles se deem conta de que os textos não podem prescindir de um uso cuidadoso de advérbios, porque deles dependem muitas das circunstâncias necessárias para orientar o leitor. As palavras denotativas, por sua vez, auxiliam na construção da progressão textual, outro importante aspecto coesivo.

Antes de abordar o texto pelo ponto de vista estrutural e formal, peça que os estudantes reflitam sobre seu tema: a morte. O autor, Marcelo Gleiser, elabora uma reflexão a partir de objetos de seus antepassados encontrados por ele em um sótão. Verifique com os estudantes quais sentimentos e pensamentos esse texto evoca.

A seguir, apresentamos o texto com os termos que deveriam ser identificados pelos estudantes. Esses termos estão destacados e são acompanhados pela identificação ou descrição da função que desempenham.

Os céus estão caindo

[...]

A morte faz com que nos apeguemos à vida com todas as nossas forças, inspirando nossa constante busca por algo que transcenda a passagem do tempo. Nós criamos **incessantemente** <*referência de modo*>, ou um quadro, ou uma família, ou um teorema matemático, ou uma nova receita, de modo que algo permaneça no mundo após nossa partida, algo que vá **além** <*palavra denotativa de inclusão*> da simples memória de nossa existência na mente de amigos e parentes: memórias se esvanecem de geração em geração. Há alguns anos, **quando** <*referência de tempo*> explorava cantos empoeirados e esquecidos do sótão de meus pais, encontrei os álbuns de fotografias de meus avós paternos, recheados de memórias amareladas de parentes, amigos e de suas festas, momentos congelados de um passado **já** <*referência de tempo*> distante. "São todos fantasmas **agora** <*referência de tempo*>", disse meu irmão Rogério, em seu estilo **peculiarmente** <*referência de modo*> sarcástico. Admirando as fotos, me perguntei o quanto daquelas experiências, sorrisos, lágrimas e sabedoria, o quanto das tantas histórias e aventuras de meus avós está **ainda** <*referência de tempo*> vivo na mente de seus bisnetos. Sentindo-me como o elo perdido em uma corrente que une quatro gerações, fechei os álbuns com a triste sensação de haver perdido parte de minha própria história, **agora** <*referência de tempo*> enterrada em fotos de pessoas que **não** <*negação*> consigo reconhecer. Quem afirmou que ter filhos é uma forma garantida de imortalidade?

Mas será verdade? **Perto** <*referência de lugar*> dos álbuns encontrei uma enorme caixa de papelão. Ela escondia dezenas de cartas que meus avós trocaram entre si, com parentes na Ucrânia e na Rússia, com meus pais **quando** <*referência de tempo*> meu pai estava estudando em Boston no início da década de 1950. **Mal** <*referência de modo*> podendo conter a emoção, pedi a uma amiga do Departamento de Linguística, especialista em idiomas eslavos e da Europa Central, que me ajudasse a traduzi-las. Essa era a minha chance de reconstruir a vida de meus antepassados, valendo-me daqueles depoimentos que sobreviveram à passagem do tempo. De posse da tradução das cartas, vi a emoção inicial **rapidamente** <*referência de modo*> transformar-se em desapontamento. Elas **não** <*negação*> traziam nada de especial, **somente** <*palavra denotativa de exclusão*> detalhes desinteressantes da vida diária de meus avós: um primo que estava gripado; outro que ia estudar na universidade em Moscou; a árvore que caíra na casa do vizinho — "Imagine que horror se fosse na nossa!"; meu pai que passara nos exames de qualificação em Harvard; meu irmão mais velho, **então** <*referência de tempo*> com três anos, que **já** <*referência de tempo*> era capaz de falar inglês **apenas** <*palavra denotativa de exclusão*> dois meses **depois** <*referência de tempo*> de chegar aos Estados Unidos etc. Nenhuma revelação existencial profunda, nenhum segredo de família, nada! **Apenas** <*palavra denotativa de exclusão*> fatos da vida deles, seus pro-

blemas e desafios menores, os mais complexos **misteriosamente** <*referência de modo*> ausentes... Nada que pudesse nos ajudar a compreender melhor a vida deles, nada para nós.

Em meio à minha decepção, me dou conta do quanto nós, os vivos, somos egoístas. Eu **não** <*negação*> estava tentando conhecer melhor os meus parentes; as fotos e as cartas poderiam ter me auxiliado nisso. O que eu **realmente** <*afirmação*> procurava era me conhecer melhor por meio deles. Queria que eles me ajudassem a responder perguntas que **não** <*negação*> posso responder, a escolher **quando** <*referência de tempo*> estou confuso, que eles apoiassem os caminhos que tomei na vida. **Afinal**, <*palavra denotativa de conclusão*> sua história é a minha história, sua vida é parte da minha: **onde** <*referência de lugar*> eu cresci, como eram meus pais, as tradições da família. Mas essas pequenas verdades **não** <*negação*> são suficientes; **não** <*negação*> devemos esperar que nosso passado venha a definir por completo o nosso futuro. A vida e as lições dos parentes já falecidos podem nos guiar e apoiar em muitos momentos, mas somos nós os únicos responsáveis por nossas escolhas. E, mesmo **quando** <*referência de tempo*> estamos rodeados por aqueles que amamos, mesmo quando tudo está indo **relativamente** <*referência de modo*> **bem** <*referência de modo*>, podemos nos sentir **profundamente** <*referência de modo*> sós.

Nós buscamos significado, ajuda, companheirismo. Precisamos de algo **além** <*palavra denotativa de inclusão*> de lembranças e sonhos: precisamos de esperança. **Talvez** <*dúvida*>, se fôssemos capazes de transcender as limitações de nossa curta vida, de existir em uma realidade sobrenatural, pudéssemos **até** <*palavra denotativa de inclusão*> suspender a passagem do tempo. [...]

GLEISER, Marcelo. **O fim da Terra e do Céu**: o apocalipse na ciência e na religião. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 14-17.

Capítulo 13 A construção da articulação textual: as preposições e as conjunções

Leitura e análise (página 194)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competências específicas: 1, 2

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP08

Habilidade comentada: A leitura e a análise do cartum exigem que os estudantes considerem suas condições de produção e seu contexto de circulação, no caso, os Estados Unidos. Por isso, a seção desenvolve a habilidade EM13LP01.

Se considerar pertinente, a partir do tema levantado pelo cartum, convide os estudantes para uma reflexão sobre planos de vida de curto, médio e longo prazo. Peça-lhes que compartilhem, se desejarem, momentos em que priorizaram os benefícios imediatos de uma situação e momentos em que ponderaram sobre o futuro. Explique que o fato de poder pensar no futuro já representa um privilégio a que nem todos têm acesso.

Questões 1 e 2 (página 196)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP08

Diálogos literários: conectando sentidos poéticos (página 197)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4

Competências específicas: 1, 2, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP08

Habilidades comentadas: Nesta proposta, ao analisar de que forma a autora do poema explora o uso recorrente de determinada estrutura sintática e da preposição "para" para criar interessantes efeitos de sentido, os estudantes desenvolverão as habilidades EM13LP06 e EM13LP08.

Se julgar adequado e possível, peça a alguns estudantes que leiam o poema em voz alta, exercitando uma leitura expressiva com diferentes entonações, de acordo com o que sentem ao ler esse texto.

Texto para análise (páginas 198 e 199)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4

Competências específicas: 1, 2

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG202

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP08

Habilidade comentada: Nesta seção, os estudantes farão a análise dos efeitos de sentido decorrentes do uso expressivo da linguagem nas tiras e no cartum, desenvolvendo a habilidade EM13LP06.

Converse com os estudantes sobre como o uso das preposições é responsável pela construção do sentido dos textos em diferentes linguagens apresentadas na seção. Estimule-os a exercitar em seus textos esse uso intencional de palavras dessa classe para obter diferentes efeitos de sentido.

Proposta de produção: verbete poético (página 199)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7
Habilidades da área: EM13LP101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG703
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP54
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP54 é desenvolvida pela seção, pois os estudantes criarão um verbete poético autoral fazendo uso da preposição para obter determinados efeitos expressivos.

O objetivo dessa atividade de produção é criar um contexto para que os estudantes façam um uso expressivo da linguagem em textos poéticos, a exemplo do que fez Adriana Falcão. Assim, além de perceberem como podem usar as preposições de forma intencional para produzir diferentes efeitos de sentido, vão produzir textos literários que serão compilados depois em um dicionário poético da turma. Atue como mediador desse processo criativo dos estudantes. Oriente-os a fazer um uso figurado da linguagem e estimule-os a criar imagens sugestivas nos verbetes que vão produzir.

Seria importante garantir a publicação do dicionário da turma no formato digital ou impresso. Os integrantes do grupo editorial da revista permanente poderiam ajudar nesse processo. Converse com os estudantes a esse respeito.

Leitura e análise (página 200)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competências específicas: 1, 2
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP08
Habilidades comentadas: A análise da estrutura sintática com o uso da conjunção adversativa que se repete na história em quadrinhos e o efeito de sentido produzido por seu uso reiterado permitem que os estudantes desenvolvam as habilidades EM13LP06 e EM13LP08.

Dada a importância das preposições e das conjunções na construção da articulação textual, optamos por trazer um outro momento de reflexão mais inicial para os estudantes. Propusemos a análise da tira de Nik para que, por meio do contato com esse texto, os jovens possam relembrar questões importantes sobre essa classe de palavras e sua função na construção de sentido de textos de diferentes gêneros.

Questões 1 a 5 (páginas 201 e 202)

BNCC em foco

Competência geral: 1
Competência específica: 1
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP08

Retomada de conhecimentos (página 201)

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, EM13LGG703, EM13LGG704
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP34, EM13LP35
Habilidades comentadas: A habilidade EM13LP28 é desenvolvida, pois a seção proporciona aos estudantes organizarem situações de estudo adequadas aos objetivos em questão. Além disso, a tarefa de criar uma apresentação com recursos visuais para destacar as principais conjunções, sua classificação e exemplos de uso fará com que os estudantes selecionem informações e organizem o material a ser apresentado aos colegas de forma visualmente atrativa e didática, o que mobiliza diferentes habilidades, entre as quais destacamos: EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP34 e EM13LP35.

Organize a turma em grupos de quatro estudantes. Combine previamente quanto tempo haverá para a apresentação de cada grupo e quais conjunções devem ser pesquisadas. Se achar conveniente, é possível ampliar a reflexão dos estudantes sobre a função das conjunções na articulação textual. Para isso, sugira que procurem informações sobre as conjunções no capítulo sobre coesão e coerência da obra de Redação que integra esta coleção. Nesse capítulo, há reflexões e atividades sobre o papel das conjunções na construção da coesão sequencial que podem contribuir para a discussão em sala.

Oriente os estudantes sobre a importância de buscarem fontes confiáveis para realizar a atividade proposta. Se for possível, seria interessante que pudessem fazer a pesquisa na biblioteca da escola, especialmente se forem consultar gramáticas ou livros didáticos disponíveis no acervo. Auxilie-os a avaliar que recursos visuais podem contribuir para tornar as apresentações mais atrativas e claras. Combine a data e a ordem em que cada grupo vai expor seu trabalho para os colegas. Ao longo das apresentações, complemente as informações conforme houver necessidade e tire eventuais dúvidas dos estudantes.

Texto para análise (página 203)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4
Competências específicas: 1, 2, 3, 4
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG401
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP08
Habilidade comentada: A habilidade EM13LP08 é desenvolvida na seção, pois os estudantes analisarão elementos e aspectos da sintaxe do português presentes na postagem de uma rede social e na tira.

Ressalte para os estudantes como os efeitos de humor são produzidos, na tira e na postagem, pelo uso das conjunções em determinado contexto.

Usos da preposição na construção das unidades de sentido (páginas 204 a 206)

Destaque para os estudantes como as indicações feitas no texto analisado na seção deixam visualmente explícita a importância das preposições na criação dos vínculos entre sintagmas e na construção da articulação textual, bem como sua ocorrência significativa nos textos.

Pratique (página 206)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4
Competências específicas: 1, 2
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG401
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP08

O objetivo desta atividade é permitir aos estudantes que reflitam sobre a importância das preposições no estabelecimento de relações de sentido em textos. Em alguns dos contextos, é possível escolher diferentes preposições ou locuções prepositivas sem prejudicar o sentido do texto. É importante, porém, observar, no momento de avaliar o resultado da atividade, se os estudantes foram capazes de reconhecer esses contextos e, nos casos em que só uma preposição construía o sentido pretendido, de escolher o termo correto.

A seguir, transcrevemos o texto "A vida nas ruínas" completo, destacando as preposições originalmente utilizadas. Também acrescentamos, entre parênteses, outras possibilidades (incluindo locuções prepositivas), quando o contexto permitiu escolha.

A vida nas ruínas

Não é fácil conviver **com** 3 mil anos **de** história. Os trajetos são interrompidos **por** monumentos, e o Fórum ocupa a melhor parte **do** centro histórico. Mas os romanos se acostumaram **a** esse desafio. A escritora e historiadora Georgina Masson disse que a cidade **de** Roma parece um palimpsesto: um pergaminho usado vezes **sem** conta, **com** o novo texto escrito **sobre** o original apagado, ou apertado **entre** as linhas. Roma é mesmo um pergaminho, mas **com** muito mais textos reescritos **do** que outras cidades, e muito menos textos apagados. Essa reutilização **às vezes** é evidente **em** um único edifício – como **no** Teatro di Marcello, um palácio renascentista montado **sobre (em cima de)** um teatro **do** século 1 a.C. –, mas também pode ser vista **na** planta **da** cidade: a Piazza Navona que faz uma curva **para** acompanhar uma antiga pista **de (para)** corridas, e parques públicos que marcam os limites **de** antigas propriedades privadas.

[...]

A riqueza **das** ruínas arqueológicas é uma **das** principais razões **pelas** quais Roma só tem duas linhas **de** metrô, e nenhuma **delas** passa **pelo** centro histórico. A nova linha C, que ficou parada **nas** pranchetas **dos** projetistas **durante (por)** décadas, vai preencher essa lacuna. Pretende-se tirar o máximo proveito **desses (de, dos)** tesouros subterrâneos, **em vez de (ao invés de)** escondê-los. As estações vão dar acesso **a** sítios arqueológicos **até então** escondidos, como o Teatro di Pompeo, e alguns túneis vão ser ladeados **por** paredes **de** acrílico transparente, permitindo a visão **de** ruínas iluminadas.

ROMA. *In*: **GUIA turístico**. Trad. Eliana Rocha. São Paulo: Publifolha, 2009. p. 12.

UNIDADE 4 ESFERA DO CONHECIMENTO: APRENDER, ENSINAR (página 207)

O foco desta unidade é o trabalho com a esfera do conhecimento. Na seção especial e nos três capítulos que a compõem, os estudantes serão desafiados a ler as linhas e as entrelinhas de textos de diferentes gêneros, a reconhecer e a utilizar marcadores temporais que contribuem para progressão textual e a conhecer e analisar a estrutura dos gêneros verbete enciclopédico e reportagem de divulgação científica.

A unidade se inicia com a seção especial intitulada **Como ler nas entrelinhas**, na qual os estudantes vão aprender a realizar inferências, identificar pressupostos e implícitos e reconhecer relações intertextuais.

No capítulo 14, os estudantes vão estudar a estrutura e a finalidade do **Verbete enciclopédico** e saber um pouco mais sobre a história desse gênero. Vão refletir também sobre como reconhecer as características de verbetes enciclopédicos pode ser útil no momento de fazer pesquisas e aprofundar os estudos sobre algum assunto.

No capítulo 15, **Marcadores temporais**, os recursos linguísticos responsáveis pela organização textual e pela progressão temática em diferentes gêneros orais e escritos serão o foco de estudo. Os estudantes vão estudar, entre outras coisas, como a articulação temporal contribui para o desenvolvimento da estratégia argumentativa na produção de textos cuja finalidade é convencer ou persuadir o interlocutor.

Encerrando a unidade, temos o capítulo 16, que trata de **Reportagem de divulgação científica**. Nele, além de conhecer a estrutura e a finalidade de textos do gênero, os estudantes vão refletir sobre a contribuição deles para a disseminação do conhecimento científico para o público em geral, desmistificando, muitas vezes, inverdades ou desinformação veiculadas pelas chamadas pseudociências.

Seção especial Como ler nas entrelinhas

Optamos por utilizar tiras humorísticas para apresentar os procedimentos de leitura aqui discutidos porque a natureza desse gênero favorece a ocorrência de contextos em que é grande a necessidade de fazer uso desses procedimentos. É evidente que o modo como os utilizamos varia de gênero para gênero.

A explicitação de um implícito em uma tira humorística, por exemplo, costuma ser uma condição necessária para compreender o efeito de humor pretendido pelo autor. A leitura de uma entrevista, por outro lado, pode exigir a explicitação de um implícito para que se compreenda melhor a posição adotada pelos interlocutores. Nos dois casos, o procedimento é essencialmente o mesmo, mas a consequência para a compreensão dos textos é diferente.

Questões 1 e 2 (página 208)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2
Competência específica: 1
Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103
Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06

Habilidades comentadas: A análise do termo "entrelinhas" e da relação entre seu significado e o processo pelo qual ele é formado leva os estudantes a analisarem o seu sentido, considerando o contexto em que esse termo foi usado, mobilizando, dessa forma, as habilidades EM13LP01 e EM13LP06.

A realização de inferências – questões 1 e 2 (páginas 209 e 210)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidade do componente curricular: EM13LP01

Habilidade comentada: Para entender a crítica feita na tira, os estudantes devem relacionar o contexto retratado e as falas das crianças às intenções do cartunista de denunciar a desigualdade social em nosso país. Esses procedimentos mobilizam a habilidade EM13LP01.

A identificação de pressupostos – questões 1 e 2 (páginas 210 e 211)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02

Habilidade comentada: Conhecer as características da personagem Mafalda e saber que ela é uma garota contestadora é importante para compreender sua crítica aos programas de TV e seus efeitos. Como os estudantes vão relacionar as condições de produção da tira e as intenções do autor com a criação dessa personagem e as situações retratadas em sua tira, mobilizarão a habilidade EM13LP01.

O estabelecimento de relações intertextuais (páginas 212 e 213)

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

A tira de Junião lida na seção e a análise desenvolvida com base nela possibilitam o trabalho com o **ODS 5: Igualdade de gênero** ao questionar discursos que colocam a mulher como coadjuvante da própria vida, uma princesa que aguardaria o príncipe aparecer e resolver seus problemas. A ressignificação do enunciado "Jogue as tranças" incentiva o empoderamento de mulheres e meninas. O fato de a personagem ser negra e ter os cabelos trançados em *dreadlocks* também é relevante para o caráter antirracista da tira, pois outros tipos de princesas e tranças são valorizados, fora do padrão europeu de Rapunzel.

Questões 1 e 2 (páginas 212 e 213)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2

Competências específicas: 1, 2

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03

Habilidade comentada: A identificação da canção que está tocando no salão em que Dona Isaura faz seus *dreadlocks* e a referência ao conto de fadas "Rapunzel" fazem com que os estudantes mobilizem a habilidade EM13LP03, pois precisam analisar as relações intertextuais presentes na tira para compreender seu sentido.

Pesquisar para entender melhor (página 214)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 3, 4, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP34, EM13LP35

Habilidades comentadas: Os estudantes devem explicitar o caminho da análise de cada tira e criar uma apresentação com apoio de *slides,* o que mobiliza diversas habilidades, como: EM13LP11, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18 e EM13LP28.

O objetivo da atividade é permitir que os estudantes façam uso dos procedimentos de leitura apresentados na seção. Como eles devem realizar uma pesquisa para selecionar as tiras humorísticas, já recorrerão a esses procedimentos no momento de buscar os textos com que vão trabalhar.

A segunda etapa foi pensada para garantir que os estudantes explicitem os caminhos de leitura que trilharam para (re) construir o sentido de cada tira humorística escolhida, além de acrescentar o desafio de organizarem as informações necessárias para que os colegas possam reconhecer os passos desse caminho.

A finalização do trabalho exige o uso de alguma plataforma digital para a criação de *slides*. É importante avaliar a organização das informações nos *slides* e o modo como os estudantes vão utilizar os recursos disponíveis para garantir mais clareza e legibilidade ao material. Caso não seja possível realizar a produção digital, proponha que criem cartazes com o mesmo objetivo.

No momento da apresentação oral, sugere-se avaliar a postura, a entoação, a modulação de voz, a variedade linguística e o grau de formalidade utilizados pelos estudantes, bem como a correção das informações apresentadas e a adequação dos exemplos selecionados para ilustrar os procedimentos de leitura definidos na proposta.

Capítulo 14 Verbete enciclopédico

Questões 1 a 3 (página 215)

Se necessário, explique aos estudantes que cada um dos termos indicados na questão **3** evoca uma faceta do problema do clima: o **aquecimento global** é o aumento da temperatura da Terra devido a emissões de gases de efeito estufa e a causa inicial. As **mudanças climáticas** são as alterações gerais no clima, e os termos **crise** ou **emergência climática** destacam a gravidade da situação atual e sua urgência – é uma chamada à ação diante das consequências cada vez mais severas das mudanças climáticas.

Leitura (páginas 215 a 219)

Antes de realizar a leitura do verbete enciclopédico proposto, converse com a turma sobre o modo como o conhecimento científico circula na atualidade, em diferentes espaços do universo digital. É importante mapear os conhecimentos prévios dos estudantes como consumidores de conteúdos de divulgação científica.

Por outro lado, como muitos desses conteúdos também circulam nas redes sociais sem que haja um compromisso real com a veracidade da informação compartilhada, procure levar os jovens a refletir sobre a força do pensamento anticientífico e sobre o alcance e as consequências negativas da desinformação.

Reconhecer as diferentes experiências e visões dos estudantes é um passo necessário para consolidar a importância de uma divulgação adequada das informações disponíveis no meio acadêmico e científico, uma vez que as consultas a enciclopédias digitais colaborativas dão acesso a todo tipo de informação, confiável ou não.

Ao mediar a leitura do verbete enciclopédico, procure debater com os estudantes o conceito de "fonte de informação" e as convenções para referenciar as fontes consultadas em notas de rodapé e/ou notas finais nos textos acadêmicos, como é o caso do verbete enciclopédico. Esta pode ser uma oportunidade para também apresentar a eles a página de onde foi retirado o verbete transcrito neste capítulo, para que explorem a navegação pelos *links* distribuídos ao longo do texto. Por fim, proponha uma reflexão sobre a credibilidade de uma informação que vem acompanhada de sua fonte, em oposição a informações sem esse dado.

Temas contemporâneos transversais

Ciência e tecnologia – Ciência e tecnologia

A leitura do verbete enciclopédico "Crise climática" permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal Ciência e tecnologia e contribui para a valorização da ciência e do pluralismo de ideias. Ao aprender sobre o modo como o conhecimento científico circula em diferentes espaços e sobre a evolução de termos usados para se referir à questão climática, os estudantes podem desenvolver a autonomia de pensamento e a capacidade de produzir análises críticas, embasadas pela ciência. Se possível, associe essa reflexão a outras relacionadas à divulgação do conhecimento científico e que podem ser propostas em trabalho com os professores da área de Ciências da Natureza, especialmente Biologia e Química.

Meio ambiente – Educação ambiental

As atividades propostas nesta seção propiciam o trabalho com o tema contemporâneo transversal Meio ambiente, especificamente com o microtema Educação ambiental, no âmbito das vidas pública e privada, já que os jovens são instados a atuar de maneira responsável a esse respeito. Ao refletirem sobre o contexto da crise climática, os estudantes podem analisar mais objetivamente a evolução dos termos para designar os efeitos da ação dos seres humanos e sua participação nesse processo, tanto na causa quanto em possíveis soluções para minorar os efeitos da devastação ambiental. Seria oportuno, se possível, como apontamos anteriormente, associar essa reflexão a outras relacionadas e que podem ser propostas em trabalho conjunto com os professores da área de Ciências da Natureza, especialmente Biologia e Química.

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

O verbete de enciclopédia lido na seção possibilita o trabalho com o **ODS 13: Ação contra a mudança global do clima**, ao abordar a crise climática e seus impactos.

Análise (página 220)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 8, 9, 10

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06

Habilidades comentadas: Os estudantes devem refletir sobre o significado dos diferentes termos apresentados no texto e identificar a preferência por um deles para nomear os problemas relacionados ao meio ambiente e às mudanças climáticas. Para isso, terão que relacionar as palavras que integram esses termos e avaliar o efeito de sentido que cada combinação produz para chegarem a uma conclusão, mobilizando, nesse processo, as habilidades EM13LP02 e EM13LP06.

Respostas e comentários

1. Comente com os estudantes algumas características da linguagem científica são a *impessoalidade* (uso da terceira pessoa), a *objetividade*, o *rigor científico* e a *formalidade*. Contudo, quando se tratar de um *texto de divulgação científica*, pode haver alguma flexibilidade na linguagem, afinal essa produção destina-se a leitores leigos.

8. Devido à relevância do tema trazido pelo verbete, julgamos importante criar um espaço para que os estudantes conversem sobre seus sentimentos diante de um fenômeno de proporções planetárias que atingirá a todos (não de modo idêntico, a propósito, o que se chama desigualdade climática).

Produção oral: resumo comentado (página 221)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 9, 10

Competências específicas: 1, 3, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG402

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP29, EM13LP31

Habilidades comentadas: As habilidades EM13LGG301 e EM13LP15 são mobilizadas na atividade proposta, já que os estudantes, ao produzirem um resumo comentado em grupo, trabalharão colaborativamente para a criação de um texto que atenda às especificidades do gênero pedido.

Ao apresentar a proposta de um resumo comentado, prepare os estudantes para uma atividade organizada em duas etapas: produção escrita e compartilhamento dos resultados. Durante a produção escrita, espera-se que os estudantes destaquem os trechos escolhidos (que podem servir para o mapeamento da compreensão textual) e reorganizem o conteúdo para a paráfrase (o que pode requerer sugestões de reformulação lexical e sintática).

Após as apresentações orais, peça aos estudantes que comparem as escolhas de cada grupo com relação às informações incluídas no resumo e as que foram deixadas de fora. Aproveite os comentários feitos por eles para propor uma reflexão sobre como o percurso de uma leitura depende, em parte, das intenções do leitor em relação ao texto a ser lido. No caso do resumo de textos expositivos como o verbete enciclopédico, porém, espera-se que haja consenso em relação às informações principais, que devem ser mantidas em um resumo.

Os leitores dos verbetes enciclopédicos (páginas 222 e 223)

O conceito de "geração C" ou "geração conectada" surgiu para caracterizar jovens nascidos após 2003 e que vivem amplamente conectados, ou seja, imersos em um ambiente digital, sendo marcados por uma intensa conexão com a tecnologia e a internet. Além disso, as redes sociais e os aplicativos de mensagem instantânea são seu principal meio de comunicação. O termo "geração C" foi popularizado por Dan Pankraz, diretor de planejamento e estratégias para o público jovem da DDB Sydney – grande agência de comunicação australiana –, que o utilizou para descrever jovens conectados, criativos, críticos e confiantes.

Educação midiática (página 223)

O objetivo da proposta é levar os jovens a refletir sobre o modo como os hipertextos e os *hiperlinks* a eles associados transformaram a nossa maneira de ler. Eles provavelmente já vivenciaram a experiência de procurar uma informação específica em algum buscador digital ou de checar um perfil em uma rede social e, muito tempo depois, constatar que seguiram vários *hiperlinks* e chegaram a informações e temas distantes da finalidade original.

Diferentes aspectos relacionados à presença no universo digital e ao uso das várias ferramentas que esse espaço oferece estão relacionados a uma educação midiática. Talvez o aspecto mais comentado diga respeito às *fake news* – e esse é um tópico muito importante –, mas vários outros aspectos problemáticos devem ser abordados na formação dos jovens para que possam fazer um uso mais seguro da internet. Nesse contexto, a discussão de *links* criados para explorar algumas fragilidades emocionais com fins publicitários merece atenção. Por essa razão, optamos por vincular a reflexão sobre os caça-cliques ao comportamento bastante comum associado à decisão de clicar ou não em um *hiperlink* que se apresenta durante a leitura de textos de diferentes gêneros digitais.

A formação de um senso ético digital é fundamental para que os estudantes entendam o impacto de suas ações *on-line*, incluindo o que escolhem ler e compartilhar. É preciso ter consciência de como funcionam as estratégias de *marketing* digital por trás dos caça-cliques, pois permite uma compreensão mais ampla sobre o funcionamento da internet e a economia da atenção (conceito formulado pelo psicólogo e economista Herbert A. Simon, ao refletir sobre a importância da atenção em um mundo rico em informações), preparando-os para navegar com mais segurança e responsabilidade no ambiente digital.

Pesquisar para entender melhor (página 224)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 3, 4, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP41, EM13LP44

Habilidades comentadas: Nesta atividade de pesquisa, os estudantes mobilizam diversas habilidades, como: EM13LP41 e EM13LP44. Isso ocorre porque, para realizar a pesquisa proposta e compilar os dados necessários, eles deverão analisar os processos de curadoria que operam nas redes sociais e identificar a presença de caça-cliques com base no perfil de navegação dos usuários.

No momento da apresentação dos grupos, avalie se os estudantes perceberam algumas recorrências marcantes nos enunciados dos caça-cliques. Podem ser identificadas as categorias a seguir, sempre ancoradas na exploração de determinadas estruturas linguísticas.

- **Uso de frases sensacionalistas e exageradas**: presença de adjetivos e advérbios superlativos ou expressões exageradas para criar um senso de urgência ou de algo extraordinário, como "incrível", "chocante", "nunca visto antes".
- **Criação de mistério ou curiosidade**: presença de afirmações ou perguntas que despertam a curiosidade do leitor, como: "Você não vai acreditar…" ou "O que aconteceu depois vai te surpreender".
- **Promessas de conteúdo exclusivo ou secreto**: são frequentes as sugestões de que, ao clicar em um *link* específico, o leitor terá acesso a informações que são raras, pouco conhecidas ou exclusivas, utilizando frases como "segredo revelado" ou "o que ninguém te conta".
- **Apelo emocional**: títulos caça-cliques criados para provocar uma resposta emocional forte, como surpresa, raiva, medo ou alegria.
- **Omissão de informações essenciais**: frequentemente informações cruciais ficam de fora, forçando o leitor a clicar no *link* para ter acesso ao texto completo. É assim que a curiosidade é explorada para gerar o clique desejado.
- **Uso de numerais**: títulos com listas ou números atraentes, como "10 maneiras de…", "5 segredos sobre…", "7 truques que vão mudar…". A apresentação de listas numeradas sugere um percurso acessível para se alcançar algum fim muito desejado.
- **Personalização**: os enunciados são personalizados ou direcionados a um grupo específico, por meio de pronomes como "você" ou de referência a um interesse ou problema comum.
- **Uso do imperativo ou convites à ação**: presença de verbos no imperativo, como "descubra", "veja", "conheça", "resolva", que funcionam como um convite ou uma ordem direta para o leitor clicar.

No momento da avaliação do impacto dessa pesquisa sobre o modo como os estudantes fazem uso da internet, ajude-os a

refletir sobre as razões que tornam a compreensão das estratégias associadas aos caça-cliques algo fundamental para uma atuação consciente e crítica nos espaços digitais, porque:

- reconhecer como funcionam esses enunciados sensacionalistas ajuda os jovens a realizar uma análise crítica da informação, essencial em um mundo repleto de conteúdos diversos e muitas vezes duvidosos;
- identificar e evitar caça-cliques aprimora a capacidade de discernir fontes confiáveis de informações enganosas ou superficiais;
- essa habilidade contribui para o combate à desinformação e às *fake news*, pois muitos caça-cliques levam a notícias falsas ou distorcidas.

Proposta de produção: verbete enciclopédico (páginas 226 e 227)

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, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP22, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP34

Habilidades comentadas: Nesta produção, os estudantes colocarão em prática diferentes procedimentos, como a busca, a seleção e a comparação de diferentes fontes de informação e dados essenciais para produção de textos de divulgação de conhecimento, mobilizando, entre outras habilidades, a EM13LP32 e a EM13LP34.

A produção de um verbete a ser incluído em uma enciclopédia digital colaborativa possibilita a obtenção de informações sobre o dinâmico mundo profissional relacionado à evolução tecnológica.

No momento de avaliar a adequação dos verbetes criados, é importante analisar de que modo aspectos característicos da estrutura desse gênero discursivo foram desenvolvidos nos textos. Merecem especial atenção a qualidade da informação apresentada, a organização das informações a fim de contemplar a estrutura típica do verbete enciclopédico, o uso de fontes variadas para pesquisa e a inclusão dessas fontes no texto. Verifique se os estudantes expressaram visão de futuro ao tratar das possibilidades de desenvolvimento da profissão abordada. Por se tratar de uma atividade em grupo, também é necessário avaliar de que modo os jovens interagem e colaboram durante a execução da proposta.

Este tipo de atividade cria espaço para que estudantes com diferentes perfis possam atuar de acordo com suas habilidades: aqueles que dominam o uso de tecnologias digitais podem se encarregar dessa parte; aqueles que organizam melhor as informações obtidas nas pesquisas podem assumir essa etapa do trabalho; aqueles que têm maior domínio da modalidade escrita da língua portuguesa podem fazer a revisão final do texto produzido pelo grupo. É indispensável, porém, que todos participem da criação do verbete enciclopédico e aprendam uns com os outros.

Estimule, ainda, os estudantes a buscarem informações sobre ferramentas gratuitas para a criação de *wikis*.

Sugerimos que os tópicos indicados na etapa "Planejamento e elaboração" sirvam como um roteiro de preparação textual, devendo ser considerados pelos estudantes na ordem em que aparecem. Nesse sentido, também podem ser utilizados como parâmetros para as expectativas de desenvolvimento da proposta, no momento de avaliar a adequação da estrutura dos verbetes escritos pelos estudantes.

Capítulo 15 Marcadores temporais

Leitura e análise (páginas 229 a 232)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competências específicas: 1, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG401

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP31

Habilidade comentada: A habilidade EM13LGG401 é mobilizada nas atividades da seção, em que os estudantes leem um verbete sobre uma etnia indígena e analisam criticamente as informações de modo a compreender a língua como fenômeno social.

Durante a leitura do texto, explique aos estudantes que os anos indicados entre parênteses, ao lado de nomes de linguistas, fazem referência aos anos de publicação de textos nos quais a informação referida no verbete aparece.

Retomada de conhecimentos (página 233)

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, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP08, EM13LP11, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP32, EM1LP34, EM13LP35

Habilidade comentada: Na realização do seminário, os estudantes deverão empregar a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, aos interlocutores e ao gênero do discurso, desenvolvendo a habilidade EM13LGG402.

O objetivo desta proposta é criar condições para que os estudantes vivenciem situações de estudo autônomo, durante as quais possam retomar conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental. Para isso, eles devem consultar gramáticas de referência disponíveis na biblioteca escolar. Duas indicações são a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra, e a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara. A pesquisa também pode ser feita em *sites* da internet, caso em que seria bom definir, previamente, aspectos a serem considerados para determinar o grau de confiabilidade das informações obtidas. No momento em que os grupos forem apresentar os seminários, observe se os jovens dominam os conceitos expostos, compreendem o funcionamento dos diferentes mecanismos de marcação temporal e se a escolha dos exemplos é pertinente. Se necessário, faça os devidos esclarecimentos.

Questões 1 a 4 (página 235)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06

Habilidades comentadas: Ao analisar os recursos linguísticos e não linguísticos que constroem a temporalidade, identificar a função que desempenham e de que forma contribuem para a construção do sentido da tira, os estudantes mobilizam as habilidades EM13LP02 e EM13LP06.

Respostas e comentários

3. Se julgar interessante, explique aos estudantes que a Semana Santa e o Carnaval são duas celebrações que têm suas datas determinadas pelo ciclo lunar. A Páscoa cristã, que marca o fim da Semana Santa, ocorre no primeiro domingo depois da lua cheia que segue ao equinócio de março. O Carnaval, por sua vez, acontece 47 dias antes da Páscoa. Assim, as datas dessas festividades mudam a cada ano, mas sempre mantêm essa relação entre si.

Questões 5 a 8 (página 237)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 3, 4

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

Habilidades comentadas: Ao analisarem um texto da literatura indígena e compartilharem os sentidos que atribuem a essa narrativa, os estudantes mobilizam as habilidades EM13LP46, EM13LP49 e EM13LP52.

Questões 9 e 10 (página 239)

Nossa intenção, ao propor essa discussão, é levar os jovens a adotarem uma perspectiva menos imediatista diante da vida. A definição de um futuro desejado é parte do processo de amadurecimento e da construção da autonomia, uma vez que se assume a responsabilidade pessoal pela viabilização do que se almeja alcançar.

Questões 11 a 14 (página 242)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP31

Habilidade comentada: A leitura e análise do texto de Tim James, em que ele utiliza metáforas culinárias para explicar conceitos científicos complexos e torná-los mais acessíveis ao público leitor, mobiliza a habilidade EM13LP31, já que os estudantes devem compreender criticamente um texto de divulgação científica.

Seria interessante propor uma parceria com os professores de Química e de Física para ampliar e aprofundar a discussão do assunto tratado no texto. Além disso, seria uma boa oportunidade para pensar, interdisciplinarmente, de que forma textos desse gênero contribuem para a popularização das duas disciplinas.

Questões 15 a 19 (página 245)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 10

Competências específicas: 1, 3, 4, 6

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG301, EM13LGG305, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG604

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP27, EM13LP34

Habilidades comentadas: Os estudantes devem analisar o posicionamento assumido pela jornalista em seu texto e avaliar a força dos argumentos utilizados por ela, mobilizando a habilidade EM13LP05. Além disso, terão de pensar em ações que garantam uma melhor distribuição dos recursos e da renda gerada com o Carnaval e deverão criar um infográfico organizando cronologicamente as referências sobre as escolas de samba vencedoras. Esses dois procedimentos permitem desenvolver, respectivamente, as habilidades EM13LP27 e EM13LP34.

Respostas e comentários

15. Espera-se que os estudantes identifiquem as seguintes passagens, organizadas pelos parágrafos em que ocorrem.

1º parágrafo: "completou quatro décadas" – refere-se ao período de quarenta anos desde a inauguração da Passarela Professor Darcy Ribeiro, conhecida como Sambódromo, até a data de publicação do artigo "no Carnaval de 1982" – menção a um famoso enredo da escola de samba Império Serrano ("Superescolas de Samba S/A"); "antevéspera do Sambódromo" – referência temporal ao período anterior à inauguração do Sambódromo, em 1984.

2º parágrafo: "em 1984" – ano em que foi feito o projeto da passarela citada no texto; "é de 1988" – ano de inauguração do Bumbódromo de Parintins; "foi inaugurado em 1991" – ano em que o Sambódromo do Anhembi começou a funcionar.

4º parágrafo: "neste ano" – 2024, ano em que o artigo de opinião foi escrito e publicado; "Durante a pandemia" – período que se refere contextualmente aos anos de 2020 e 2021, quando o mundo enfrentou os efeitos mais fortes e letais da pandemia de covid-19; "a festa de 2021" – o Carnaval de 2021; "a do ano seguinte" – Carnaval de 2022.

5º parágrafo: "Em 2024" – referência ao ano específico em que o Carnaval descrito no artigo ocorreu.

6º parágrafo: "em 2010 e 2015" – anos em que a Unidos do Viradouro foi rebaixada da Série Especial para a Série Ouro; "há apenas cinco anos" – data do retorno da escola à Série Ouro, considerando a data de publicação do artigo como referência; "em 2019" – referência ao rebaixamento da

Imperatriz Leopoldinense, conhecida como "a escola de Ramos"; "no ano seguinte" – volta da Imperatriz à Série Especial em 2020; "em 2023" – referência à vitória da Imperatriz Leopoldinense no Carnaval do Rio de Janeiro no ano de 2023.

7º parágrafo: "em 2018" – alusão às manobras da escola Grande Rio para se manter na Série Especial em 2018; "Dois anos depois " – data em relação a 2018, citado anteriormente no texto; "(2022)" e "(2020)" anos em que a Grande Rio foi campeã e vice-campeã do Carnaval carioca.

16. Espera-se que os seguintes eventos sejam organizados cronologicamente pelos estudantes no infográfico que vão criar. É importante que eles se deem conta de que o infográfico deverá apresentar dados somente das escolas de samba referidas no texto. As datas específicas que dizem respeito à inauguração da Passarela Professor Darcy Ribeiro, à do Bumbódromo de Parintins e à do Sambódromo de São Paulo devem ficar de fora.

2010: Unidos do Viradouro é rebaixada para a Série Ouro.

2015: Unidos do Viradouro é rebaixada para a Série Ouro novamente.

2018: Grande Rio escapa do rebaixamento no tapetão.

2019: Imperatriz Leopoldinense cai para a Série Ouro.

2020: Imperatriz Leopoldinense retorna ao Grupo Especial; Grande Rio é vice-campeã.

2022: Grande Rio é campeã.

2023: Imperatriz Leopoldinense é campeã.

2024: Unidos do Viradouro é campeã.

17. Flávia Oliveira defende a tese de que o Carnaval das escolas de samba no Rio de Janeiro, apesar de ser uma manifestação cultural rica e histórica, enfrenta desafios significativos relacionados à inclusão social, à comercialização excessiva e à necessidade de uma redistribuição mais justa dos benefícios econômicos. Ela argumenta que é necessário repensar e reformular o Carnaval para que honre suas raízes e seja mais inclusivo e benéfico para as comunidades que tradicionalmente o sustentam.

18. a) Espera-se que os estudantes identifiquem os seguintes argumentos, presentes no texto, e façam uma paráfrase que os apresente de modo adequado. No primeiro parágrafo, a autora argumenta contra a comercialização excessiva do Carnaval, exemplificada pela presença dos "übercamarotes" e pela distância crescente entre o evento e suas raízes nas comunidades de morros e periferias. Esse argumento, baseado em exemplos concretos, sustenta a tese ao demonstrar como a essência cultural do Carnaval está sendo prejudicada. No terceiro parágrafo, após resgatar brevemente no parágrafo anterior a história da Passarela do Samba e de sua influência no surgimento de outros equipamentos semelhantes, Flávia Oliveira se vale dessa história para argumentar que, apesar das intenções positivas iniciais, a estrutura atual do Carnaval necessita ser revisitada para se tornar mais inclusiva e justa. No quarto parágrafo, o argumento convocado é de ordem econômica: a autora informa a impressionante soma movimentada pelo Carnaval carioca – R$ 5 bilhões, gerando R$ 500 milhões em impostos municipais – para contrapor o montante à precariedade vivida pelos sambistas. A referência às dificuldades vividas pelas comunidades do samba durante a pandemia da covid-19 oferece fatos para sustentar a disparidade aludida no texto.

18. b) Espera-se que os estudantes concluam que a linha argumentativa criada por Flávia Oliveira foi organizada de modo a tornar mais evidente para seus leitores por que é inegável a tese de que há uma desconexão entre os lucros gerados pelo Carnaval e as comunidades que de fato mantêm viva essa festa popular. Nesse sentido, a estratégia argumentativa adotada pela autora parte da ideia de que, no caso do Carnaval, observa-se uma desconexão entre comercialização e exclusão. É por essa razão que o texto se inicia com a memória dos momentos que antecederam a inauguração da Passarela do Samba e com a evocação do desfile histórico da Império Serrano, em 1982, que trouxe como tema as "Superescolas de Samba S/A". Em seguida, direciona o olhar de seus leitores para o histórico e a evolução do Carnaval, pontuando com fatos a ideia de que, por mais que as intenções associadas à criação da Passarela do Samba sejam positivas, a estrutura atual do Carnaval necessita ser revisitada para se tornar mais inclusiva e justa. Por fim, a autora convoca aquele que é o argumento mais forte: a menção ao impacto econômico do Carnaval contraposto à precariedade vivida pelos sambistas serve para defender a necessidade de promover uma redistribuição de renda no que diz respeito às verbas recebidas pela prefeitura, por causa de uma festa mantida pelo esforço e pela dedicação dos sambistas e das comunidades. Baseado em dados, esse argumento reforça a tese ao demonstrar uma desconexão entre os lucros gerados e os benefícios reais às comunidades envolvidas.

Pode ser interessante estimular os estudantes a procurar o samba-enredo da Império Serrano de 1982: "Bum Bum Paticumbum Prugurundum". Esse samba de grande sucesso e lembrado até hoje traz em sua última estrofe: "Superescolas de Samba S/A / Superalegorias / Escondendo gente bamba / Que covardia!". Os versos contêm uma crítica à espetacularização do Carnaval, que impunha um novo objetivo às escolas de samba (os altos custos dos desfiles sugeriam a necessidade de se tornarem empresas) e afastava do centro da festa aqueles que criavam e davam identidade aos desfiles do Carnaval carioca (a "gente bamba", referência à velha guarda dos sambistas das diferentes agremiações). Pergunte aos estudantes se percebem alguma relação entre a letra desse samba-enredo e o texto de Flávia Oliveira. Questione: acreditam que, mais de quarenta anos após a Império Serrano conquistar seu último título, a letra de "Bum Bum Paticumbum Prugurundum" continua atual? Por quê?

19. a) Espera-se que, ao debater sobre as questões propostas, os estudantes concluam que os grandes desfiles de escolas de samba de municípios como Rio de Janeiro e São Paulo têm uma importância grande para a identidade das comunidades locais, em vários sentidos: são uma expressiva manifestação cultural e histórica, permitindo às comunidades que celebrem e transmitam suas tradições, histórias e valores por meio da música, da dança e das narrativas dos sambas-enredo; além disso, promovem inclusão social e fortalecem o sentimento de pertencimento, unindo pessoas de diversas origens em torno da preparação e da realização dos desfiles, o que gera orgulho e coesão comunitária; em termos econômicos, os desfiles impulsionam o desenvolvimento local, criando empregos e atraindo turismo, beneficiando diretamente as comunidades envolvidas; também funcionam como um espaço de resistência e crítica social, em que questões relevantes podem ser abordadas de maneira criativa e reflexiva. Embora o foco da discussão sugerida tenha sido o desfile das escolas de samba, por causa do texto lido, essa reflexão pode ser ampliada para incorporar outros modos de organização do Carnaval no território brasileiro, como os blocos de rua e os trios elétricos.

19. b) Oriente os estudantes a identificar os agentes sociais que participam da realização dos grandes desfiles de Carnaval e quais se encontram em posição de poder que lhes daria condições de adotar medidas práticas de impacto

nas comunidades. Peça que retomem as informações sobre a arrecadação de impostos, pela prefeitura, associada a um evento desse porte. Isso deve auxiliá-los a adotar uma postura analítica e propositiva que parta da realidade para fazer o mapeamento de possíveis intervenções de acordo com a posição e o poder de ação de cada um dos agentes sociais identificados.

Texto para análise (páginas 247 a 250)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02

Habilidades comentadas: Ao ler o verbete de enciclopédia digital colaborativa e realizar as atividades sobre o texto, os estudantes devem identificar o contexto de produção e estabelecer relações entre as partes do texto considerando os elementos que compõem a estrutura do gênero, o que mobiliza as habilidades EM13LP01 e EM13LP02.

Se julgar necessário, relembre aos estudantes o que são e qual a função das referências indicadas no verbete citado, conforme o que estudaram no capítulo anterior sobre textos desse gênero.

Respostas e comentários

2. As informações apresentadas sobre a artista nesse trecho do primeiro parágrafo do verbete são de cunho pessoal, como o nome completo da artista, o local (cidade e estado) e a data de seu nascimento.

2. a) Essas informações são usuais porque o gênero verbete de enciclopédia tem um caráter expositivo e visa introduzir ou ampliar o conhecimento sobre determinado conteúdo – uma personalidade, um evento, uma descoberta, um conceito científico ou filosófico etc. –, fornecendo, inicialmente, as informações de caráter circunstancial, para situar o leitor.

2. b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que sim, pois um artista está em permanente diálogo – nem sempre pacífico – com o seu tempo, o que se refletirá em suas produções.

4. a) As marcas temporais usadas no parágrafo são: "ainda bebê", "desde jovem", "no início da adolescência" e "Mais tarde". Elas explicitam alguns acontecimentos ocorridos no intervalo entre o nascimento de Nina Pandolfo e o início de sua carreira.

4. b) Essas marcas temporais poderiam ser substituídas caso os colaboradores da enciclopédia tivessem acesso às datas específicas. No entanto, a falta de exatidão desses dados não prejudica a compreensão e o sentido geral do trecho.

6. Sim, introduzir cada ano/evento foi uma opção adequada à finalidade do verbete, pois assim os leitores podem acompanhar o progresso da artista em sua carreira.

7. A conjunção "enquanto" promove a articulação entre duas ações "conheceu" e "cursava", marcando sintática e semanticamente a simultaneidade entre elas.

8. O termo é o substantivo "estreia", que demarca o início de uma atividade, ou seja, explicita que a exposição *I Don't Know* foi a primeira vez em que a artista mostrou sua obra no exterior.

12. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes tenham se dado conta de que marcadores temporais são indispensáveis para a estrutura dos verbetes enciclopédicos, porque, independentemente do tópico apresentado, a organização de acontecimentos, realizações, descobertas no tempo são partes constitutivas da estrutura desse gênero discursivo. O que pode variar é se as referências temporais serão específicas (datas, períodos definidos) ou mais abrangentes, mas elas participam da espinha dorsal dos verbetes enciclopédicos.

Proposta de produção: verbete de enciclopédia (páginas 250 a 252)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 6, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP34

Habilidades comentadas: Na produção do verbete, os estudantes planejarão, produzirão e revisarão o texto, podendo utilizar *softwares*, ferramentas e ambientes colaborativos, e colocando em prática as habilidades EM13LP15 e EM13LP18.

O objetivo da proposta é criar um contexto para que os estudantes tenham a oportunidade de fazer um uso consciente e intencional dos marcadores temporais para a produção de um gênero discursivo no qual esses marcadores participam da organização das informações a serem apresentadas: o verbete enciclopédico. Para aproximar o gênero do universo de interesse dos jovens, sugerimos, como tema, a criação de verbetes enciclopédicos destinados à apresentação de personagens ficcionais associadas a diferentes universos: jogos eletrônicos, mangás, filmes, séries etc. Deve-se destacar, porém, que os estudantes não podem "inventar" uma personagem. Podem – e devem – complementar as informações existentes sobre a personagem escolhida com outras, criadas por eles, para garantir que a estrutura do gênero a ser produzido possa ser desenvolvida de modo satisfatório.

Estimule os estudantes a organizar as ideias em um mapa mental, como o exemplificado na proposta. Essa é uma estratégia que permite a visualização de todos os dados com que vão trabalhar e, por essa razão, favorece a articulação entre as ideias, as informações, os dados e os fatos que devem ser utilizados no momento da escrita.

Pode ser muito interessante organizar a produção compartilhada dos verbetes no universo digital. Em termos da aprendizagem, essa estratégia garante que os jovens tenham acesso aos demais verbetes que estão sendo criados, o que pode auxiliar a esclarecer dúvidas, além de permitir que tomem conhecimento das personagens escolhidas pelos colegas de turma.

No momento de avaliar o texto do verbete, além dos critérios gerais propostos neste **Suplemento para o professor** para avaliar textos de diferentes gêneros, tome o cuidado de retomar os parâmetros de criação estabelecidos na atividade para verificar se foram respeitados pelos estudantes. Dê especial atenção ao modo como eles utilizaram os marcadores temporais, avaliando se foram capazes de variar os recursos escolhidos, se souberam introduzir informações temporais específicas quando a estrutura do gênero exigia que isso ocorresse e se conseguiram promover a articulação entre informações "factuais" e informações criadas por eles para preencher lacunas nos dados existentes sobre as personagens escolhidas.

Capítulo 16 Reportagem de divulgação científica

Leitura (páginas 253 e 254)

As **competências gerais 1** e **2** são favorecidas neste capítulo, pois é dada aos estudantes a oportunidade de explorar conhecimentos da área de Ciências da Natureza, refletir sobre eles e sobre o contexto em que foram produzidos, despertando a curiosidade, o espírito investigativo e preparando os estudantes para resolver problemas de diferentes áreas.

É interessante observar, com os estudantes, que a escolha do termo "apocalíptico", usado como um adjetivo no texto, resgata a analogia feita pela autora no primeiro parágrafo. A ideia do "apocalipse zumbi" refere-se a um cenário hipotético, muito popular na ficção científica e no terror, em que a terra é infestada por zumbis em escala catastrófica, levando ao colapso de todas as sociedades e fazendo com que esses seres passem rapidamente a ser a espécie dominante sobre a Terra.

Tema contemporâneo transversal

Meio ambiente – Educação ambiental

O texto permite explorar o tema contemporâneo transversal Meio ambiente, pois apresenta a atuação de um fungo e sua relação com formigas. O texto pode levar a um trabalho com o professor de Biologia, que pode aprofundar o tema ou expandi-lo a outras espécies.

Análise (página 255)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP31, EM13LP38

Habilidades comentadas: Os estudantes mobilizam as habilidades EM13LP06, EM13LP07 e EM13LP08, porque devem analisar o efeito de sentido produzido pelo uso dos verbos e dos marcadores temporais e refletir sobre a opção da autora pelo uso do presente do indicativo para descrever o processo de zumbificação das formigas.

Estrutura (páginas 257 a 259)

Tema contemporâneo transversal

Meio ambiente – Educação ambiental

O texto de divulgação científica propicia também o trabalho com o tema contemporâneo transversal Meio ambiente, pois introduz o conceito de rios voadores e possibilita a ampliação e o aprofundamento com os professores de Geografia e da área de Ciências da Natureza.

Universo digital: criação de *podcast* de ciência (página 259)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP07, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP34

Competência e habilidades comentadas: Na criação do *podcast* em grupo, os estudantes desenvolvem a Competência geral 9, já que devem trabalhar colaborativamente, e as habilidades EM13LP16 e a EM13LP17, pois vão produzir um texto oral e adequá-lo ao contexto de produção, à forma, ao estilo, à variedade linguística escolhida, além de elaborar um roteiro para a apresentação e a gravação do episódio.

Realizar um trabalho interdisciplinar com os professores de Geografia e da área de Ciências da Natureza pode dar mais fundamentação científica à explicação. Antes da realização do trabalho, os estudantes devem ser orientados a ouvir alguns *podcasts* de divulgação científica, para se familiarizarem com o gênero. Se possível, faça uma seleção prévia de indicações coerentes com a faixa etária dos estudantes.

Ajude os estudantes a definirem as fontes confiáveis para buscar as informações de que vão precisar: jornais de circulação nacional; revistas de divulgação científica que tratam da questão; *sites* institucionais, como o do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe); *sites* dedicados ao monitoramento de fenômenos, como o do projeto "Rios Voadores". Discuta com os estudantes quais critérios (origem dos dados, vínculo a universidades ou centros de pesquisa, por exemplo) determinam a confiabilidade desses *sites*. Há *sites* conhecidos, como o Spreaker, que oferecem opções gratuitas para publicar *podcasts*.

Infográficos: os dados ilustrados (páginas 260 e 261)

Entre os estudiosos dos gêneros do discurso há alguma divergência quanto à classificação dos infográficos como gênero autônomo. Há pesquisadores que os consideram um recurso do *design* gráfico que acompanha gêneros jornalísticos e didáticos. Como a habilidade **EM13LP34** da BNCC inclui o infográfico nos gêneros discursivos do campo das práticas de estudo e pesquisa, seguimos nesta coleção tal opção.

Explique aos estudantes que **texto multimodal** é aquele que faz uso de diferentes modalidades de linguagem verbal (escrita, fala) e não verbal (imagem estática, imagem em movimento, som).

Questões 1 a 3 (página 261)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2

Competências específicas: 1, 2, 3, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03

Proposta de produção: reportagem de divulgação científica (páginas 262 a 264)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 7

Habilidades da área: EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG305, EM13LGG701, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP07, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP34

Habilidades comentadas: Ao produzir a reportagem de divulgação científica, os estudantes devem pesquisar informações sobre clonagem de animais em fontes confiáveis, fazer a curadoria das informações que vão utilizar na elaboração do texto e resumir os textos pesquisados, compreendendo criticamente os textos de divulgação científica que consultarem. Todos esses procedimentos mobilizam as seguintes habilidades: EM13LP11, EM13LP29, EM13LP30 e EM13LP31.

No momento de avaliar a produção dos estudantes, vários aspectos precisam ser observados, pois o texto deve apresentar as características básicas da estrutura do gênero discutidas neste capítulo. É essencial que o processo utilizado para clonagem de animais de estimação esteja descrito ou explicado em termos que um leitor leigo consiga compreender.

Também é importante que o texto identifique as questões éticas relacionadas à clonagem de mamíferos. Com relação à linguagem, deve-se avaliar se o uso de adjetivos e advérbios: no momento de apresentar aos leitores a clonagem, o texto não deve conter juízos de valor. Quando os estudantes abordarem as questões de natureza ética, porém, admite-se um posicionamento explícito.

Tema contemporâneo transversal

Ciência e tecnologia – Ciência e tecnologia

A atividade leva a reflexões sobre o tema contemporâneo transversal Ciência e tecnologia, ao apresentar o tema da clonagem de animais. Várias questões éticas podem ser exploradas nesse caso e levar a interessantes debates: a recusa em aceitar a morte de animais de estimação é um bom motivo para realizar a clonagem de um animal? Há limites para o que pode ser clonado? A clonagem é uma boa maneira de lidar com o fluxo natural da vida (nascer e morrer)? Vale levantar a reflexão sobre a possibilidade de, no Brasil, a clonagem ser aceita apenas para animais de interesse zootécnico, como são definidos esses animais e o motivo da exceção para esses casos.

UNIDADE 5 ESFERA PESSOAL, ESFERA POLÍTICA: A VIDA EM SOCIEDADE (página 265)

Essa unidade tem como foco a vida em sociedade e aborda a esfera pessoal e a esfera política. Antes de iniciar o estudo dos dois capítulos, a seção especial intitulada **Gêneros da internet** trata de alguns gêneros que passaram a fazer parte da vida da maioria dos jovens, como a *fanfic*, o *vlog*, o *podcast* e o *meme*.

No capítulo 17, **Biografia**, os estudantes vão conhecer as características e finalidades do gênero. Nele, também serão discutidas as diferenças entre biografia, autobiografia e perfil biográfico, para que os estudantes compreendam as estruturas desses textos e relacionem-nas às necessidades do contexto de produção e circulação.

O capítulo 18, **Discurso político**, aborda as características estruturais e as finalidades associadas a esse gênero, além de discutir os recursos linguísticos e os fatores extralinguísticos que contribuem para a construção do sentido de textos de cunho político. Alguns discursos importantes são analisados e os estudantes são convidados a se engajarem em processos discursivos relacionados à manifestação de posicionamentos e à reivindicação de direitos.

Seção especial Gêneros da internet

As aulas referentes a essa seção especial serão ministradas por professores do componente curricular de Língua Portuguesa, mas parcerias com professores da área de Tecnologia também são bem-vindas.

Questões 1 a 3 (página 266)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 5

Competências específicas: 1, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG701, EM13LGG702

Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP20

Habilidade comentada: Ao responder às questões motivadoras que abrem a seção, os estudantes desenvolverão a habilidade EM13LP20, pois compartilharão gostos, interesses e práticas a respeito da tecnologia digital e seus usos.

Tema contemporâneo transversal

Ciência e tecnologia - Ciência e tecnologia

Essa seção apresenta algumas questões polêmicas que envolvem o ambiente tecnológico ligado à internet, como a execução de algoritmos na seleção de informações pelos usuários, a disseminação de *fake news*, a presença mais constante de inteligência artificial generativa na produção de conteúdo, assim como a necessidade de uma regulamentação no ambiente das redes sociais.

Em razão dessa abordagem, permite explorar o tema contemporâneo transversal Ciência e tecnologia, apresentando questões importantes sobre as tecnologias de comunicação desenvolvidas nos últimos anos. Muitos estudantes podem conhecê-las muito bem, mas certamente há outros que vivem em ambientes em que o acesso à internet é ainda difícil ou tem um custo alto, que precisam ser informados.

Pesquisar para entender melhor (página 268)

BNCC em foco

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

Competências específicas: 1, 2, 3, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP41

Habilidades comentadas: A seção permite que os estudantes desenvolvam as habilidades EM13LP11 e EM13LP30, pois vão realizar pesquisas de diferentes tipos, usando fontes abertas e confiáveis, e fazer curadoria de informação tendo em vista o propósito de investigar o funcionamento dos algoritmos. Como o foco da proposta é entender melhor o funcionamento dos algoritmos, analisando os processos de curadoria realizada por eles em redes sociais, destacamos a mobilização da habilidade EM13LP41.

Além de criar um contexto motivador para os estudantes desenvolverem uma pesquisa utilizando mecanismos buscadores da internet, tomando o cuidado de analisar a confiabilidade das fontes, o objetivo dessa proposta é garantir que eles disponham de informações suficientes sobre a questão tematizada e que tenham argumentos sólidos para participar da elaboração da petição *on-line* sobre a regulamentação das mídias sociais, proposta ao final dessa seção especial.

O tema da pesquisa possibilita diferentes reflexões, que poderão ser retomadas e aprofundadas nas próximas atividades. Estimule os estudantes a discutirem questões como o *marketing* digital, que leva a um bombardeio de ofertas e *sites* comerciais com base na seleção feita por algoritmos. Eles concordam com essa estratégia de *marketing* ou se sentem invadidos?

No momento da realização da pesquisa, ajude-os a definir palavras-chave específicas o suficiente para que obtenham boas respostas. Converse com eles sobre critérios para determinar o grau de confiabilidade de fontes na internet (*sites* sob responsabilidade de profissionais da área, *sites* vinculados a universidades públicas e instituições de pesquisa reconhecidamente sérias etc.). Oriente-os sobre como organizar os resultados da pesquisa para uso futuro, porque será importante que possam consultá-los no momento de participarem da elaboração da petição, ao final da seção.

Roda de conversa: refletindo sobre IA generativa (página 269)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 5, 7, 9

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

Habilidades da área: EM13LGG102, EM13LGG104, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP16, EM13LP27, EM13LP40, EM13LP41

Competências e habilidades comentadas: Ao discutir as questões propostas no boxe sobre os desafios éticos associados ao uso de IAs generativas, os estudantes vão mobilizar a habilidade EM13LP41, uma vez que vão analisar os processos humanos e automáticos de curadoria na internet e as possibilidades de manipulação dos usuários de redes sociais e ambientes digitais com o mau uso dessa ferramenta. Além disso, ao terem que ouvir atentamente a fala dos colegas, respeitando as opiniões divergentes e embasando suas posições a respeito das questões discutidas em argumentos sólidos, os estudantes também desenvolvem as competências gerais 7 e 9 e a habilidade EM13LGG204.

Durante a realização dessa atividade, garanta que o clima entre os estudantes seja de atenção e respeito mútuo. Embora os *smartphones* tenham levado a internet para os lares de milhões de brasileiros, isso não significa que todos tenham o conhecimento necessário para fazer um uso consciente e ético das tecnologias de informação.

É importante que os estudantes avaliem a própria inserção no universo digital:

- Como se posicionam em relação à disseminação de notícias falsas (*fake news*)? Costumam compartilhar notícias sem checar se são verdadeiras? Compreendem quais são as consequências desse tipo de atitude?
- Consideram que dominam as ferramentas de busca para realizar pesquisas e obter resultados confiáveis?
- Procuram checar a fonte de informações que recebem em aplicativos de mensagem e se preocupam em fazer um uso ético de uma ferramenta tão poderosa?
- Que sugestões eles têm para garantir, por exemplo, que amigos ou familiares reconheçam notícias falsas e golpes virtuais e, assim, deixem de ser vítimas facilmente manipuláveis? Essas sugestões são viáveis?

Incentive a conversa sobre a educação midiática para combater a disseminação de *fake news*, incentivando os estudantes a serem usuários críticos em relação ao conteúdo digital e a desenvolverem habilidades para identificar vídeos e mensagens falsos. Desafie-os a procurarem que indícios confirmam a veracidade de vídeos ou áudios e que ferramentas de detecção as empresas e os pesquisadores estão desenvolvendo para identificar *fake news* e *deepfakes*.

Proposta de produção: petição *on-line* (página 269)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 7, 9, 10

Competências específicas: 1, 3, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP41

Habilidades comentadas: Nesta proposta, a elaboração de uma petição *on-line* para tratar da regulamentação das redes sociais e dos serviços de mensagem tem como foco a mobilização das habilidades EM13LP15, EM13LP26 e EM13LP27, pois os estudantes vão planejar, produzir, revisar e compartilhar o texto do gênero proposto, um documento eletrônico com a finalidade de fazer uma reivindicação que envolve a coletividade, atuando de forma ética e responsável e com base em princípios democráticos.

O objetivo dessa proposta é criar um contexto de interação virtual para que os estudantes tenham uma atuação política e social, conscientizando-se de seu direito à reivindicação de leis e projetos públicos.

Antes de iniciar a atividade, proponha aos estudantes que pesquisem projetos de leis sobre o tema da regulamentação das redes sociais. O PL 2630/20 preconiza a transparência, a moderação de conteúdos, a identificação de contas, a remuneração de conteúdo jornalístico e a responsabilidade das plataformas.

É interessante que a turma debata cada um desses tópicos, posicionando-se favorável ou contrariamente à regulamentação deles. Estimule a argumentação sobre os pontos controversos, como a liberdade de expressão em contraposição à regulação; o direito de se expressar em contraponto à possibilidade de ofender outros usuários; a necessidade de criar regras para uso da IA, entre outros aspectos.

Capítulo 17 Biografia

Leitura (páginas 270 a 272)

Antes de iniciar a leitura do texto, propomos que os estudantes ouçam algumas músicas compostas por Caetano Veloso. Pode ser interessante escolher um conjunto que ilustre o grande alcance de sua produção, que conta com canções que abordam características pessoais – "Onde eu nasci passa um rio" (*Domingo*, 1967, coautoria com Gal Costa); "Alegria, alegria" (*Caetano Veloso*, 1968); "Terra" (*Muito – Dentro da noite azulada*, 1978); "Haiti" (*Tropicália 2*, 1993, coautoria com Gilberto Gil); "Burn it blue" (*Frida – Trilha sonora original*, 2002). A obra de Caetano é vasta e diversa; conhecê-la significa entrar em contato não só com as várias facetas do artista, mas também com um amplo painel de diferentes realidades brasileiras. Aproveite para conversar com os estudantes sobre o que deveria fazer parte de uma biografia de Caetano Veloso. Nesse sentido, ler e escrever biografias envolve o conhecimento de fatos e realizações associados à pessoa biografada, mas também o entendimento dos motivos por trás de suas ações. Essa visão ajuda a compreender melhor a diversidade humana. É importante destacar que, embora o sobrenome do artista seja grafado com "II", em seu *site* oficial e em seus álbuns, consta sempre "Veloso". Optamos por seguir a grafia escolhida por Caetano. Se julgar pertinente, compartilhe essa informação com os estudantes.

Análise (página 273)

BNCC em foco

Competência geral: 1

Competência específica: 1

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP46

Habilidades comentadas: Os estudantes, ao responderem às atividades apresentadas na seção, farão a análise de trechos da biografia, relacionando-os às suas condições de produção e ao seu contexto sócio-histórico de circulação, mobilizando, dessa forma, a habilidade EM13LP01. Além disso, a habilidade EM13LP46 é desenvolvida por eles também, pois compartilharão sentidos construídos na leitura dos trechos citados da biografia do músico, aguçando a perspectiva crítica.

Respostas e comentários

6. Resposta pessoal. Ainda que a hipótese não se confirme, é importante que os estudantes compreendam que uma das principais características de uma biografia é narrar fatos importantes da vida do biografado.

Pesquisar para entender melhor (página 273)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 5

Competências específicas: 1, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG701, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP28, EM13LP30

Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP28 e EM13LP30 são mobilizadas na seção, pois os estudantes organizarão situações de estudo utilizando estratégias e procedimentos de leitura para avaliar e organizar os dados resultantes da pesquisa pedida na proposta para posterior comunicação de seus resultados.

Os objetivos da atividade são: ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes ao conhecer acervos digitais e produzir um material que mobilize o pensamento científico na coleta, organização e comunicação dos dados resultantes de uma pesquisa.

Para orientar o trabalho de pesquisa, sugerimos iniciar com a indicação de museus importantes, como o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp), no estado de São Paulo, e o Museu Nacional, no estado do Rio de Janeiro. Em seguida, os estudantes podem iniciar uma investigação sobre os acervos digitais desses museus e, ao final, expandir essa pesquisa para outros países. Outro interessante museu a ser visitado por eles é o Museu da Pessoa, que se define como "um museu virtual e colaborativo de histórias de vida". O contato com os relatos feitos por pessoas "comuns" deve auxiliar os estudantes a refletirem sobre os vários significados atribuídos ao desejo de preservar informações biográficas por aqueles que enviaram suas contribuições para esse museu virtual.

Produção oral: *playlist* comentada (página 274)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 9, 10

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

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP11, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP21

Habilidade comentada: Destacamos a habilidade EM13LP04, pois, ao comentar os *podcasts* escolhidos, será necessário que os estudantes façam referência a eles utilizando-se de citações e paráfrases para apresentar o que veiculam e poder realizar os comentários.

Para a realização dessa atividade, pode ser interessante retomar previamente os gêneros *podcast* e *playlist* comentada com os estudantes. Converse com eles sobre as características definidoras desses gêneros digitais. As da *playlist* comentada já foram apresentadas na proposta. O *podcast* pode ser resumidamente definido como um gênero digital com uma estrutura flexível e rica em detalhes. A **introdução** apresenta o tema ao ouvinte procurando despertar seu interesse pelo que virá; as **seções** exploram o conteúdo em diferentes formatos (entrevistas, reprodução da fala de diferentes pessoas etc.); música e efeitos sonoros criam atmosfera e garantem fluidez às **transições** entre as seções; a **conclusão** finaliza o episódio. Essa estrutura permite grande liberdade criativa aos autores, sempre voltados à criação de uma experiência auditiva dinâmica e envolvente.

Para auxiliar na produção e edição do vídeo, procure programas e aplicativos gratuitos na internet.

Mundo do trabalho (página 274)

BNCC em foco

Competências gerais: 4, 5, 6, 10

Competência específica: 7

Habilidades da área: EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP22

Habilidade comentada: A habilidade EM13LP11 é desenvolvida pela atividade, pois os estudantes farão curadoria das informações levantadas durante a pesquisa sobre a profissão de biógrafo.

Universo digital: produção de *BioGifs* ou *gifs* biográficos (página 276)

BNCC em foco

Competências gerais: 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG701, EM13LGG703

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP18, EM13LP19

Habilidades comentadas: O foco da proposta está na criação de um mural de *BioGifs* autobiográficos como parte da identidade da turma. Como os estudantes, ao criarem os textos do gênero, vão se apresentar, falando de si mesmos de formas variadas e explorando ludicamente os recursos das ferramentas digitais e as possibilidades de elaboração de textos multimodais, vão mobilizar as habilidades EM13LP18 e EM13LP19.

O objetivo dessa proposta é criar um contexto mais descontraído para que os estudantes apresentem uma autobiografia bem-humorada para os colegas. No momento de orientá-los sobre a produção dos *gifs* autobiográficos, sugerimos chamar a atenção para a necessidade de levar em consideração que toda exposição individual nos deixa vulneráveis a críticas. Por essa razão, devem demonstrar empatia e respeitar os colegas. Essa é uma boa oportunidade, aliás, para compreenderem que, mesmo no contexto de uma brincadeira coletiva, devem tomar cuidado para não ofender ou magoar os outros.

É possível encontrar programas e aplicativos na internet que permitem a edição gratuita de imagens para a criação de *gifs*.

Proposta de produção: perfil biográfico (páginas 279 e 280)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG402

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15

Habilidade comentada: Como os estudantes devem planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar o perfil biográfico de jovens que, por meio de ações e realizações, ganharam destaque na mídia e se tornaram exemplos para pessoas do mundo todo, vão mobilizar a habilidade EM13LP15.

Para promover o engajamento dos estudantes, sugerimos que seja considerada a possibilidade de articular esta atividade a outras propostas que a escola ofereça sobre Projeto de Vida. Essa produção pode ser o início da organização de um trabalho interdisciplinar que pode ser bimestral, semestral ou anual, acompanhando também os editais das instituições de ensino técnico e superior.

Além disso, o texto, inicialmente escrito no papel, pode ser editado para um formato digital e, futuramente, compor um acervo de perfis inspiradores redigidos por estudantes de diferentes turmas.

Tema contemporâneo transversal

Cidadania e civismo – Educação em direitos humanos

A atividade de produção permite explorar o tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo – Educação em direitos humanos por meio do estudo da biografia de jovens que realizaram ações de destaque na sociedade, como Greta Thunberg. Conhecer a biografia de jovens ativistas possibilita aos estudantes refletirem sobre a importância da defesa do meio ambiente e dos direitos humanos, o que pode despertar neles o interesse em participar de movimentos sociais. Se possível, associe essa reflexão a outras relacionadas ao exercício da cidadania, que podem ser propostas em parceria com o professor de Ciências Humanas.

Capítulo 18 Discurso político

Leitura (páginas 281 e 282)

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

O discurso lido nesta seção possibilita o trabalho com o **ODS 10: Redução das desigualdades** e o **ODS 16: Paz, justiça e instituições eficazes**, ao abordar a desigualdade racial e lutar pela justiça social e econômica. É esperado que os estudantes se sensibilizem para a luta antirracista com base na força desse texto tão importante para os Direitos Humanos.

Análise (páginas 283 e 284)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 7, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG303

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06

Habilidades comentadas: As atividades da seção permitem a identificação do posicionamento de Martin Luther King Jr. em seu discurso histórico e a análise das estratégias argumentativas nele utilizadas para defender seu ponto de vista, o que permite a mobilização da habilidade EM13LP05. Além disso, as questões 8 e 9 fazem com que os estudantes reflitam sobre os motivos de esse discurso continuar a ser importante para o combate do racismo, criando oportunidades para que os estudantes debatam o tema e se posicionem criticamente, o que leva ao desenvolvimento das habilidades EM13LGG302 e EM13LGG303.

Tema contemporâneo transversal

Cidadania e civismo – Educação em direitos humanos

A análise do discurso de Martin Luther King Jr. permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo, especialmente em seu subtema Educação em Direitos Humanos. As palavras proferidas por King em seu discurso mais famoso, conhecido pelo título "Eu tenho um sonho", tornaram-se um dos símbolos mais relevantes da luta antirracista não só nos Estados Unidos, mas no mundo todo. Os estudantes, após lerem o discurso e vivenciarem a força de suas palavras, analisarão, nesta seção, quais recursos discursivos são empregados para a obtenção dos efeitos de sentido.

Pesquisar para entender melhor (página 284)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 3, 4, 7

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG701

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP15

Habilidades comentadas: Os estudantes participarão de uma produção colaborativa utilizando diferentes linguagens, desenvolvendo, assim, a habilidade EM13LGG301. Além disso, ao redigirem um texto com um conjunto de dicas sobre o que fazer antes, durante e/ou depois da leitura de textos que tragam referências desconhecidas, os estudantes mobilizam a habilidade EM13LP15.

Esta proposta procura levar os estudantes a compreenderem de que modo um bom repertório pessoal sobre aspectos relacionados ao contexto geral de um texto pode afetar sua leitura e compreensão. No caso, saber quais acontecimentos marcaram a vida de Martin Luther King Jr. em diferentes momentos pode ajudar a reconhecer as referências históricas feitas por ele em seu discurso.

No momento de elaborar, coletivamente, um conjunto de dicas para ampliação do repertório pessoal, peça aos estudantes que pensem na pesquisa realizada e que resgatem, também, experiências semelhantes praticadas em outras aulas. É sempre bom que eles se deem conta de que o conhecimento construído no espaço escolar pode ser integrado e práticas realizadas em aulas de diferentes componentes curriculares devem ser aplicadas a outros contextos em que se mostrem úteis. Uma vez finalizada a redação das dicas, peça-lhes que analisem se todas as informações e sugestões necessárias foram incorporadas ao texto final. Esse tipo de atividade favorece a aprendizagem de um importante procedimento de avaliação dos próprios textos: assumir o papel de leitor, colocar-se no lugar do outro e avaliar se, do modo como as informações foram apresentadas, é possível entender o que se pretendeu dizer.

Mundo do trabalho (página 286)

BNCC em foco

Competências gerais: 4, 5, 6, 10

Competência específica: 7

Habilidades da área: EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP22

Habilidades comentadas: As habilidades EM13LGG701 e EM13LGG703 são mobilizadas, pois os estudantes vão utilizar as ferramentas digitais para pesquisar informações sobre possibilidades de atuação profissional relacionadas à assessoria política e incluí-las no banco de profissões que estão construindo colaborativamente.

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.

Estrutura (página 286)

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

O discurso lido e analisado nesta seção possibilita o trabalho com o **ODS 10: Redução das desigualdades** e o **ODS 16: Paz, justiça e instituições eficazes**, ao abordar a falta de representatividade indígena na Assembleia Nacional Constituinte. Esse foi um dos fatores que levaram à pouca consideração do ponto de vista dos povos indígenas e de seus direitos na Constituição de 1988. Chame a atenção dos estudantes para os temas ambientais que já eram tratados por Krenak desde 1987, quando foi proferido o discurso.

Produção oral: fórum de discussão (página 288)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 7, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 4

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG402

Habilidades do componente curricular: EM13LP05, EM13LP16, EM13LP25, EM13LP27

Habilidades comentadas: As habilidades EM13LP05, EM13LP16 e EM13LP25 são mobilizadas pelo estudantes, pois eles terão que se posicionar diante da questão discutida e dos argumentos utilizados, planejando suas falas para fazer as reivindicações que desejam no fórum de discussão criado, respeitando suas regras de participação, cujo objetivo é identificar problemas da comunidade escolar.

Essa produção visa estimular o protagonismo juvenil na identificação de problemas, proposição e encaminhamento de soluções para questões levantadas pela comunidade escolar. Os estudantes terão como exemplos os ativistas sociais pesquisados neste capítulo, bem como outros ativistas que eles já tenham conhecido em sua vida escolar e cidadã. O objetivo é que o discurso político, que vem sendo estudado, seja vivenciado para além de algo teórico ou inacessível. Em vez de algo abstrato, os estudantes colocarão em prática os procedimentos discursivos aprendidos, engajando-se na discussão de questões e de propostas de soluções que visem à melhoria de sua realidade.

Universo digital: criação de uma página *wiki* (página 289)

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, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP22, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP32

Habilidade comentada: A proposta tem como foco a criação de um *wiki* para divulgar o trabalho dos principais ativistas indígenas jovens em atuação no país. Como os estudantes vão, de forma colaborativa, construir, editar, atualizar e alimentar o *site* com novos conteúdos e informações, destaca-se a mobilização da EM13LP22, além das outras habilidades desenvolvidas por essa proposta.

A criação de um *site* do tipo *wiki* pode ser vinculada à preparação dos estudantes para um evento escolar acadêmico, como uma feira cultural e científica. Além da produção técnica envolvida neste trabalho, sugerimos aproveitá-lo para um trabalho associado a competências e habilidades socioemocionais, como colaboração em grupo, empatia e comunicação não violenta. A produção de *sites wiki* é possível por meio de plataformas gratuitas.

Proposta de produção: reportagem multimidiática (páginas 290 e 291)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 4, 5, 7, 9 ,10

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

Habilidades da área: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP23

Habilidades comentadas: Como a proposta pede que os estudantes façam uma pesquisa sobre o perfil de diferentes partidos políticos, seus programas e propostas de governo, bem como o tipo de campanha realizada por candidatos desses partidos, eles vão mobilizar diferentes habilidades, mas gostaríamos de destacar algumas. No centro da proposta, está o desenvolvimento da EM13LP23, pois deverão analisar os dados obtidos na pesquisa definida na atividade e identificar os aspectos que definem a propaganda dos candidatos, avaliando sua coerência. Além disso, a atividade de pesquisa que os estudantes devem realizar envolve os recursos de buscadores e os estudantes deverão criar um gênero que exige formatação e publicação em meio digital, mobilizando as habilidades EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704.

O objetivo dessa proposta é criar um contexto real para os estudantes realizarem uma pesquisa sobre o perfil de diferentes partidos políticos, seus programas e propostas de governo, bem como o tipo de campanha realizada por candidatos desses partidos.

Esperamos que uma atividade como essa desenvolva nos estudantes a consciência de que a escolha de candidatos e partidos deve ser fruto de uma decisão informada por dados e não o resultado de escolhas baseadas em simpatia pessoal ou apelos publicitários.

Converse com os estudantes sobre o investimento em reportagens multimidiáticas realizado por plataformas digitais para

que seus usuários possam vivenciar diferentes experiências interativas quando acessam uma reportagem enriquecida por diferentes camadas de informação. Chame a atenção deles para o fato de que esse gênero possibilita aos usuários navegarem pelas diferentes mídias e interagirem com seus recursos de um modo bem diverso do que ocorre na experiência de leitura de reportagens que são publicadas em meio impresso, como jornais e revistas.

Como o gênero a ser produzido para a apresentação dos partidos e seus programas é a reportagem multimidiática, sugerimos que você retome, com os estudantes, algumas sugestões sobre a criação de textos desse gênero disponíveis no *site* Rede de Jornalistas Internacionais. O material está disponível em: https://ijnet.org/pt-br/story/elementos-de-uma-boa-reportagem-multim%C3%ADdia. Acesso em: 1 nov. 2024.

Alguns *sites* oferecem possibilidades de utilização de diferentes linguagens em um mesmo texto e permitem a criação de contas gratuitas para sua divulgação.

Combine com a turma qual será a data para o evento. Converse com a direção da escola sobre o melhor modo de garantir a presença, nessa data, de todos os estudantes e professores do Ensino Médio.

No momento de avaliar a produção dos estudantes, além dos critérios de correção sugeridos no manual, é importante observar se os textos cumpriram a tarefa descrita na proposta: criar uma reportagem multimidiática para apresentar, a colegas da escola e do Ensino Médio, as características do partido político e dos candidatos que foram objeto da pesquisa.

Proposta integradora: Todos temos voz (páginas 292 a 297)

BNCC em foco

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10

Competências específicas: 1, 2, 3, 6, 7

Habilidades da área: EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704

Habilidades do componente curricular: EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP45

Competências e habilidades comentadas: Além de convocarem seus conhecimentos específicos relacionados ao tema do projeto, os estudantes também deverão exercitar a curiosidade e fazer pesquisas, análises e reflexões, investigando elementos próprios da cultura e identidade do local ou região onde vivem, desenvolvendo aspectos das competências gerais 1 e 2. A competência geral 3 está relacionada à fruição e ao conhecimento de diferentes manifestações artísticas e culturais, intrinsecamente associadas ao tema do multiculturalismo.

A criação de perfil de rede social para veicular as entrevistas produzidas desenvolve a competência geral 5 e a competência específica 7 e suas habilidades EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704, uma vez que mobiliza práticas de linguagem no universo digital para expandir as formas de produzir sentidos, com o uso de mídias digitais em processos de produção coletiva e colaborativa. Além disso, favorece o desenvolvimento das habilidades específicas de Língua Portuguesa: EM13LP11 (curadoria de informações adequadas ao projeto), EM13LP15 (criação e revisão de textos de diferentes gêneros), EM13LP16 (realização de entrevistas orais), EM13LP18 (uso de recursos de tratamento de imagem e diagramação de textos), EM13LP20 (compartilhamento de gostos e interesses), EM13LP21 (criação colaborativa do perfil em rede social), EM13LP45 (vivência de diferentes funções relacionadas aos gêneros jornalísticos).

Tema contemporâneo transversal

Multiculturalismo – Diversidade cultural

Em diferentes etapas, a proposta possibilita o trabalho com o tema contemporâneo transversal Multiculturalismo, visto que os estudantes vão se engajar na pesquisa de diversos artistas e coletivos culturais. Ao trabalharem na elaboração e divulgação de conteúdos relacionados a essa pesquisa, eles podem perceber a importância do reconhecimento e da preservação da diversidade para o enriquecimento cultural regional. Se for possível, associe essa reflexão sobre valorização do multiculturalismo a outras relacionadas à diversidade e que podem ser propostas em conjunto com os professores da área de Ciências Humanas.

Sugerimos o total de sete aulas para a realização da proposta, porém a duração e o intervalo entre as etapas devem ser definidos pelos professores participantes e estudantes. A proposta pode ser realizada em partes ou de uma só vez, no momento do ano letivo que julgarem oportuno.

Etapa 1 (página 292)

Leia com os estudantes o texto da notícia e promova uma roda de conversa sobre as questões propostas. Faça a mediação incentivando a participação de todos com novos questionamentos e elencando os elementos que fazem parte da identidade cultural da cidade ou da região onde vivem, desde os mais tradicionais e reconhecidos até os mais novos e com menos reconhecimento. Permita aos estudantes que se expressem livremente ao debater a importância da preservação dessas tradições, de modo que sejam lembradas como patrimônio da cultura e da memória de um povo. Concluída a atividade, relembre aos estudantes os objetivos e o produto final da proposta.

Organize a divisão dos grupos no "Hora de se informar", e apresente aos estudantes o professor que vai orientar cada grupo. Quanto aos entrevistados, podem ser sugeridos os que seguem.

Grupo 1: Músicos, bandas, orquestras, conjuntos musicais, corais, *rappers*, repentistas, mestres foliões, entre outros profissionais.

Grupo 2: Atores, grupos cênicos, grupos de dança, artistas visuais, cineastas, grafiteiros, artesãos, artistas de rua, cordelistas, escritores, poetas, *slammers*, quadrinistas, entre outros profissionais.

Grupo 3: Cozinheiros, chefes de cozinha, críticos e estudiosos da culinária local.

Grupo 4: Parentes e outras pessoas que praticam jogos tradicionais e/ou conheçam brincadeiras da tradição da região, capoeiristas e outros.

Grupo 5: Dançarinos, coreógrafos, bailarinos, professores de dança, entre outros profissionais.

Os temas podem ser adequados à realidade local. Peça o auxílio dos estudantes para adaptá-los. Os formatos de publicação das entrevistas podem variar. Caso optem pela divulgação

escrita, é possível usar o formato pingue-pongue (perguntas e respostas) ou o de uma reportagem escrita em que são inseridas citações do entrevistado.

Ressalte a importância de conhecerem o entrevistado e o assunto do qual vão tratar para que saibam formular perguntas mais interessantes e tornar a conversa mais rica, além de demonstrar respeito ao tema e ao entrevistado.

Na elaboração do roteiro, os estudantes poderão começar com perguntas de identificação dos entrevistados, antes das questões relacionadas à atuação deles. Oriente-os a fazer questionamentos abertos, que permitam mais liberdade nas respostas, a fim de obterem mais informações. Comente que é possível direcionar a entrevista para a história de vida do entrevistado, que traga memórias afetivas. Essa abordagem pode fornecer um material que reflita a dimensão coletiva a partir do ponto de vista de um indivíduo.

Sugere-se apresentar aos estudantes o artigo "Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais". Nele, as autoras abordam a importância das entrevistas como técnica de coleta de dados, examinando diferentes tipos de entrevistas e discutindo algumas de suas vantagens e desvantagens (BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005).

Faça uma revisão do roteiro de perguntas com os estudantes. É possível aplicá-lo internamente, para a identificação de possíveis falhas. Essa prática também contribui para a familiarização dos estudantes com o tema, o que pode deixá-los mais à vontade na hora da entrevista.

Etapa 2 (página 294)

Ao promover a roda de conversa, procure incentivar a participação de todos e fazer perguntas que levem os estudantes a relatarem as próprias experiências durante a etapa anterior. Isso os ajudará a fazer possíveis adequações em seus roteiros de perguntas.

Oriente os estudantes a serem flexíveis ao agendar a entrevista, considerando a disponibilidade de tempo do entrevistado. Eles devem informá-lo sobre o objetivo da entrevista e o modo como será divulgada. Para a divulgação tanto das entrevistas como das imagens dos entrevistados, é necessário que peçam a eles autorização por escrito.

Caso os estudantes optem pelo formato em vídeo, relembre-os de que é importante realizarem testes antes da gravação, verificando a qualidade da imagem e do áudio captados.

Na edição do material coletado, eles devem considerar tanto a relevância das informações como o formato em que será publicado e o público. Devem atentar para que a versão final da entrevista não seja demasiadamente extensa, com excesso de repetições que possam ter ocorrido nas respostas.

Caso a opção seja pelo formato escrito, oriente-os a fazer a transcrição com cuidado, com atenção às reações do entrevistado, assim como às expressões, silêncios, risos e gestos ao responder ao que foi perguntado. Os estudantes devem avaliar quais desses aspectos da linguagem não verbal precisam ser transcritos, observando se constituem informações que podem contribuir para a interpretação das respostas do entrevistado ou para torná-las mais interessante.

Depois de escolherem um nome para o perfil, os estudantes devem se responsabilizar pela distribuição, entre os grupos, das tarefas para a sua criação, bem como pela definição da periodicidade com que os conteúdos serão postados, estabelecendo os dias e os horários para que isso ocorra. Essa medida ajuda os seguidores do perfil a se lembrarem de acessar esses conteúdos. Estimule os estudantes a compartilharem sugestões para ampliar o engajamento e o alcance das postagens e a decidirem quais estratégias utilizar para isso.

Etapa 3 (página 296)

Leia com os estudantes a proposta desta etapa e promova uma roda de conversa sobre a possibilidade de realização do evento e, em caso afirmativo, sobre os pontos principais que envolvem sua organização. Relembre os estudantes de que as decisões relativas ao evento implicam verificar com a direção da escola a viabilidade de realizá-lo. Caso julgue oportuno, proponha as questões a seguir como uma referência inicial para a conversa.

- Quem será o público desse evento? Será um evento aberto a toda a comunidade ou só para convidados? Os entrevistados vão participar do evento? Como será essa participação? Os familiares dos entrevistados também? De quanto tempo vocês vão dispor para organizar as eventuais participações?
- Qual será o número estimado de participantes? Em que local será realizado e quais equipamentos serão necessários para acomodar confortavelmente todas as pessoas?
- O que será apresentado durante o evento? Todas as entrevistas serão apresentadas ou apenas as primeiras a serem divulgadas no perfil? Quem fará a leitura do texto coletivo produzido pelos estudantes? Qual será a ordem de apresentação dos grupos?
- Que recursos são necessários à realização? Será necessário o uso de equipamentos que amplifiquem o som? Que equipamentos serão necessários para a apresentação do perfil desenvolvido pelos estudantes e de eventuais vídeos das entrevistas? Como conseguir esses equipamentos com membros da comunidade escolar, caso a escola não disponha deles?
- Qual será a duração do evento? A partir da definição do que será apresentado, é importante estimar a duração total do evento para verificar, por exemplo, se ele não está demasiadamente longo, o que pode tornar a experiência cansativa aos espectadores.
- Qual será a data e o horário do evento? A data deve ser escolhida com antecedência a fim de que haja tempo hábil para organizá-lo.

A sugestão de autoavaliação apresentada tem o intuito de estimular a reflexão dos estudantes acerca do próprio envolvimento e desempenho durante toda a proposta, sendo, portanto, fundamental para o desenvolvimento do processo de auto-observação e autoconhecimento.

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 de exames de múltipla escolha e discussão de estratégias para esse tipo de prova.

Na hora da prova: Enem e vestibulares (páginas 298 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 de exames de múltipla escolha e discussão de estratégias para esse tipo de prova.

ISBN 978-85-16-14108-0