Wilton Ormundo
Cristiane Siniscalchi

MODERNA SUPERAÇÃO!

PORTUGUÊS

ORMUNDO & SINISCALCHI

NOTA

MANUAL DO PROFESSOR

VOLUME II

ENSINO MÉDIO
2º ANO

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
PNLD 2026 - ENSINO MÉDIO
Código da coleção:
0003 P26 01 01 201 810

Área de conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

Componente curricular
Língua Portuguesa

MODERNA

Wilton Ormundo

Bacharel em Letras (Português/Linguística) e licenciado em Letras (Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da USP.
Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela mesma universidade.
Diretor pedagógico (responsável pela gestão das lideranças educacionais e pela orientação de famílias e de estudantes) com especialização em Alta Gestão pela Fundação Getulio Vargas.
Gestor cultural de projetos teatrais, com ênfase em educação, e professor de Língua Portuguesa e de disciplinas especiais de formação de adolescentes em escolas em São Paulo por quase 30 anos.

Cristiane Siniscalchi

Bacharela e licenciada em Letras (Português) pela Universidade de São Paulo.
Mestra em Letras (Teoria Literária) pela Universidade de São Paulo.
Professora de Língua Portuguesa, coordenadora e assessora em escolas de Ensino Médio por 30 anos.
Autora de livros didáticos e paradidáticos.

MODERNA SUPERAÇÃO!

PORTUGUÊS

ORMUNDO & SINISCALCHI

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: Arlete Sakurata, Átila Augusto Morand, Bruna Flores Bazzoli, Brunna Mayra, Liliane Fernanda Pedroso, Maria Cecília Fernandes Vannucchi, Maria Selma Cavalcanti, Valdivania Carvalho
Assistência editorial: Carolina von Zuben, Juliana Madeira, Maria Cristina Zelmanovits, Paulo Nishihara, Renata Lúcia Moreira
Apoio pedagógico: Bruno Turra
Preparação de texto: Cátia de Almeida, Mariane Genaro
Gerência de planejamento editorial e revisão: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero, Mônica Rodrigues de Lima
Revisão: Ana Cortazzo, Ana Paula Felippe, Nancy H. Dias, Renato da Rocha, Sirlene Prignolato, Tatiana Malheiro, Vera Rodrigues
Gerência de *design,* produção gráfica e digital: Patricia Costa
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Bruno Tonel, Filipe Dias, Vinicius Rossignol
Capa: Everson de Paula, Paula Miranda Santos
Fotos: Rubberball Productions/Getty Images
Coordenação de produção gráfica: Aderson Oliveira
Coordenação de arte: Mônica Maldonado, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Alexandre Santana de Paula, Izabel Donaire
Editoração eletrônica: Pavoá Editorial
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Morais
Pesquisa iconográfica: Jade Defacio
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitosa, Vânia Maia
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Marcio H. Kamoto
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Organização dos objetos digitais: Marina Sandron Lupinetti
Elaboração dos objetos digitais: Átila Augusto Morand, Bruna Flores Bazzoli

---

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

Ormundo, Wilton
Moderna superação! português : Ormundo & Siniscalchi / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2024.

2º ano : ensino médio : volume II.
Componente curricular: Língua portuguesa.
Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias.
ISBN 978-85-16-14087-8 (aluno)
ISBN 978-85-16-14088-5 (professor)

1. Língua portuguesa (Ensino médio)
I. Siniscalchi, Cristiane. II. Título.

24-227012 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

Caro estudante,

Já faz alguns anos que você está na escola, e muitos livros didáticos já passaram por sua vida de estudante. É provável que, nos últimos tempos, você tenha percebido que essas obras começaram a mudar – e para melhor. No caso dos livros de Língua Portuguesa e de Arte, que compõem esta coleção, essa mudança fica especialmente nítida na escolha por representar muitas vozes distintas. Essa abertura não é um detalhe – reflete uma mudança de mentalidade no Brasil e no mundo e corresponde ao desejo de uma sociedade mais plural, em que se abrace a diversidade como um valor que torna a vida de todos melhor e mais bonita.

Esta coleção é especial porque participa da reinauguração do Novo Ensino Médio; há, no cenário atual, mudanças importantes a serem implementadas, decididas com base nas experiências de estudantes e professores nos últimos anos. Não obstante, mantém-se o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular, que estabelece aprendizagens essenciais a que os estudantes brasileiros têm direito. A BNCC defende a integração de conhecimentos, o que resultou na determinação de uma coleção com volumes dedicados à Arte e à Língua Portuguesa – um deles especialmente voltado à produção de texto, em que ganha atenção a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O diálogo entre esses dois componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias, bem como entre eles e outros da mesma área ou de áreas diferentes, é um objetivo importante da coleção porque acreditamos que o conhecimento não deve ser compartimentado. Acreditamos também que ele se consolida quando experimentamos determinadas ações e papéis e, por isso, propomos sequências de atividades específicas nos capítulos denominados **Experienciando**.

Além das aprendizagens formais, queremos que esta coleção instigue sua reflexão sobre temas contemporâneos relevantes, entre os quais, o antirracismo, a desinformação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas para o enfrentamento dos problemas mais graves da humanidade. Esses tópicos urgentes constituem o universo de temas que privilegiamos para suas leituras, pesquisas, produções de texto e troca de ideias com colegas e professores.

Esperamos que, nos volumes de Língua Portuguesa, o estudo do funcionamento da língua e dos variados gêneros textuais – em especial seu mergulho nos textos literários – constitua momentos de prazer e promova o embate com o outro e com você mesmo, em um processo necessário ao seu amadurecimento.

Embora reconheçamos que todas as áreas do conhecimento são essenciais para a formação humana, entendemos que o trabalho com a palavra é especial.

Esta coleção pretende ouvir a sua palavra. Convidamos você a aceitar a proposta.

Um abraço.

ANTON VIERIETIN/SHUTTERSTOCK

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

CONHEÇA SEU LIVRO

Descubra o que você vai aprender em cada parte deste livro.

Abertura de bloco

As páginas de abertura de blocos introduzem o que você vai estudar nas frentes de Língua e Literatura, contextualizando os capítulos que serão apresentados em seguida.

Capítulos Experienciando

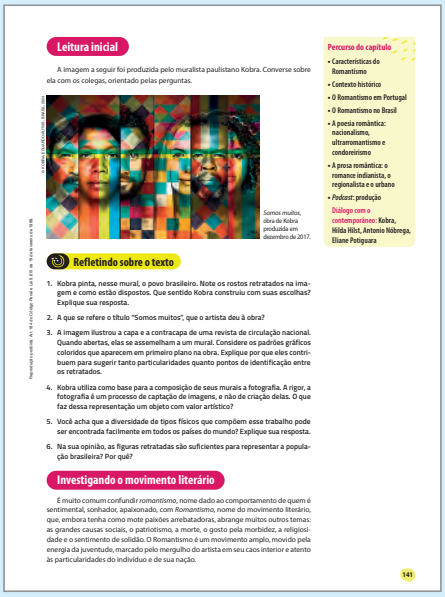
Nesses capítulos, você é convidado a realizar um variado conjunto de *experiências* associadas (mas nunca restritas) aos mais diversos campos de atuação social.

Abertura de capítulo

Uma imagem e um comentário familiarizam você com o conteúdo que vai estudar.

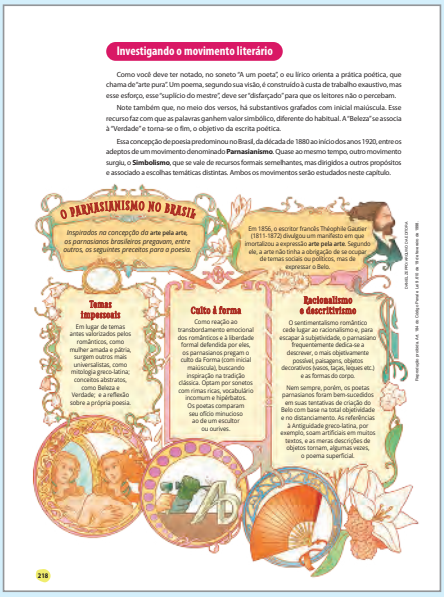
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

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



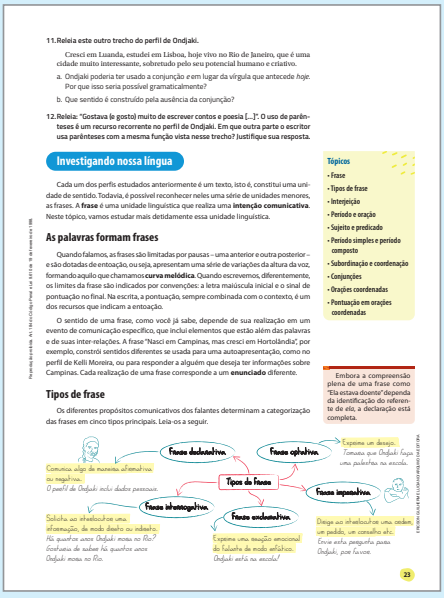
Leitura

Orientado por questões, você explora o sentido de textos, os recursos usados em sua composição e as relações com o contexto.



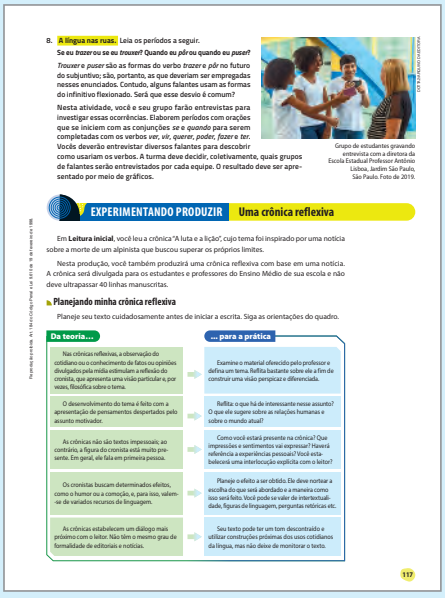
Investigando o movimento literário

Desenvolve sua habilidade de ler textos literários, dialogando com as particularidades de cada época e estilo.



Investigando nossa língua

Apresenta um conjunto de informações e atividades que estimula a reflexão sobre a língua e outras linguagens.

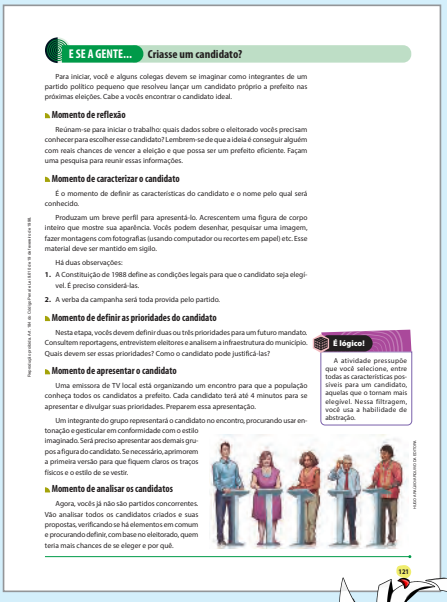


Experimentando produzir

Apresenta propostas de produção relativas ao gênero em estudo e orientadas passo a passo.

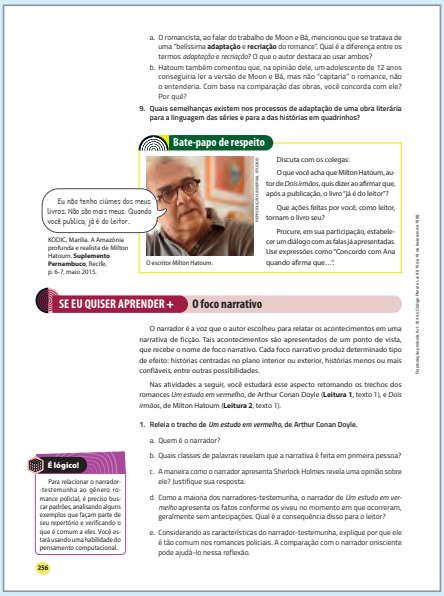
Desafio de linguagem

Experimentando diferentes produções, você amplia o que aprendeu no capítulo.



E se a gente...

Você é convidado a ler ou a realizar uma produção textual que "aquece" ou amplia o conteúdo em foco.



a. O romancista, ao falar do trabalho de Moon e Bá, mencionou que se tratava de uma "belíssima **adaptação** e **recriação** do romance". Qual é a diferença entre os termos *adaptação* e *recriação*? O que o autor destaca ao usar ambos?

b. Hatoum também comentou que, na opinião dele, um adolescente de 12 anos conseguiria ler a versão de Moon e Bá, mas não "captaria" o romance, não o entenderia. Com base na comparação das obras, você concorda com ele? Por quê?

9. Quais semelhanças existem nos processos de adaptação de uma obra literária para a linguagem das séries e para a das histórias em quadrinhos?

Bate-papo de respeito

Eu não tenho ciúmes dos meus livros. Não são mais meus. Quando você publica, já é do leitor.

KODIC, Marilia. A Amazônia profunda e realista de Milton Hatoum. **Suplemento Pernambuco**, Recife, p. 6-7, maio 2015.

O escritor Milton Hatoum.

Discuta com os colegas:

O que você acha que Milton Hatoum, autor de *Dois irmãos*, quis dizer ao afirmar que, após a publicação, o livro "já é do leitor"?

Que ações feitas por você, como leitor, tornam o livro seu?

Procure, em sua participação, estabelecer um diálogo com as falas já apresentadas. Use expressões como "Concordo com Ana quando afirma que...".

SE EU QUISER APRENDER + O foco narrativo

O narrador é a voz que o autor escolheu para relatar os acontecimentos em uma narrativa de ficção. Tais acontecimentos são apresentados de um ponto de vista, que recebe o nome de foco narrativo. Cada foco narrativo produz determinado tipo de efeito: histórias centradas no plano interior ou exterior, histórias menos ou mais confiáveis, entre outras possibilidades.

Nas atividades a seguir, você estudará esse aspecto retomando os trechos dos romances *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle (**Leitura 1**, texto 1), e *Dois irmãos*, de Milton Hatoum (**Leitura 2**, texto 1).

1. Releia o trecho de *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle.

a. Quem é o narrador?

b. Quais classes de palavras revelam que a narrativa é feita em primeira pessoa?

c. A maneira como o narrador apresenta Sherlock Holmes revela uma opinião sobre ele? Justifique sua resposta.

d. Como a maioria dos narradores-testemunha, o narrador de *Um estudo em vermelho* apresenta os fatos conforme os viveu no momento em que ocorreram, geralmente sem antecipações. Qual é a consequência disso para o leitor?

e. Considerando as características do narrador-testemunha, explique por que ele é tão comum nos romances policiais. A comparação com o narrador onisciente pode ajudá-lo nessa reflexão.

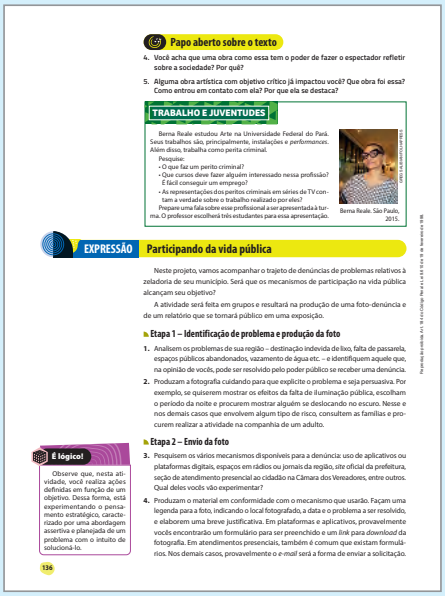
É lógico!

Para relacionar o narrador-testemunha ao gênero romance policial, é preciso buscar padrões, analisando alguns exemplos que façam parte de seu repertório e verificando o que é comum a eles. Você estará usando uma habilidade do pensamento computacional.

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

Se eu quiser aprender +

Aprofunda a exploração de um dos tópicos em estudo.



Papo aberto sobre o texto

4. Você acha que uma obra como essa tem o poder de fazer o espectador refletir sobre a sociedade? Por quê?

5. Alguma obra artística com objetivo crítico já impactou você? Que obra foi essa? Como entrou em contato com ela? Por que ela se destaca?

TRABALHO E JUVENTUDES

Berna Reale estudou Arte na Universidade Federal do Pará. Seus trabalhos são, principalmente, instalações e *performances*. Além disso, trabalha como perita criminal.

Pesquise:
- O que faz um perito criminal?
- Que cursos deve fazer alguém interessado nessa profissão? É fácil conseguir um emprego?
- As representações dos peritos criminais em séries de TV contam a verdade sobre o trabalho realizado por eles?

Prepare uma fala sobre esse profissional a ser apresentada à turma. O professor escolherá três estudantes para essa apresentação.

Berna Reale. São Paulo, 2015.

EXPRESSÃO Participando da vida pública

Neste projeto, vamos acompanhar o trajeto de denúncias de problemas relativos à zeladoria de seu município. Será que os mecanismos de participação na vida pública alcançam seu objetivo?

A atividade será feita em grupos e resultará na produção de uma foto-denúncia e de um relatório que se tornará público em uma exposição.

Etapa 1 – Identificação de problema e produção da foto

1. Analisem os problemas de sua região – destinação indevida de lixo, falta de passarela, espaços públicos abandonados, vazamento de água etc. – e identifiquem aquele que, na opinião de vocês, pode ser resolvido pelo poder público se receber uma denúncia.
2. Produzam a fotografia cuidando para que explicite o problema e seja persuasiva. Por exemplo, se quiserem mostrar os efeitos da falta de iluminação pública, escolham o período da noite e procurem mostrar alguém se deslocando no escuro. Nesse e nos demais casos que envolvem algum tipo de risco, consultem as famílias e procurem realizar a atividade na companhia de um adulto.

Etapa 2 – Envio da foto

3. Pesquisem os vários mecanismos disponíveis para a denúncia: uso de aplicativos ou plataformas digitais, espaços em rádios ou jornais da região, *site* oficial da prefeitura, seção de atendimento presencial ao cidadão na Câmara dos Vereadores, entre outros. Qual deles vocês vão experimentar?
4. Produzam o material em conformidade com o mecanismo que usarão. Façam uma legenda para a foto, indicando o local fotografado, a data e o problema a ser resolvido, e elaborem uma breve justificativa. Em plataformas e aplicativos, provavelmente vocês encontrarão um formulário para ser preenchido e um *link* para *download* da fotografia. Em atendimentos presenciais, também é comum que existam formulários. Nos demais casos, provavelmente o e-mail será a forma de enviar a solicitação.

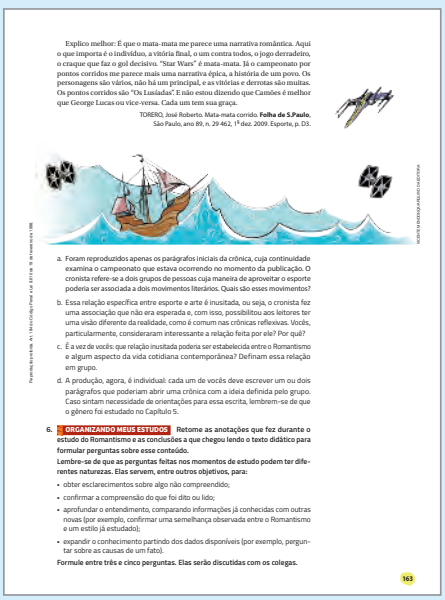
É lógico!

Observe que, nesta atividade, você realiza ações definidas em função de um objetivo. Dessa forma, está experimentando o pensamento estratégico, caracterizado por uma abordagem assertiva e planejada de um problema com o intuito de solucioná-lo.

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

Expressão

Orienta uma atividade prática para que você aproveite ainda mais o que estudou.



Explico melhor: É que o mata-mata me parece uma narrativa romântica. Aqui o que importa é o indivíduo, a vitória final, o um contra todos, o jogo derradeiro, o craque que faz o gol decisivo. "Star Wars" é mata-mata. Já o campeonato por pontos corridos me parece mais uma narrativa épica, a história de um povo. Os personagens são vários, não há um principal, e as vitórias e derrotas são muitas. Os pontos corridos são "Os Lusíadas". E não estou dizendo que Camões é melhor que George Lucas ou vice-versa. Cada um tem sua graça.

TORERO, José Roberto. Mata-mata corrido. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 89, n. 29 462, 1º dez. 2009. Esporte, p. D3.

a. Foram reproduzidos apenas os parágrafos iniciais da crônica, cuja continuidade examina o campeonato que estava ocorrendo no momento da publicação. O cronista refere-se a dois grupos de pessoas cuja maneira de aproveitar o esporte poderia ser associada a dois movimentos literários. Quais são esses movimentos?

b. Essa relação específica entre esporte e arte é inusitada, ou seja, o cronista fez uma associação que não era esperada e, com isso, possibilitou aos leitores ter uma visão diferente da realidade, como é comum nas crônicas reflexivas. Vocês, particularmente, consideram interessante a relação feita por ele? Por quê?

c. É a vez de vocês: que relação inusitada poderia ser estabelecida entre o Romantismo e algum aspecto da vida cotidiana contemporânea? Definam essa relação em grupo.

d. A produção, agora, é individual: cada um de vocês deve escrever um ou dois parágrafos que poderiam abrir uma crônica com a ideia definida pelo grupo. Caso sintam necessidade de orientações para essa escrita, lembrem-se de que o gênero foi estudado no Capítulo 5.

6. **ORGANIZANDO MEUS ESTUDOS** **Retome as anotações que fez durante o estudo do Romantismo e as conclusões a que chegou lendo o texto didático para formular perguntas sobre esse conteúdo.**

Lembre-se de que as perguntas feitas nos momentos de estudo podem ter diferentes naturezas. Elas servem, entre outros objetivos, para:

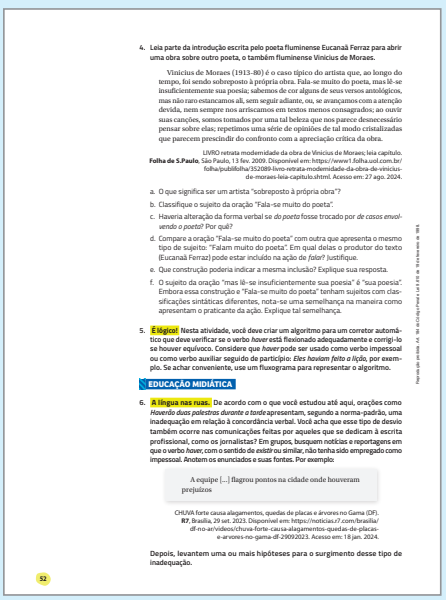
- obter esclarecimentos sobre algo não compreendido;
- confirmar a compreensão do que foi dito ou lido;
- aprofundar o entendimento, comparando informações já conhecidas com outras novas (por exemplo, confirmar uma semelhança observada entre o Romantismo e um estilo já estudado);
- expandir o conhecimento partindo dos dados disponíveis (por exemplo, perguntar sobre as causas de um fato).

Formule entre três e cinco perguntas. Elas serão discutidas com os colegas.

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

Organizando meus estudos

São exploradas estratégias de estudo para que você ganhe mais autonomia.



4. **Leia parte da introdução escrita pelo poeta fluminense Eucanaã Ferraz para abrir uma obra sobre outro poeta, o também fluminense Vinicius de Moraes.**

Vinicius de Moraes (1913-80) é o caso típico do artista que, ao longo do tempo, foi sendo sobreposto à própria obra. Fala-se muito do poeta, mas lê-se insuficientemente sua poesia; sabemos de cor alguns de seus versos antológicos, mas não raro estancamos ali, sem seguir adiante, ou, se avançamos com a atenção devida, nem sempre nos arriscamos em textos menos consagrados; ao ouvir suas canções, somos tomados por uma tal beleza que nos parece desnecessário pensar sobre elas; repetimos uma série de opiniões de tal modo cristalizadas que parecem prescindir do confronto com a apreciação crítica da obra.

LIVRO retrata modernidade da obra de Vinicius de Moraes; leia capítulo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 13 fev. 2009. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/352089-livro-retrata-modernidade-da-obra-de-vinicius-de-moraes-leia-capitulo.shtml. Acesso em: 27 ago. 2024.

a. O que significa ser um artista "sobreposto à própria obra"?

b. Classifique o sujeito da oração "Fala-se muito do poeta".

c. Haveria alteração da forma verbal se *do poeta* fosse trocado por *de casos envolvendo o poeta*? Por quê?

d. Compare a oração "Fala-se muito do poeta" com outra que apresenta o mesmo tipo de sujeito: "Falam muito do poeta". Em qual delas o produtor do texto (Eucanaã Ferraz) pode estar incluído na ação de *falar*? Justifique.

e. Que construção poderia indicar a mesma inclusão? Explique sua resposta.

f. O sujeito da oração "mas lê-se insuficientemente sua poesia" é "sua poesia". Embora essa construção e "Fala-se muito do poeta" tenham sujeitos com classificações sintáticas diferentes, nota-se uma semelhança na maneira como apresentam o praticante da ação. Explique tal semelhança.

5. **É lógico!** **Nesta atividade, você deve criar um algoritmo para um corretor automático que deve verificar se o verbo *haver* está flexionado adequadamente e corrigi-lo se houver equívoco. Considere que *haver* pode ser usado como verbo impessoal ou como verbo auxiliar seguido de particípio: *Eles haviam feito a lição*, por exemplo. Se achar conveniente, use um fluxograma para representar o algoritmo.**

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

6. **A língua nas ruas.** **De acordo com o que você estudou até aqui, orações como *Haverão duas palestras durante a tarde* apresentam, segundo a norma-padrão, uma inadequação em relação à concordância verbal. Você acha que esse tipo de desvio também ocorre nas comunicações feitas por aqueles que se dedicam à escrita profissional, como os jornalistas? Em grupos, busquem notícias e reportagens em que o verbo *haver*, com o sentido de *existir* ou similar, não tenha sido empregado como impessoal. Anotem os enunciados e suas fontes. Por exemplo:**

A equipe [...] flagrou pontos na cidade onde houveram prejuízos

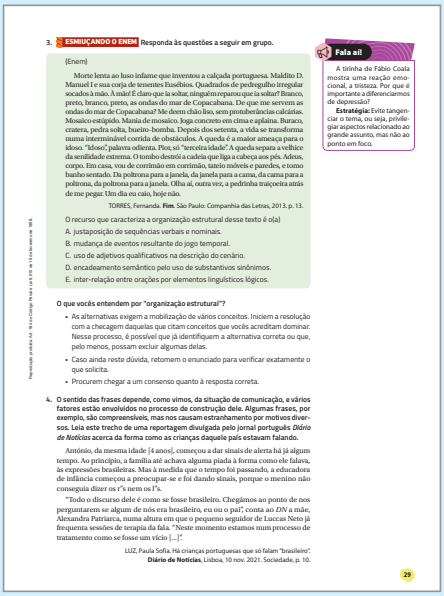
CHUVA forte causa alagamentos, quedas de placas e árvores no Gama (DF). **R7**, Brasília, 29 set. 2023. Disponível em: https://noticias.r7.com/brasilia/df-no-ar/videos/chuva-forte-causa-alagamentos-quedas-de-placas-e-arvores-no-gama-df-29092023. Acesso em: 18 jan. 2024.

Depois, levantem uma ou mais hipóteses para o surgimento desse tipo de inadequação.

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

A língua nas ruas

Atividade de pesquisa de dados para discutir o "uso real" da língua pelos falantes.



3. **ESMIUÇANDO O ENEM** **Responda às questões a seguir em grupo.**

Fala aí!

A tirinha de Fábio Coala mostra uma reação emocional, a tristeza. Por que é importante a diferenciarmos de depressão?

Estratégia: Evite tangenciar o tema, ou seja, privilegiar aspectos relacionados ao grande assunto, mas não ao ponto em foco.

(Enem)

Morte lenta ao luso infame que inventou a calçada portuguesa. Maldito D. Manuel I e sua corja de tenentes Basílhões. 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, buraco-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, Fernanda. **Fim**. São Paulo: Companhia 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.

O que vocês entendem por "organização estrutural"?

- As alternativas exigem a mobilização de vários conceitos. Iniciem a resolução com a checagem daquelas que citam conceitos que vocês acreditam dominar. Nesse processo, é possível que já identifiquem a alternativa correta ou que, pelo menos, possam excluir algumas delas.
- Caso ainda reste dúvida, retornem o enunciado para verificar exatamente o que solicita.
- Procurem chegar a um consenso quanto à resposta correta.

4. O sentido das frases depende, como vimos, da situação de comunicação, e vários fatores estão envolvidos no processo de construção dele. Algumas frases, por exemplo, são compreensíveis, mas nos causam estranhamento por motivos diversos. Leia este trecho de uma reportagem divulgada pelo jornal português *Diário de Notícias* acerca da forma como as crianças daquele país estavam falando.

Antônio, da mesma idade [4 anos], começou a dar sinais de alerta há já algum tempo. Ao princípio, a família até achava alguma piada à forma como ele falava, às expressões brasileiras. Mas à medida que o tempo foi passando, a educadora de infância começou a preocupar-se e foi dando sinais, porque o menino não conseguia dizer os r's nem os l's.

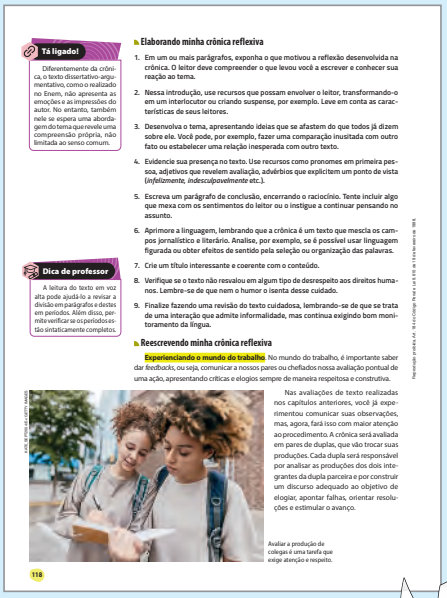
"Todo o discurso dele é como se fosse brasileiro. Chegámos ao ponto de nos perguntarem se algum de nós era brasileiro, eu ou o pai," conta ao *DN* a mãe, Alexandra Patriarca, numa altura em que o pequeno seguidor de Luccas Neto já frequenta sessões de terapia da fala. "Neste momento estamos num processo de tratamento como se fosse um vício [...]".

LUZ, Paula Sofia. Há crianças portuguesas que só falam "brasileiro". **Diário de Notícias**, Lisboa, 10 nov. 2021. Sociedade, p. 10.

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

Esmiuçando o Enem

A atividade ensina estratégias para uma resolução mais segura de questões de múltipla escolha.



Tá ligado!

Diferentemente da crônica, o texto dissertativo-argumentativo, como o realizado no Enem, não apresenta as observações e as impressões do autor. No entanto, também nele se espera uma abordagem do tema que revele uma compreensão própria, não limitada ao senso comum.

Elaborando minha crônica reflexiva

1. Em um ou mais parágrafos, exponha o que motivou a reflexão desenvolvida na crônica. O leitor deve compreender o que levou você a escrever e conhecer sua reação ao tema.
2. Nessa introdução, use recursos que possam envolver o leitor, transformando-o em um interlocutor ou criando suspense, por exemplo. Leve em conta as características de seus leitores.
3. Desenvolva o tema, apresentando ideias que se afastem do que todos já dizem sobre ele. Você pode, por exemplo, fazer uma comparação inusitada com outro fato ou estabelecer uma relação inesperada com outro texto.
4. Evidencie sua presença no texto. Use recursos como pronomes em primeira pessoa, adjetivos que revelem avaliação, advérbios que explicitem um ponto de vista (*infelizmente*, *indiscutivelmente* etc.).
5. Escreva um parágrafo de conclusão, encerrando o raciocínio. Tente incluir algo que mexa com os sentimentos do leitor ou o instigue a continuar pensando no assunto.
6. Aprimore a linguagem, lembrando que a crônica é um texto que mescla os campos jornalístico e literário. Analise, por exemplo, se é possível usar linguagem figurada ou obter efeitos de sentido pela seleção ou organização das palavras.
7. Crie um título interessante e coerente com o conteúdo.
8. Verifique se o texto não resvalou em algum tipo de desrespeito aos direitos humanos. Lembre-se de que nem o humor o isenta desse cuidado.
9. Finalize fazendo uma revisão do texto cuidadosa, lembrando-se de que se trata de uma interação que admite informalidade, mas continua exigindo bom monitoramento da língua.

Dica de professor

A leitura do texto em voz alta pode ajudá-lo a revisar a divisão em parágrafos e destes em períodos. Além disso, permite verificar se os períodos estão sintaticamente completos.

Reescrevendo minha crônica reflexiva

Experienciando o mundo do trabalho. No mundo do trabalho, é importante saber dar *feedback*, ou seja, comunicar a nossos pares ou chefiados nossa avaliação pontual de uma ação, apresentando críticas e elogios sempre de maneira respeitosa e construtiva.

Nas avaliações de texto realizadas nos capítulos anteriores, você já experimentou comunicar suas observações, mas, agora, fará isso com maior atenção ao procedimento. A crônica será avaliada em pares de duplas, que vão trocar suas produções. Cada dupla será responsável por analisar as produções dos dois integrantes da dupla parceira e por construir um discurso adequado ao objetivo de elogiar, apontar falhas, orientar resoluções e estimular o avanço.

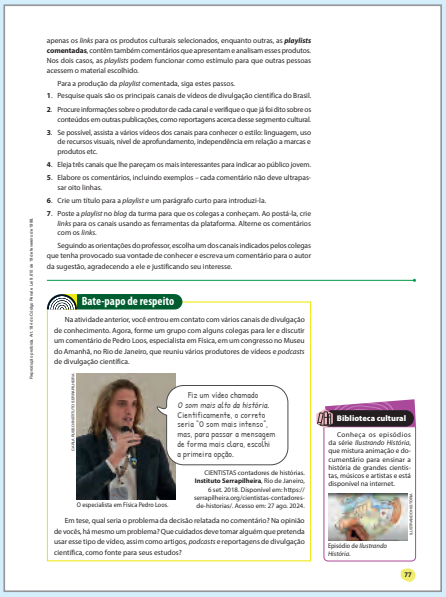
Avaliar a produção de colegas é uma tarefa que exige atenção e respeito.

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

Experienciando o mundo do trabalho

Destaca, nas atividades, ações e atitudes relacionadas ao mundo do trabalho.

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


apenas os *links* para os produtos culturais selecionados, enquanto outras, as ***playlists* comentadas**, contêm também comentários que apresentam e analisam esses produtos. Nos dois casos, as *playlists* podem funcionar como estímulo para que outras pessoas acessem o material escolhido.

Para a produção da *playlist* comentada, siga estes passos.

1. Pesquise quais são os principais canais de vídeos de divulgação científica do Brasil.
2. Procure informações sobre o produtor de cada canal e verifique o que já foi dito sobre os conteúdos em outras publicações, como reportagens acerca desse segmento cultural.
3. Se possível, assista a vários vídeos dos canais para conhecer o estilo: linguagem, uso de recursos visuais, nível de aprofundamento, independência em relação a marcas e produtos etc.
4. Eleja três canais que lhe pareçam os mais interessantes para indicar ao público jovem.
5. Elabore os comentários, incluindo exemplos – cada comentário não deve ultrapassar oito linhas.
6. Crie um título para a *playlist* e um parágrafo curto para introduzi-la.
7. Poste a *playlist* no *blog* da turma para que os colegas a conheçam. Ao postá-la, crie *links* para os canais usando as ferramentas da plataforma. Alterne os comentários com os *links*.

Seguindo as orientações do professor, escolha um dos canais indicados pelos colegas que tenha provocado sua vontade de conhecer e escreva um comentário para o autor da sugestão, agradecendo a ele e justificando seu interesse.

Bate-papo de respeito

Na atividade anterior, você entrou em contato com vários canais de divulgação de conhecimento. Agora, forme um grupo com alguns colegas para ler e discutir um comentário de Pedro Loos, especialista em Física, em um congresso no Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro, que reuniu vários produtores de vídeos e *podcasts* de divulgação científica.

O especialista em Física Pedro Loos.

Fiz um vídeo chamado *O som mais alto da história*. Cientificamente, o correto seria "O som mais intenso", mas, para passar a mensagem de forma mais clara, escolhi a primeira opção.

CIENTISTAS contadores de histórias. **Instituto Serrapilheira**, Rio de Janeiro, 6 set. 2018. Disponível em: https://serrapilheira.org/cientistas-contadores-de-historias/. Acesso em: 27 ago. 2024.

Em tese, qual seria o problema da decisão relatada no comentário? Na opinião de vocês, há mesmo um problema? Que cuidados deve tomar alguém que pretenda usar esse tipo de vídeo, assim como artigos, *podcasts* e reportagens de divulgação científica, como fonte para seus estudos?

Biblioteca cultural

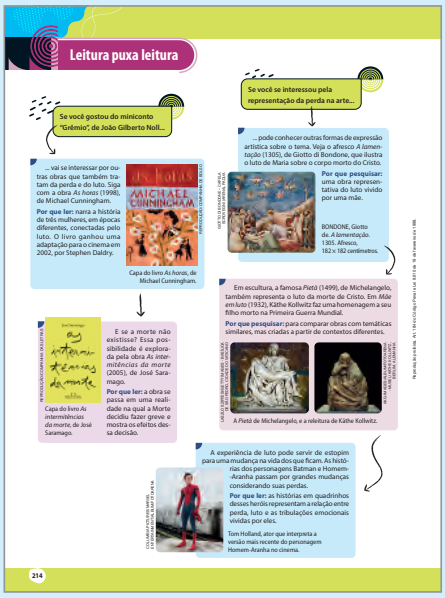
Conheça os episódios da série *Ilustrando Histórias*, que mistura animação e documentário para ensinar a história de grandes cientistas, músicos e artistas e está disponível na internet.

Episódio de *Ilustrando História*.

77

Bate-papo de respeito

Atividade oral em que você vai discutir criticamente uma ideia lançada por um especialista.


Leitura puxa leitura

Se você gostou do miniconto "Grêmio", de João Gilberto Noll...

... vai se interessar por outras obras que também tratam da perda e do luto. Siga com a obra *As horas* (1998), de Michael Cunningham.

Por que ler: narra a história de três mulheres, em épocas diferentes, conectadas pelo luto. O livro ganhou uma adaptação para o cinema em 2002, por Stephen Daldry.

Capa do livro *As horas*, de Michael Cunningham.

E se a morte não existisse? Essa possibilidade é explorada pela obra *As intermitências da morte* (2005), de José Saramago.

Por que ler: a obra se passa em uma realidade na qual a Morte decidiu fazer greve e mostra os efeitos dessa decisão.

Capa do livro *As intermitências da morte*, de José Saramago.

Se você se interessou pela representação da perda na arte...

... pode conhecer outras formas de expressão artística sobre o tema. Veja o afresco *A lamentação* (1305), de Giotto di Bondone, que ilustra o luto de Maria sobre o corpo morto do Cristo.

Por que pesquisar: uma obra representativa do luto vivido por uma mãe.

BONDONE, Giotto di. *A lamentação*. 1305. Afresco, 182 x 182 centímetros.

Em escultura, a famosa *Pietà* (1499), de Michelangelo, também representa o luto da morte de Cristo. Em *Mãe em luto* (1932), Käthe Kollwitz faz uma homenagem a seu filho morto na Primeira Guerra Mundial.

Por que pesquisar: para comparar obras com temáticas similares, mas criadas a partir de contextos diferentes.

A Pietà de Michelangelo, e a releitura de Käthe Kollwitz.

A experiência de luto pode servir de estopim para uma mudança na vida dos que ficam. As histórias dos personagens Batman e Homem-Aranha passam por grandes mudanças considerando suas perdas.

Por que ler: as histórias em quadrinhos desses heróis representam a relação entre perda, luto e as tribulações emocionais vividas por eles.

Tom Holland, ator que interpreta a versão mais recente do personagem Homem-Aranha no cinema.

214

Leitura puxa leitura

A partir de uma obra literária central, são sugeridas "obras de conexão" para que você possa ampliar seu repertório.

É lógico!

O pensamento computacional é desenvolvido em vários momentos do livro e você vai ganhar mais consciência disso.

Investigue

Você vai desenvolver sua capacidade de pesquisa e ampliar seus conhecimentos sobre os temas em estudo.

Fala aí!

Convida ao debate de aspectos éticos, sociais, estéticos etc. e ao compartilhamento de experiências.

Dica de professor

Conselhos breves vão ajudar você a realizar melhor algumas das atividades propostas.

Biblioteca cultural

Convite a visitar fontes que ampliarão seus estudos e seu repertório pessoal.

Tá ligado!

Aponta relações entre o que você aprende nos três componentes da coleção.

Recado final

Para encerrarmos

Encerra o capítulo convidando-o a rever seu percurso.

TRABALHO E JUVENTUDES

Boxe de pesquisa e discussão para você ampliar seu conhecimento sobre o mundo do trabalho.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Identifica oportunidades de práticas de educação midiática.

LEMBRA?

Ajuda você a revisar conceitos já estudados.

Boxe informativo
Sistematiza um conhecimento em estudo ou acrescenta informações importantes a respeito de um tópico.

Hiperlink
Oferece uma informação que pode ajudar você a compreender melhor os textos para leitura e os enunciados.

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: O combate à desinformação**

Ícone Objeto digital
Identifica os objetos digitais.

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

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Você sabia que em 2015 foi assinado, na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, nos Estados Unidos, um documento em que 193 países, incluindo o Brasil, se comprometeram a tomar medidas importantes para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e garantir que as pessoas possam desfrutar de paz e de prosperidade? Trata-se da **Agenda 2030**. Nela, são apresentados **17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, os ODS, que determinam metas transformadoras para promover o desenvolvimento sustentável até 2030. Vamos conhecê-los?

Para que a Agenda 2030 seja cumprida no Brasil e no mundo, é necessário promover engajamento e parcerias entre governos, setor privado e sociedade civil. Além disso, o acompanhamento e a avaliação da implementação devem ocorrer em níveis global, nacional e regional.

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

A seguir, apresentamos cada objetivo da Agenda 2030. No decorrer deste livro, você vai encontrar indicações de ODS sempre que houver propostas, temas ou conceitos relacionados a eles.

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 o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
ODS 5	IGUALDADE DE GÊNERO	Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
ODS 6	ÁGUA POTÁVEL E SANEAMENTO	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 o crescimento econômico inclusivo e sustentável, com emprego pleno e produtivo e trabalho digno para todos.
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, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, reverter a degradação dos solos e preservar a biodiversidade.
ODS 16	PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES EFICAZES	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
ODS 17	PARCERIAS E MEIOS DE IMPLEMENTAÇÃO	Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

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

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

VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Estas páginas especiais estão presentes em todos os volumes e remetem ao trabalho com educação midiática realizado nesta coleção. Esse trabalho dialoga, sobretudo, com a Competência geral 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No volume 1 de Língua Portuguesa desta coleção, você teve a oportunidade de realizar um conjunto de atividades, distribuídas ao longo do livro e inseridas em variados contextos, pensadas estrategicamente para contribuir com sua **educação midiática**.

Você viu que, há mais de uma década, a internet foi considerada pela Organização das Nações Unidas (ONU) um direito humano fundamental. A ONU defende a importância do acesso a essa rede para todos os seres humanos porque acredita em sua potência e se coloca radicalmente contra filtros de acesso ou bloqueios de determinados conteúdos da *web* por alguns Estados pelo fato de isso violar, segundo a organização, o artigo 19, parágrafo 3º, do *Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos*.

Artigo 19

§ 1. Ninguém poderá ser molestado por suas opiniões.

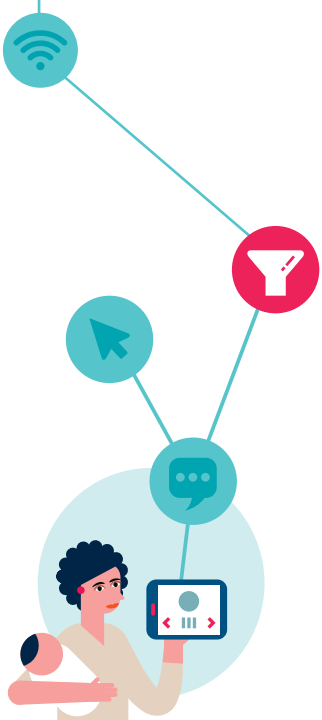
§ 2. Toda pessoa terá o direito à liberdade de expressão; esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias de qualquer natureza, independentemente de considerações de fronteiras, verbalmente ou por escrito, de forma impressa ou artística, ou por qualquer meio de sua escolha.

§ 3. O exercício de direito previsto no § 2 do presente artigo implicará deveres e responsabilidades especiais. Consequentemente, poderá estar sujeito a certas restrições, que devem, entretanto, ser expressamente previstas em lei e que se façam necessárias para:

1. assegurar o respeito dos direitos e da reputação das demais pessoas;
2. proteger a segurança nacional, a ordem, a saúde ou a moral públicas.

PACTO Internacional dos Direitos Civis e Políticos.
Organização das Nações Unidas, 1966.

Não podemos fechar os olhos, entretanto, para o fato de que a internet, embora represente um enorme salto comunicativo para a humanidade, pode, quando mal utilizada, ser bastante prejudicial em alguns contextos e causar danos irreparáveis aos seus usuários.



Alguns aspectos positivos da *web*:

- democratização das informações;
- conexão entre pessoas distantes geograficamente;
- compartilhamento instantâneo de filmes, vídeos, mensagens etc.;
- democratização de expressões criativas e artísticas;
- reuniões à distância (as quais ajudaram, por exemplo, o mundo a funcionar durante a pandemia de covid, sobretudo em 2020 e 2021).

Alguns aspectos negativos da internet:

- propagação, rápida e em grande escala, de desinformação e material inadequado ou sensível;
- formação de agrupamentos de pessoas com as mesmas ideias, fechadas à diversidade e a outros pontos de vista;
- divulgação de discursos de ódio;
- disseminação de todo tipo de preconceito (racismo, homofobia, antissemitismo, islamofobia, etarismo etc.).

ILUSTRAÇÕES: MÁRIO KANNO/ARQUIVO DA EDITORA

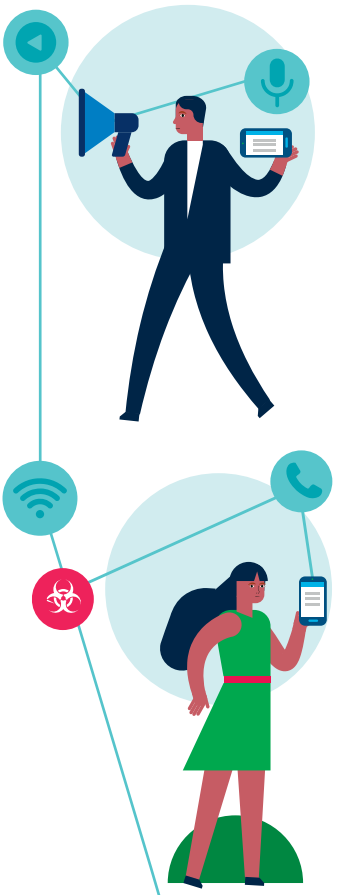
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Pode parecer estranho para você, que é um jovem nestas primeiras décadas do século XXI, mas os autores desta coleção, seu pai e sua mãe (provavelmente), seus avós (com certeza) e muitos de seus professores não nasceram em um mundo filtrado pelas telas e pela conexão imediata. Esses **imigrantes digitais** aprenderam (e estão aprendendo) a lidar com este complexo (novo) mundo, repleto de informações instantâneas e múltiplas.

Você, por outro lado, é um **nativo digital** – ou *N-gen* (*Net*) ou ainda *D-gen* (*Digital*) –, por isso, tem uma responsabilidade ainda maior no uso desse vasto universo da web e na própria educação midiática da sociedade, por estar familiarizado com ele.

Nativos digitais são as gerações que já nasceram e cresceram inseridas nas tecnologias digitais e, por isso, seriam, em tese, "letradas" nesse ambiente digital, repleto de *smartphones* e computadores. **Imigrantes digitais**, por sua vez, seriam as gerações mais velhas, que experienciaram a transição do mundo analógico para o digital.

Essas classificações foram formuladas em 2001 pelo estudioso e escritor estadunidense Mark Prensky e não consideram outros fatores que podem, por exemplo, excluir do universo digital, por falta de recursos financeiros, alguém que nasce hoje.



ILUSTRAÇÕES: MÁRIO KANNO/ARQUIVO DA EDITORA

O que muitos especialistas têm percebido, entretanto, é que o fato de vocês, nativos digitais, estarem acostumados a receber e a transmitir informações muito rapidamente, a realizar múltiplas tarefas, a processar várias informações de uma vez, a conhecer pessoas por meio de aplicativos não os torna necessariamente aptos a pesquisar, analisar, avaliar e checar informações de forma crítica no universo *on-line*. Por isso, são tão importantes as ações que garantam que você, nativo digital, não seja um "inocente digital", e isso só será possível com a educação midiática! Nesta coleção, como você já sabe, ela acontece de forma transversal, por isso fique atento ao carimbo:

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Conte conosco e com seus professores para exercer seu direito como cidadão do século XXI!

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

SUMÁRIO

LÍNGUA EM FOCO 16

Capítulo 1 **Perfil: um jeito de se apresentar ao mundo** 18

Leitura inicial – Perfis de Rita de Cássia dos Anjos (cientista), Kelli Ribeiro Moreira (funcionária pública) e Ondjaki (escritor) 19
Investigando nossa língua 23
As palavras formam frases 23
Tipos de frase 23
Orações e períodos 24
Períodos compostos: coordenação e subordinação 25
Orações coordenadas 26
Investigando + ... 28
Experimentando produzir – Um perfil 32

Capítulo 2 **Debate: a arte de falar e de ouvir** 36

Leitura inicial – "Você acredita que o plástico ainda pode salvar o planeta? – Mude Minha Ideia", de Quebrando o Tabu 37
Investigando nossa língua 43
O sujeito 43
Sujeito simples, sujeito composto e sujeito elíptico 43
Pronomes com a função de sujeito 44
Concordância do verbo com o sujeito simples e com o sujeito composto 45
Sujeito indeterminado 46
Indeterminação com sujeito determinado 48
Oração sem sujeito 48
Vocativo 49
Investigando + ... 49
Experimentando participar – De um debate 54

Capítulo 3 **Experienciando divulgar saberes científicos** 60

Leitura 1 – "O que são as sementes de açaí? | Episódio 43 (Nível I)" ,"Como as sementes de açaí podem gerar produtos de alto valor? | Episódio 43 (Nível II)", "Por que a semente de açaí pode ser útil na produção de energia? | Episódio 43 (Nível III)", de Ayla Sant'Ana da Silva 61
Leitura 2 – "Compostos que inibem comunicação de bactérias podem ser arma para seu controle", de *Jornal da USP* 64
Leitura 3 – "Vírus gigantes? O que é isso?!", de Juliana Cortines *et al.* 69
Se eu quiser aprender +: A interlocução com o leitor 71
Experimentando produzir – Uma adaptação de um artigo de divulgação científica 72
Leitura 4 – "A Revolta da Vacina", de TV Senado 74
E se a gente... – Produzisse uma *playlist* comentada? 76
Leitura 5 – "Um navio entre dois mundos", de Denis Russo Burgierman 78
E se a gente... – Produzisse um infográfico? 81
Expressão – Divulgando conhecimento 83

Capítulo 4 **Projeto de lei: a proposta de direitos e deveres** 86

Leitura inicial – "Projeto de Lei n. 595, de 2023", de Senado Federal 87
Investigando nossa língua 90
O grupo nominal 90
O adjunto adnominal 90
A oração subordinada adjetiva 92
O complemento nominal 92
O aposto 93

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

Investigando + ... 94
Experimentando produzir – Uma justificação de projeto de lei ... 101

Capítulo 5 Crônica: os fatos e as leituras dos fatos ... 105
Leitura inicial – "A luta e a lição", de Carlos Heitor Cony ... 106
Investigando nossa língua ... 108
O verbo ... 108
As flexões do verbo ... 109
O aspecto verbal ... 110
As formas nominais ... 110
As vozes verbais ... 111
Investigando + ... 113
Experimentando produzir – Uma crônica reflexiva ... 117

Capítulo 6 Experienciando fazer política ... 120
E se a gente... – Criasse um candidato? ... 121
Leitura 1 – *O bem-amado*, de Dias Gomes ... 122
Leitura 2 – Tabela do relatório "Índice de confiança social 2023", de Ipec ... 124
Leitura 3 – "Cota parlamentar", de Câmara dos Deputados ... 126
E se a gente... – Fiscalizasse? ... 127
Experimentando produzir – Um *e-mail* de solicitação formal ... 128
Leitura 4 – "Emenda popular n. 77", de Assembleia Nacional Constituinte ... 130
Se eu quiser aprender + – O efeito persuasivo ... 132
Leitura 5 – Postagem de moradora de Maceió dirigida à Prefeitura ... 133
Leitura 6 – *Cantando na chuva*, de Berna Reale ... 135
Expressão – Participando da vida pública ... 136

LITERATURA EM FOCO ... 138

Capítulo 7 Romantismo: um movimento plural ... 140
Leitura inicial – *Somos muitos*, de Kobra ... 141
Investigando o movimento literário ... 141
Um movimento de muitas faces ... 142
A supervalorização do "eu" ... 142
O fim das regras ... 142
"Mal do século" e escapismo ... 142
A luta pelas causas sociais ... 142
A beleza da feiura e o fascínio do terror ... 143
A cor local ... 143
Infográfico – Romantismo: contexto histórico ... 144
Romantismo em Portugal ... 145
Camilo Castelo Branco: o novelista ultrarromântico ... 145
O Romantismo no Brasil ... 146
A poesia romântica ... 146
Gonçalves Dias: a poesia nacionalista ... 146
Álvares de Azevedo: o caráter ultrarromântico ... 148
Castro Alves: grandes causas sociais ... 149
A prosa romântica ... 151
José de Alencar: trilogia indianista ... 151
Visconde de Taunay: o retrato do interior ... 153
Manuel Antônio de Almeida: a vida na capital ... 154
Investigando + ... 155
Desafio de linguagem – *Podcast* de divulgação de conhecimento ... 164
Leitura puxa leitura ... 165

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

Capítulo 8 **Realismo-Naturalismo: literatura em diálogo com a ciência** 167
Leitura inicial – *Outros cantos*, de Maria Valéria Rezende 168
Investigando o movimento literário 169
Realismo: "a verdade verdadeira" 169
A busca da análise objetiva do real 170
Racionalismo e universalismo 170
O ser humano submetido às leis da natureza 170
A literatura como análise 170
A literatura a serviço da sociedade 170
Naturalismo: um tipo de Realismo 170
Infográfico – Realismo-Naturalismo: contexto histórico 172
O Realismo em Portugal 173
Cesário Verde: a poesia do cotidiano 173
Eça de Queirós: o crítico português 175
O Realismo-Naturalismo no Brasil 176
Machado de Assis: um realismo particular 176
Memórias póstumas de Brás Cubas: ruptura e inovação 177
Raul Pompeia: memória histórica e memória subjetiva 179
Aluísio Azevedo: retratista de coletividades 180
Investigando + 180
Desafio de linguagem – Pintura viva 191
Leitura puxa leitura 192

Capítulo 9 **Experienciando falar sobre nossas perdas** 194
E se a gente... – Ouvisse alguém experiente? 195
Leitura 1 – "Angústia", de Anton Tchekhov 196
Se eu quiser aprender + – Os tipos de discurso 201
Leitura 2 – "Conexões entre os jogos e o campo das artes", de Cássio F. Lemos 202
Experimentando produzir – Um conto 204
Leitura 3 – "Grêmio", de João Gilberto Noll 206
E se a gente... – Escrevesse um miniconto? 207
Leitura 4 – *História da morte no Ocidente*, de Philippe Ariès 208
E se a gente... – Participasse de uma mesa-redonda? 211
Expressão – Como as religiões tratam da finitude? 212
Leitura puxa leitura 214

Capítulo 10 **Parnasianismo e Simbolismo: a poesia de fim de século** 216
Leitura inicial – "A um poeta", de Olavo Bilac 217
Investigando o movimento literário 218
Infográfico – O Parnasianismo no Brasil 218
Simbolismo: novo mergulho na subjetividade 220
A influência de Baudelaire 220
O "eu" como objeto 220
Sugerir, mas não descrever 220
A musicalidade acima de tudo 221
Uma reconciliação com o universo místico e espiritual 221
O Simbolismo em Portugal 221
Camilo Pessanha: a dor existencial 221
O Simbolismo no Brasil 222
Cruz e Sousa: uma obra revolucionária 222
Investigando + 224
Desafio de linguagem – Poema 227
Leitura puxa leitura 228

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

Capítulo 11 **Pré-Modernismo: mudanças à vista** 230
Leitura inicial – Repente de Ailton Mesquita 231
Investigando o movimento literário 231
Pré-Modernismo: um período de transição 231
Euclides da Cunha: a investigação do sertão 232
Lima Barreto: denúncia e desabafo 233
Projeto nacionalista 234
Projeto agrícola 234
Projeto político 234
Monteiro Lobato: a escrita impiedosa 236
Augusto dos Anjos: artista singular 238
Investigando + ... 238
Desafio de linguagem – Seminário 241
Leitura puxa leitura 242

Capítulo 12 **Experienciando investigar intertextualidades** 244
E se a gente... – Dialogasse com a pintura? 245
Leitura 1 – *Um estudo em vermelho,* de Arthur Conan Doyle ; Tradução de *A study in pink: shooting script*, da BBC 247
Leitura 2 – *Dois irmãos*, de Milton Hatoum; *Dois irmãos*, de Fábio Moon e Gabriel Bá 252
Se eu quiser aprender + – O foco narrativo 256
Leitura 3 – *Ilha das Nuvens*, de Masrani 257
Experimentando produzir – Uma *fanfiction* 260
Leitura 4 – "José", de Carlos Drummond de Andrade; "E agora José", de José Saramago 262
Leitura 5 – *Sempre ao seu lado*, de Lasse Hallström; *One*, de Roman Sinitsyn 266
E se a gente... – Discutisse um caso diferente? 268
Expressão – Nossos clubes de leitura e outros tantos 269
Leitura puxa leitura 271

A BNCC e as experiências nesta obra 273

Referências bibliográficas comentadas 275

Referências bibliográficas complementares 280

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

SUMÁRIO DOS OBJETOS DIGITAIS

Mapa clicável: Poluição marítima e resíduos plásticos 40
Podcast: O combate à desinformação 54
Vídeo: A reportagem nas mídias digitais 64
Vídeo: Revolta da Vacina 74
Infográfico clicável: Como funciona a tramitação de um projeto de lei? 104
Carrossel de imagens: Imagens do dia 111
Podcast: Confraria literária 123
Vídeo: Métricas em mídias digitais 127
Vídeo: O Estatuto da Pessoa com Deficiência 132
Podcast: O Romantismo e a identidade nacional brasileira 154
Infográfico clicável: O Romantismo e a literatura brasileira do séc. XIX 161
Infográfico clicável: Machado de Assis em seu contexto 176
Carrossel de imagens: Celebrando os mortos 212
Mapa clicável: Brasil no Pré-Modernismo 231
Carrossel de imagens: Os vários Sherlocks 247
Podcast: Leio, logo escrevo 254
Infográfico clicável: O que são *fanfics*? 257

LÍNGUA EM FOCO

Há uns bons anos, o estudo da língua portuguesa faz parte de sua vida de estudante. Talvez você não saiba, mas, em nosso país, o ensino dessa língua passou por várias fases até chegar ao que é hoje.

Acredite: já houve um momento em que estudar língua portuguesa significava, basicamente, conhecer muito bem as regras de funcionamento da norma-padrão. Os estudantes memorizavam as prestigiadas regras do "bem-dizer" e uma ampla nomenclatura, e o objetivo era, em geral, classificar palavras e segmentos textuais. É bem provável que seus bisavós ou avós tenham tido esse tipo de experiência nos anos 1960.

Com o avanço dos estudos e das pesquisas na década seguinte e no início dos anos 1980, os professores de Língua Portuguesa mudaram o foco de abordagem de seus cursos e passaram a focar no desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão de *mensagens*. Nesse novo contexto, a linguagem era vista como instrumento de comunicação, e a leitura correspondia ao esforço de acessar o sentido fixado pelo produtor de um texto.

Finalmente, na segunda metade da década de 1980, houve uma mudança significativa na maneira de pensar a linguagem e a língua, a qual perdura até os dias atuais. No novo panorama, estudiosos começaram a defender que as aulas de Língua Portuguesa partissem do *texto* e pensassem nas relações da língua com as pessoas que fazem uso dela, no contexto em que um enunciado é produzido e nos aspectos históricos e sociais que envolvem o discurso. Isso mudou tudo!

Você vai perceber que nós, autores desta coleção, concordamos que linguagem é interação e que é por meio dela que nos posicionamos, criamos vínculos, expressamos ideias e transmitimos sentimentos. Seguindo importantes teóricos contemporâneos, defendemos que a leitura é um *processo interativo*, em que o leitor – você – atua de forma ativa, recuperando, interpretando e compreendendo as ideias apresentadas pelo *autor* no texto.

1

2

3

FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA; FOTOS: 1: FG TRADE/E+/GETTY IMAGES, DERPLAN13/SHUTTERSTOCK, HAMDHAN23/ SHUTTERSTOCK; 2: GUILLERMO SPELUCIN R/SHUTTERSTOCK, FKARTSTUDIO/ SHUTTERSTOCK, FAD82/SHUTTERSTOCK; 3: FG TRADE/E+/GETTY IMAGES, DESIGNBIRD/ SHUTTERSTOCK, MADMIX_X/SHUTTERSTOCK

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

Por isso, nesta primeira parte do livro, você entrará em contato com textos de vários gêneros textuais e será convidado a arriscar suas próprias leituras, utilizando-se de seus conhecimentos prévios, inclusive sobre o funcionamento da língua. A ideia é que possa ampliar essas leituras, orientado por questões que favoreçam uma reflexão mais elaborada sobre os recursos linguísticos que estruturam o texto. Somente depois disso, você irá explorar tópicos linguísticos específicos, entre os quais aqueles ligados ao conhecimento da norma-padrão.

Compreendendo que um texto permite uma investigação limitada de aspectos linguísticos, propomos sempre uma expansão do estudo utilizando outros exemplos, de variados gêneros de circulação real. Acreditamos que, a partir disso, você poderá experimentar produzir seus textos com mais segurança e criatividade, uma vez que já terá mergulhado em leituras mediadas e em análises linguísticas sobre recursos que contribuem para a construção do sentido de um texto.

Expressar da melhor forma possível seus sentimentos, seus desejos mais íntimos, suas posições políticas, seus projetos profissionais, suas opiniões é um direito do qual você não pode abrir mão. Este livro pretende ser seu aliado nesse percurso!

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

FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA; FOTOS: 4: XAVIER LORENZO/SHUTTERSTOCK, HAMDHAN23/SHUTTERSTOCK, GOLDEN DAYZ/SHUTTERSTOCK, GRINGOANN.ART/SHUTTERSTOCK; 5: CHANSOM PANTIP/SHUTTERSTOCK, DESIGNBIRD/ SCIENCE PHOTO LIBRARY/FOTOARENA, KSANDERDN/SHUTTERSTOCK

Capítulo 1

PERFIL: UM JEITO DE SE APRESENTAR AO MUNDO

DANILOANDJUS/ISTOCK/GETTY IMAGES

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

Para apresentar-se ao mundo com honestidade, é importante refletir sobre as próprias características.

Você já parou para pensar nas inúmeras situações em que precisou se apresentar ao mundo? Há, certamente, diversas formas de fazer isso, mas escolhemos trabalhar neste capítulo com um gênero textual que tem circulado bastante nos últimos tempos, o perfil. Para tornar essa produção mais interessante, você será convidado a se apresentar pensando na busca por uma oportunidade de trabalho voluntário.

Leitura inicial

Neste capítulo, você estudará o gênero perfil. Antes de iniciar a leitura dos textos, responda às questões a seguir.

1. Em que situações as pessoas costumam produzir perfis?
2. Os perfis que você já leu foram escritos em primeira ou em terceira pessoa? Como eles se distinguem das autobiografias ou biografias?
3. Você já produziu um perfil? Se sim, qual foi sua maior preocupação ao produzi-lo?

Você lerá, agora, três perfis. O primeiro foi produzido para o *site* da Academia Brasileira de Ciências e descreve a formação e a atuação da pesquisadora e professora Rita de Cássia dos Anjos. O segundo é uma autoapresentação feita por Kelli Ribeiro Moreira, funcionária da limpeza pública de Hortolândia, em São Paulo, produzida para a exposição virtual "Mulheres hortolandenses em ação". O terceiro foi escrito pelo autor angolano Ondjaki para um *site* que divulga a leitura e a escrita literárias.

Percurso do capítulo

- Perfil: leitura
- Frase, oração e período
- Período simples e período composto
- Subordinação e coordenação
- Orações coordenadas
- Perfil: produção

Perfil 1

1. É esperado que os estudantes apontem, principalmente, apresentações em redes sociais e redes profissionais.
2. Resposta pessoal. A pergunta permite o levantamento de expectativas; o gênero será estudado na sequência.
3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a comentar produções escolares e perfis produzidos para redes sociais. A discussão sobre a imagem construída com base no perfil será um dos focos do capítulo.

ACERVO PESSOAL

Ciências Físicas | MEMBRO AFILIADO

Rita de Cássia dos Anjos
(Anjos, R. C.)

Nascimento: 08/10/1983

Nacionalidade: Brasileira

Data de Posse: 01/01/2021

Plataforma Lattes

E-Mail

Física biológica (2007) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Ibilce), Mestre em Física Básica (2009) e Doutora em Física Básica (2014) pela Universidade de São Paulo (USP/Instituto de Física de São Carlos). Professora Adjunta do Departamento de Engenharias e Exatas da UFPR – Setor Palotina e bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Suas pesquisas envolvem raios cósmicos de energias acima de 1 EeV com o Observatório Pierre Auger e energias entre 10 GeV e 100 TeV com o Cherenkov Telescope Array – CTA. Tem experiência na área da astrofísica de partículas (astropartículas), com ênfase na propagação de raios cósmicos e interações de partículas e raios gama. A pesquisa foca em entender a origem da radiação cósmica de altas energias e suas interações no Universo. É membro do Observatório de Raios Cósmicos Pierre Auger, em Malargue, na Argentina, desde 2014, e membro do Observatório Cherenkov Telescope Array – CTA desde 2015. Prêmio L'Oreal – Unesco Brasil – ABC – Para mulheres na ciência, categoria física (2020). Sociedade Brasileira de Física (SBF).

ANJOS, Rita de Cássia dos. **Academia Brasileira de Ciências**, Rio de Janeiro, [202-]. Disponível em: http://www.abc.org.br/membro/rita-de-cassia-dos-anjos/. Acesso em: 26 ago. 2024.

Os perfis apresentados no Capítulo 4 do volume de Redação foram produzidos por jovens que elaboraram um projeto artístico e destacam suas concepções de vida. Se achar conveniente, leia alguns desses textos para os estudantes e realize, com os estudantes, comparações para que considerem como se efetivam perfis com diferentes propósitos.

Biblioteca cultural

A trajetória da pesquisadora Rita de Cássia dos Anjos foi transformada em uma história em quadrinhos (HQ). Procure, na internet, pelo nome da professora combinado ao título da publicação: *Almanaque para popularização de Ciência da Computação*.

Capa do *Almanaque para popularização de Ciência da Computação*, publicado em 2022.

REPRODUÇÃO/SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO/UNIRIO

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

Perfil 2

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Assim como Hortolândia, Campinas é uma cidade do interior de São Paulo.

Kelli Ribeiro Moreira

Nasci em **Campinas**, mas cresci em Hortolândia. Vi o crescimento e desenvolvimento da cidade. Através do emprego e força de vontade, tive muitas conquistas como [minha] casa própria e carro.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA/PREFEITURA DE HORTOLÂNDIA

Kelli Ribeiro Moreira, funcionária da limpeza pública de Hortolândia (SP), posa para foto usando uniforme e portando instrumentos de trabalho.

HORTOLÂNDIA (São Paulo). Secretaria Municipal de Cultura. **Mapa da cultura de Hortolândia**. Hortolândia, 2022.

Perfil 3

Ondjaki

DAVID LEVENSON/GETTY IMAGES

Chamo-me Ondjaki, nasci em Luanda em novembro de 1977.

Cresci, brinquei e estudei nessa cidade até aos 15 anos, altura em que fui estudar para Portugal. Fiz em Portugal dois anos lectivos antes da universidade, fiquei um ano sem estudar (porque o meu "processo" não veio de Luanda...) e aproveitei esse ano para fazer aulas de escrita criativa, de teatro e também aprendi *Tai Chi Chuan* (uma ginástica e arte marcial chinesa).

Depois fiz a faculdade (ISCTE) durante seis anos e sou licenciado em Sociologia. Durante esses anos da faculdade, além de continuar com o teatro e com o *Tai Chi*, sempre me dediquei muito à leitura e à escrita... Gostava (e gosto) muito de escrever contos e poesia e de vez em quando também escrevo romances. Em 2002 escrevi o meu primeiro livro infantil, chamado "Ynari: a menina das cinco tranças", e gostei muito dessa experiência. Depois escrevi "O leão e o coelho saltitão" e mais recentemente um outro livro para crianças bem pequeninas; chama-se "O voo do Golfinho".

Há pessoas que pensam que os meus livros "Bom dia camaradas" e "Os da minha rua" foram escritos para jovens e crianças... Eu acho que não é bem assim. Escrevo livros para pessoas de todas as idades que gostem de ler e ouvir estórias. Alguns dos meus livros têm um personagem narrador que é um adolescente, e por isso, talvez, as pessoas pensem que os livros são só para jovens... Mas não, os livros são para pessoas que gostam de viajar pelas palavras e pelos sonhos...

No ano de 2006, em parceria com o Kiluanje Liberdade, filmei um documentário sobre a cidade de Luanda; chama-se "Oxalá cresçam pitangas", e foi uma outra forma de contar estórias sobre Luanda. Como cresci nessa cidade e gosto muito dela, as suas estórias, e gentes, sempre aparecem muito na minha literatura.

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

Até ao momento ganhei alguns prémios literários, em Angola e em Portugal. A cada um deles (e em outros momentos também...), sinto como que um sinal do destino perguntando-me se sei o que ando a escrever... e se sei como poderei melhorar o que ando a escrever...

Cresci em Luanda, estudei em Lisboa, hoje vivo no Rio de Janeiro, que é uma cidade muito interessante, sobretudo pelo seu potencial humano e criativo.

Continuo a pensar que sou uma pessoa cercada de saudades... Não sei se isso ainda me faz bem, ou se me ajuda na escrita, mas aos poucos também se aprende que a vida é descobrir os caminhos que nos levam a uma melhor aceitação de nós mesmos... colaborando com os outros. Nem sempre se consegue. Nos dias em que não recuso ajuda a quem precisa dela, nos dias em que sinto que, com alguma coisa, contribuí um pouco mais, nesses dias sinto-me quase uma pessoa feliz... Os outros dias são para continuar o combate pelas pessoas, pelos livros, pela igualdade, pelos direitos, pela natureza, e por esse lugar louco e lindo que é o nosso planeta Terra.....

Um abraço,

Ondjaki

ONDJAKI. **Netescrit@**, [2010]. Disponível em: https://www.nonio.uminho.pt/netescrita/autores/ondjaki.html#. Acesso em: 26 ago. 2024.

Refletindo sobre o texto

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

4. **Releia o perfil de Rita de Cássia dos Anjos.**

a. É comum que perfis publicados em *sites* ou redes profissionais sejam escritos em terceira pessoa, mesmo quando fazem uma autoapresentação. Qual é o efeito dessa escolha?

b. Que imagem de Rita é construída pelos dados apresentados?

c. A fotografia escolhida para formar o perfil é adequada à situação comunicativa? Justifique sua resposta.

d. Um perfil profissional exige informações precisas. Que recurso contribui para garantir essa precisão no perfil de Rita?

5. **O perfil de Kelli Ribeiro Moreira compôs a exposição virtual "Mulheres hortolandenses em ação".**

a. Com base no título da exposição, explique como o texto e a fotografia se relacionam com o projeto.

b. Explique por que o perfil de Kelli, embora apresentado em primeira pessoa e com dados pessoais, não se aproxima de uma esfera mais particular ou íntima, como o de Ondjaki.

6. **Releia o perfil de Ondjaki.**

a. Escolha e analise duas passagens do perfil que revelem a personalidade inquieta do escritor.

b. A presença de dados mais íntimos é inadequada no contexto de publicação do perfil? Justifique sua resposta.

7. **Volte ao perfil de Ondjaki para responder às questões.**

a. O escritor vale-se de um elemento composicional mais comum em outros gêneros textuais. Identifique-o e explique o efeito obtido por esse uso.

b. Embora não conheçamos todas as variedades linguísticas da língua portuguesa, intuitivamente percebemos marcas de variedades diferentes das nossas. Cite exemplos de uso da língua que indicam que Ondjaki não é um falante do português brasileiro.

Fala aí!

O *site* português que publicou o perfil de Ondjaki divulga autores da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Por que é interessante que o leitor conheça autores de outros países em que o português é falado?

Estratégia: Não construa seu ponto de vista por impulso. Identifique aspectos que possam contribuir para essa elaboração: conceito de variação linguística, reflexão sobre identidade e diversidade etc.

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

4. a. Criar distanciamento, destacar a informação em si.

4. b. A imagem de uma profissional bem-sucedida, com experiências diversas e importantes, inclusive internacionais.

4. c. Sim. Trata-se de uma fotografia feita para identificar Rita, sem elementos que marquem interação com quem observa a foto ou descontração, que destoariam do objetivo de se apresentar em um contexto relativo a trabalho.

4. d. O detalhamento. O perfil de Rita contém datas e nomes de instituições em que estudou ou com que trabalha e explicita sua área de pesquisa.

5. a. O perfil de Kelli destina-se a uma exposição cujo objetivo é prestigiar trabalhadoras de Hortolândia, o que explica a ênfase do texto nas conquistas da funcionária por meio de seu trabalho e o uso de uma fotografia artística, que valoriza os equipamentos que ela usa em sua profissão.

5. b. Kelli apresenta apenas dados que revelam sua relação com a cidade de Hortolândia e suas conquistas como trabalhadora, não havendo referência a sentimentos e pensamentos, como faz Ondjaki.

6. a. Sugestão: (**1**) "fiquei um ano sem estudar (porque o meu "processo" não veio de Luanda...) e aproveitei esse ano para fazer aulas de escrita criativa, de teatro e também aprendi *Tai Chi Chuan* (uma ginástica e arte marcial chinesa)" – diante da impossibilidade de iniciar o curso superior, Ondjaki dedicou-se a uma série de outros aprendizados. (**2**) "sinto como que um sinal do destino perguntando-me se sei o que ando a escrever... e se sei como poderei melhorar o que ando a escrever..." – mesmo recebendo prêmios, Ondjaki questiona-se acerca da qualidade do que produz.

6. b. Não. O perfil foi divulgado em um *site* que procura apresentar escritores ao público, cabendo, nesse contexto, a criação de vínculos afetivos, que surgem de uma apresentação menos formal e mais pessoal.

7. a. Ondjaki utiliza uma despedida – "um abraço" –, mais comum em cartas e *e-mails*. Esse elemento reforça o caráter mais íntimo de seu perfil.

7. b. "Altura em que fui estudar para Portugal", "lectivos", "prémios", "ando a escrever", "continuo a pensar".

Fala aí! Os estudantes podem, em função de experiências vividas na escola ou fora dela, destacar vários aspectos. Um deles diz respeito à r[illegible]ção entre língua e identidade: embora os países da CPLP tenham muitas particularidades, têm em comum a língua, componente fundamental da identidade dos povos e elemento que permite o compartilhamento de experiências, o que deve ser valorizado.

PHILIPPE WIDLING/DESIGN PICS/GETTY IMAGES

Um dos detectores do Observatório Pierre Auger, localizado aos pés da cordilheira dos Andes, na Argentina.

Zoom na língua

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

8. Releia este trecho do perfil 1.

(**1**) Professora Adjunta do Departamento de Engenharias e Exatas da UFPR – Setor Palotina e bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. (2) Suas pesquisas envolvem raios cósmicos de energias acima de 1 EeV com o Observatório Pierre Auger e energias entre 10 GeV e 100 TeV com o Cherenkov Telescope Array – CTA.

a. Note que apenas a segunda frase apresenta verbo. A ausência de verbo na primeira frase torna o sentido da declaração incompleto? Justifique sua resposta.

b. Na análise sintática, as frases que apresentam verbos ou locuções verbais são chamadas períodos. O período simples é aquele que apresenta uma única oração, ou seja, está organizado em torno de um só verbo ou locução verbal; o período composto é aquele que apresenta mais de uma oração. Qual é a vantagem, no perfil 1, do uso de períodos simples apenas?

9. Releia este trecho do perfil 2.

(**1**) Nasci em Campinas, mas cresci em Hortolândia. (**2**) Vi o crescimento e desenvolvimento da cidade.

a. Que relação de sentido a conjunção *mas* estabelece entre as duas orações que formam o período 1?

b. O sentido se modificaria se houvesse esta inversão: "Cresci em Hortolândia, mas nasci em Campinas"? Explique sua resposta.

c. Explique a relação de sentido existente entre o período 2 e o período 1 e indique uma conjunção que poderia explicitar essa relação.

d. O sentido do que é dito depende de sua realização em um evento de comunicação específico. Caso fosse apresentada como resposta à pergunta "É bom morar em Campinas?", que sentido teria a afirmação "Nasci em Campinas, mas cresci em Hortolândia"?

10. No quarto parágrafo de seu perfil, Ondjaki constrói um raciocínio para explicar a reação dos leitores a suas obras.

Há pessoas que pensam que os meus livros "Bom dia camaradas" e "Os da minha rua" foram escritos para jovens e crianças... Eu acho que não é bem assim. Escrevo livros para pessoas de todas as idades que gostem de ler e ouvir estórias. Alguns dos meus livros têm um personagem narrador que é um adolescente, e **por isso, talvez, as pessoas pensem** que os livros são só para jovens... Mas não, os livros são para pessoas que gostam de viajar pelas palavras e pelos sonhos...

a. Que relação de sentido existe entre a oração "por isso, talvez, as pessoas pensem" e o segmento anterior? E qual é a função de *talvez*?

b. O último período é introduzido por *mas não*. A exclusão do advérbio *não* alteraria o sentido e o efeito produzido? Justifique sua resposta.

c. Caso não quisesse usar *mas não*, como o autor poderia reescrever o último período mantendo o sentido pretendido?

8. a. Não. O contexto permite compreender que a declaração descreve a atuação profissional atual de Rita de Cássia dos Anjos.

8. b. O período simples, nesse contexto, concentra informações relativas a um único tópico a que o verbo se refere, sendo vantajoso em uma exposição que requer grande detalhamento. É esperado que os estudantes tenham alguma dificuldade para elaborar essa resposta; o importante é que, ainda que intuitivamente, percebam a função do verbo como organizador de uma declaração feita sobre algo.

9. a. Uma relação de oposição ou contraste entre duas informações.

9. b. Sim. Na elaboração original, destaca-se o lugar em que a produtora do texto cresceu, sugerindo que o local de nascimento é pouco relevante; na reformulação, o lugar de nascimento é destacado.

9. c. O período 2 apresenta uma consequência ou conclusão do que foi dito no período 1: crescer em Hortolândia levou Kelli a ver a cidade se desenvolver. A conjunção *portanto* (ou outra conclusiva) poderia indicar a relação implícita.

9. d. A frase poderia sugerir que a falante não tem como responder à pergunta sobre Campinas porque não cresceu na cidade.

10. a. A oração introduzida pela locução *por isso* mostra uma conclusão do que foi apresentado antes, cujo valor é de hipótese, como sugere a palavra *talvez*.

10. b. A exclusão do advérbio não altera o sentido, que continua sendo de contraste entre ideias, mas altera o efeito, já que *mas não* é mais enfático.

10. c. Sugestão: Os livros, na verdade, são para pessoas que gostam de viajar pelas palavras e pelos sonhos...

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

11. Releia este outro trecho do perfil de Ondjaki.

> Cresci em Luanda, estudei em Lisboa, hoje vivo no Rio de Janeiro, que é uma cidade muito interessante, sobretudo pelo seu potencial humano e criativo.

a. Ondjaki poderia ter usado a conjunção *e* em lugar da vírgula que antecede *hoje*. Por que isso seria possível gramaticalmente?

b. Que sentido é construído pela ausência da conjunção?

12. Releia: "Gostava (e gosto) muito de escrever contos e poesia [...]". O uso de parênteses é um recurso recorrente no perfil de Ondjaki. Em que outra parte o escritor usa parênteses com a mesma função vista nesse trecho? Justifique sua resposta.

11. a. As três orações somam informações para construir a trajetória de Ondjaki, portanto, poderia ser usada a conjunção *e*.

11. b. A ausência de *e* permite pensar que a trajetória de Ondjaki não está concluída.

12. No trecho "A cada um deles (e em outros momentos também...)", os parênteses introduzem e separam um conteúdo que corrige e complementa o que fora dito, como também ocorre em "Gostava (e gosto)". Verifique se os estudantes perceberam que, nos demais casos, os parênteses introduzem explicações e esclarecimentos.

Investigando nossa língua

A nomenclatura relativa a esse tópico varia bastante dependendo da corrente linguística teórica a que esteja ligada e envolve discussões bastante complexas. Termos como *enunciado*, *frase*, *oração*, *período*, *sentença*, *minissentença*, *orações compostas*, *orações complexas*, *grupos oracionais*, entre outros, podem ou não ser equivalentes entre si nos diferentes estudos linguísticos. Na apresentação dos conceitos de frase e oração, seguimos o que expõe Azeredo, na obra *Gramática Houaiss da língua portuguesa* (2018).

Tópicos

- Frase
- Tipos de frase
- Interjeição
- Período e oração
- Sujeito e predicado
- Período simples e período composto
- Subordinação e coordenação
- Conjunções
- Orações coordenadas
- Pontuação em orações coordenadas

Cada um dos perfis estudados anteriormente é um texto, isto é, constitui uma unidade de sentido. Todavia, é possível reconhecer neles uma série de unidades menores, as frases. A **frase** é uma unidade linguística que realiza uma **intenção comunicativa**. Neste tópico, vamos estudar mais detidamente essa unidade linguística.

As palavras formam frases

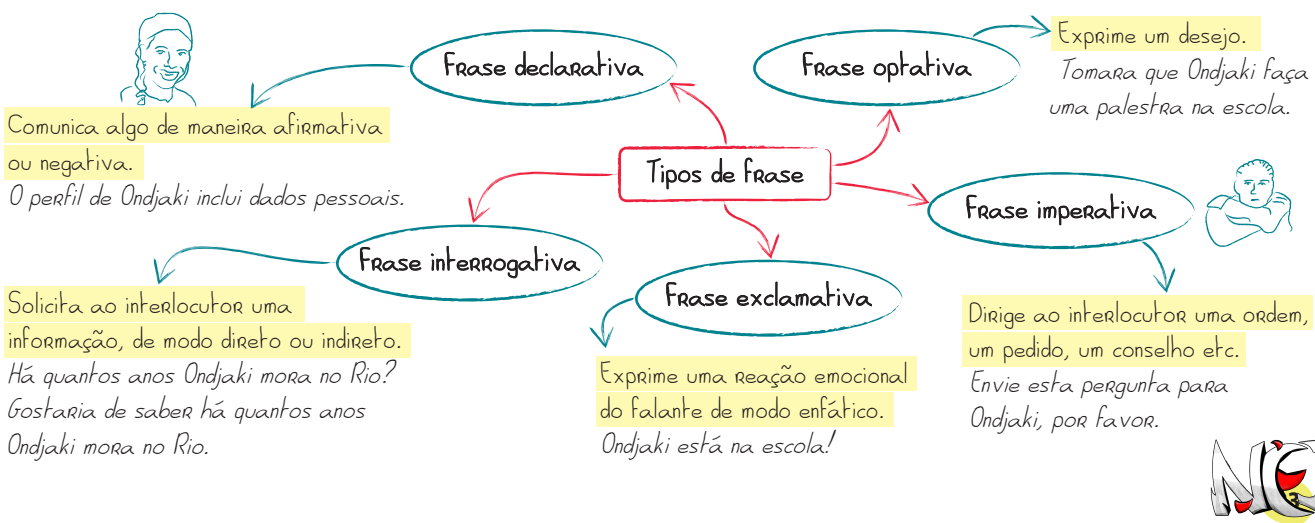
Quando falamos, as frases são limitadas por pausas – uma anterior e outra posterior – e são dotadas de entoação, ou seja, apresentam uma série de variações da altura da voz, formando aquilo que chamamos **curva melódica**. Quando escrevemos, diferentemente, os limites da frase são indicados por convenções: a letra maiúscula inicial e o sinal de pontuação no final. Na escrita, a pontuação, sempre combinada com o contexto, é um dos recursos que indicam a entoação.

O sentido de uma frase, como você já sabe, depende de sua realização em um evento de comunicação específico, que inclui elementos que estão além das palavras e de suas inter-relações. A frase "Nasci em Campinas, mas cresci em Hortolândia", por exemplo, constrói sentidos diferentes se usada para uma autoapresentação, como no perfil de Kelli Moreira, ou para responder a alguém que deseja ter informações sobre Campinas. Cada realização de uma frase corresponde a um **enunciado** diferente.

Embora a compreensão plena de uma frase como "Ela estava doente" dependa da identificação do referente de *ela*, a declaração está completa.

Tipos de frase

Os diferentes propósitos comunicativos dos falantes determinam a categorização das frases em cinco tipos principais. Leia-os a seguir.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Os valores expressos por esses tipos de frase podem se combinar. A frase *Você ainda não leu* Os da minha rua*?!*, por exemplo, pode corresponder a uma crítica, evidenciada por meio da interrogação exclamativa. Já *Você foi recebido por Ondjaki?*, dito em um momento de surpresa, pode revelar uma reação emocional, com valor exclamativo, ainda que pareça somente uma frase interrogativa.

Se achar adequado, comente com os estudantes que a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) trata a interjeição como uma classe de palavras, assim como o substantivo, o verbo, a preposição etc. Seguimos, porém, os estudos que reconhecem nas interjeições as características de frase. Cunha e Lindley Cintra (2008), por exemplo, chamam as interjeições de "vocábulos-frases"; Camara Jr. (1973), de "palavras-frases"; Vilela e Koch (2001) falam de expressão com valor frásico, mas sem forma frásica.

Interjeições são frases?

As interjeições (*Oh!*, *Ufa!*, *Viva!* etc.) e as locuções interjetivas (*Puxa vida!*, *Meu Deus!* etc.) expressam reações, geralmente imediatas, a algum estímulo: revelam sentimentos (*Ah!*), desejo de afastar algo (*Xô!*), intenção de estimular (*Vamos!*), entre outras possibilidades. Como expressam sentidos completos e apresentam uma entoação característica, podem ser consideradas frases. Morfologicamente, as interjeições são bem diferentes entre si: algumas são sons que expressam, exclusivamente, conteúdos emocionais, enquanto outras são palavras ou locuções.

Orações e períodos

Releia este trecho do perfil de Kelli Ribeiro Moreira.

Nasci em Campinas, mas **cresci** em Hortolândia. **Vi** o crescimento e desenvolvimento da cidade.

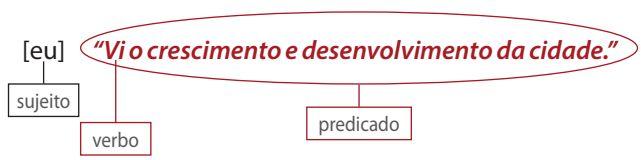
No trecho, há duas frases. Usando outro critério, baseado na estrutura interna, podemos dizer que há dois períodos, sendo o primeiro deles formado por duas orações, e o segundo, por uma oração. Chamamos **oração** a unidade gramatical centrada em um **verbo** ou em uma locução verbal.

Há frases que não se constroem em torno de um verbo, portanto, não são orações. É o caso de "Atenção!", dito a uma criança que atravessa a rua.

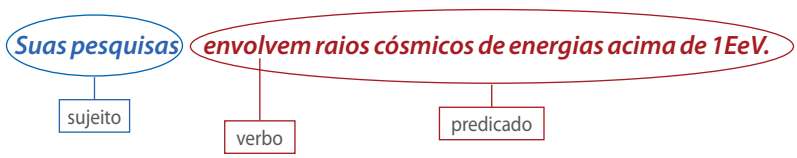
O período constituído por uma oração é classificado como **período simples**; aquele constituído por mais de uma oração classifica-se como **período composto**.

As orações são formadas tipicamente pelo **sujeito** e pelo **predicado**, que se condicionam mutuamente, como evidencia a concordância verbal. O predicado, que se forma em torno do verbo, é a base da oração e tem como função fazer uma declaração – relatar, conceituar, emitir um juízo etc. Cabe a ele evidenciar a relação temporal a que a declaração está submetida. Acompanhe.

A declaração refere-se a um tempo anterior à fala.



A declaração refere-se ao mesmo tempo da fala.



O verbo pode constituir sozinho todo o predicado, como em *Hortolândia cresceu*, ou toda a estrutura da oração, como em *Está ventando!*.

Dica de professor

Fique atento: o sujeito e o verbo não podem ser separados por vírgula. Se houver termos intercalados, a vírgula deve separar essa sequência: *A profissional contou sua história*; *A profissional, diante do auditório lotado, contou sua história*.

As definições tradicionais de sujeito e predicado associam, em alguma medida, funções sintáticas, discursivas e semânticas. Entendemos que fazer referência a tal distinção nas definições as tornaria mais complexas e não traria benefícios aos principais objetivos da investigação proposta: reconhecer essas categorias para compreender como são construídos os sentidos do texto, realizar a concordância-padrão, quando for o caso, e perceber as relações entre os termos que compõem os vários sintagmas.
Biblioteca do professor. Caso queira estudar as várias perspectivas de abordagem do tema, sugerimos a leitura dos tópicos "Primeira abordagem da sentença" (p. 243) e "Sujeito" (p. 289), em: CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

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

Períodos compostos: coordenação e subordinação

As orações não são constituídas diretamente por palavras, mas por grupos de palavras que exercem determinadas funções. Para a formação desses grupos e a relação entre eles na oração e no período, operam dois mecanismos: a coordenação e a subordinação. Releia.

"*Eu vi* ***o crescimento*** *e* ***desenvolvimento*** ***da cidade***."

Os grupos *o crescimento* e *desenvolvimento* estão relacionados por **coordenação**; eles têm funções equivalentes na oração. Já a relação entre *da cidade* e *desenvolvimento* é de **subordinação**: *da cidade* complementa o termo *desenvolvimento* (*desenvolvimento de quê?*), sendo sintaticamente dependente dele.

Os processos de coordenação e de subordinação também ocorrem entre orações. Para entender esse mecanismo, releia este trecho do perfil de Ondjaki e responda às questões.

> Cresci em Luanda, estudei em Lisboa, hoje vivo no Rio de Janeiro, que é uma cidade muito interessante, sobretudo pelo seu potencial humano e criativo.
>
> Continuo a pensar que sou uma pessoa cercada de saudades...

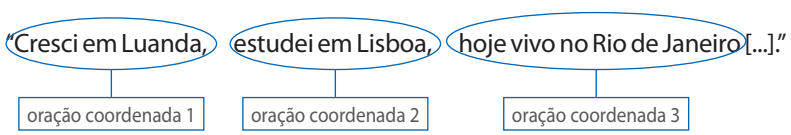
1. **No primeiro período transcrito, Ondjaki relatou, de forma resumida, sua trajetória. Qual é o efeito de sentido produzido pelo uso da coordenação nas três primeiras orações do período?**

2. **A oração "que é uma cidade muito interessante, sobretudo pelo seu potencial humano e criativo" tem uma função sintática diferente das orações anteriores. Explique por quê.**

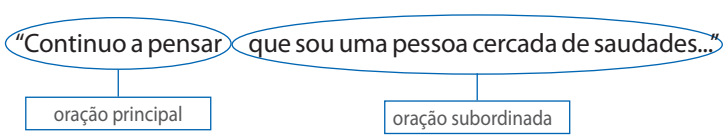
3. **A locução verbal *continuo a pensar* apresenta uma formação diferente daquela comumente usada no Brasil. Que locução equivalente é mais utilizada no português brasileiro?**

4. **Em termos de sentido, qual é o papel da oração "que sou uma pessoa cercada de saudades"?**

No primeiro período, três orações constroem juntas o relato da trajetória de Ondjaki em três momentos diferentes. Embora se associem para construir o sentido, são orações sintaticamente independentes e equivalentes. A relação que existe entre elas é de **coordenação**.



Já no segundo parágrafo, a oração "que sou uma pessoa cercada de saudades" completa a locução verbal da primeira oração, que é a base da construção do período e, por isso, é chamada oração principal. A conjunção *que* atua para que a oração se transforme em um termo da primeira, dependente sintaticamente dela.



1. A coordenação cria uma equivalência sintática entre as orações, que se estende para o sentido. As etapas parecem ter o mesmo peso na experiência dele. Se achar conveniente, faça uma comparação com "Embora tenha crescido em Luanda e estudado em Lisboa, hoje vivo no Rio de Janeiro".

2. A oração é dependente sintaticamente da anterior; está subordinada ao antecedente *Rio de Janeiro*, que caracteriza.

3. A locução *continuo pensando*.

4. A oração apresenta o conteúdo do pensamento a que se refere a locução *continuo a pensar*.

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

A relação que se estabelece é de **subordinação**. A mesma relação ocorre em "que é uma cidade muito interessante, sobretudo pelo seu potencial humano e criativo. Introduzida pelo pronome relativo, ela passa a ter a função de um adjetivo, estando subordinada a "Rio de Janeiro" e funcionando como um caracterizador.

Conjunção é uma palavra invariável. São **conjunções coordenativas** aquelas que conectam termos ou orações com idêntica função gramatical, mantendo a autonomia das partes. São **conjunções subordinativas** as que conectam termos ou orações estabelecendo uma relação de dependência entre elas. São **locuções conjuntivas** os grupos de palavras terminados em *que* que atuam como conjunções (*contanto que*, *a fim de que* etc.).

Tá ligado!

Nos textos com alto monitoramento, espera-se que orações ou termos coordenados apresentem paralelismo sintático, isto é, uma estrutura gramatical idêntica. Esse é um dos elementos que atestam o bom domínio da modalidade escrita formal, avaliado na prova de redação do Enem.

Tá ligado! O paralelismo sintático é estudado no Capítulo 6 do volume de Redação. Caso os estudantes não tenham explorado o tópico e você considere interessante, antecipe a abordagem, realizando a seção Investigando nossa língua.

Orações coordenadas

Releia o período construído por Ondjaki, atentando para as três orações coordenadas reproduzidas a seguir.

> Cresci em Luanda, estudei em Lisboa, hoje vivo no Rio de Janeiro, que é uma cidade muito interessante, sobretudo pelo seu potencial humano e criativo.

Na construção do período, Ondjaki optou por justapor as orações, ou seja, colocá-las lado a lado. Elas são, por isso, denominadas **orações coordenadas assindéticas**. Caso o autor tivesse optado por usar uma conjunção para introduzir a terceira oração – *e*, por exemplo –, esta receberia o nome de **oração coordenada sindética**.

Tanto as orações coordenadas assindéticas quanto as sindéticas mantêm entre si relações de sentido específicas, determinadas pelo contexto e pelas conjunções coordenativas usadas. No entanto, apenas as orações coordenadas sindéticas são classificadas de acordo com tais relações.

Acompanhe a análise do trecho a seguir.

> [...] Alguns dos meus livros têm um personagem narrador que é um adolescente, e **por isso**, talvez, as pessoas pensem que os livros são só para jovens... **Mas** não, os livros são para pessoas que gostam de viajar pelas palavras e pelos sonhos...
>
> No ano de 2006, em parceria com o Kiluanje Liberdade, filmei um documentário sobre a cidade de Luanda; chama-se "Oxalá cresçam pitangas", e foi uma outra forma de contar estórias sobre Luanda. Como cresci nessa cidade **e** gosto muito dela, as suas estórias, e gentes, sempre aparecem muito na minha literatura.
>
> [...]
>
> Continuo a pensar que sou uma pessoa cercada de saudades... Não sei se isso ainda me faz bem, **ou** se me ajuda na escrita, **mas** aos poucos também se aprende que a vida é descobrir os caminhos que nos levam a uma melhor aceitação de nós mesmos... colaborando com os outros. [...]

Algumas conjunções que introduzem orações coordenadas também aparecem introduzindo períodos, como é o caso de *mas* nesse trecho.

Por isso introduz uma **oração coordenada sindética conclusiva**, responsável por apresentar uma consequência lógica do que foi dito anteriormente.

Os períodos costumam ser formados tanto por coordenação quanto por subordinação. O trecho "e gosto muito dela" é uma **oração coordenada sindética aditiva** em relação à anterior, porque soma uma nova informação. Ambas são orações subordinadas que expressam a causa do que é declarado na oração principal.

Ou introduz uma **oração coordenada sindética alternativa**. Essa oração e a anterior estão subordinadas à forma verbal *sei*.

Mas introduz uma **oração coordenada sindética adversativa**, que estabelece uma relação semântica de oposição.

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

Como você verificou, a classificação das orações coordenadas sindéticas leva em conta o valor semântico estabelecido pelas conjunções.

- *E*, *nem*, *não só… mas também*, *não apenas... como também* etc. são conjunções **aditivas**. Aquelas que aparecem em pares têm um efeito de ênfase.

  Não apenas cresci nessa cidade como também gosto muito dela.

- *Mas*, *porém*, *contudo*, *entretanto*, *todavia* e *no entanto* são conjunções **adversativas**, responsáveis por introduzir uma ideia que se contrapõe à anterior.

  Meus livros têm narradores adolescentes, porém falam também com adultos.

- *Ou* é a principal conjunção a introduzir orações **alternativas**, sentido que também é estabelecido por *ora… ora*, *quer… quer*, *seja… seja* etc. As orações alternativas estabelecem relação de alternância, opção ou exclusão.

  Ondjaki ora escreve sobre Luanda ora filma suas histórias.

- *Por isso*, *portanto*, *então*, *assim*, *logo* e *de modo que* estabelecem relações **conclusivas**. *Pois* também tem esse valor quando aparece no meio ou no fim da oração coordenada.

  Os narradores são adolescentes; criam, pois, a impressão de que os livros não são para adultos.

Há, ainda, a **oração coordenada sindética explicativa**, que justifica alguma declaração anterior, geralmente uma ordem, pedido ou expressão de um ponto de vista. As conjunções explicativas são: *pois*, *porque*, *porquanto* e *que*.

Leve um livro, que ficaremos bastante tempo na fila.

Leia, a seguir, como se pontuam as orações coordenadas.

Orações coordenadas assindéticas

- São, em geral, separadas por vírgulas.
- O ponto e vírgula pode separar orações longas em uma enumeração ou orações com sujeitos diferentes.
- Os dois-pontos ou o travessão criam uma pausa maior e destacam a oração que os sucede: *Não demore – a entrevista de Ondjaki vai começar.*

Conjunção aditiva *e*

- Não se emprega a vírgula antes de *e*.
- Pode, opcionalmente, ser usada na coordenação de orações com sujeitos diferentes: *Ondjaki escreve sobre Luanda, e os jovens aparecem muito em sua obra.*

Conjunção *mas*

- A vírgula é obrigatória antes de *mas*.

Conjunções explicativas

- A vírgula antes dessas conjunções é comum, mas não obrigatória.

Demais conjunções adversativas e conjunções conclusivas

- Podem vir no início da oração, antecedidas por vírgula: *Ondjaki gosta de Luanda, contudo prefere morar no Rio de Janeiro.*
- Podem aparecer após um dos termos da oração; são usadas vírgulas antes e depois da conjunção, e as orações são separadas, preferencialmente, por ponto e vírgula: *Ondjaki gosta de Luanda; prefere, contudo, morar no Rio de Janeiro.*

Dica de professor

Evite misturar os termos que formam os pares de valor alternativo. Prefira *Ondjaki destaca-se* ***seja*** *escrevendo,* ***seja*** *filmando* a *Ondjaki destaca-se* ***seja*** *escrevendo,* ***ou*** *filmando.*

Dica de professor. Especialistas têm questionado a classificação de certas palavras como conjunções, identificando-as como advérbios ou palavras denotativas. Referem-se àquelas tradicionalmente classificadas como conjunções explicativas (*pois*, *porquanto* etc.) e conjunções conclusivas (*logo*, *portanto*, *assim*, *então* etc.) e a parte das conjunções adversativas (*contudo*, *entretanto* e *todavia*). Seus principais argumentos são a possibilidade de essas palavras se deslocarem no período (*Escolhemos um salão grande, contudo faltou espaço*; *Escolhemos um salão grande; faltou, contudo, espaço*) e o fato de aparecerem junto a outras conjunções (*Você estudou bastante e, portanto, terá sucesso*).

Biblioteca do professor. A discussão é complexa para um estudante do Ensino Médio, por isso optamos por não a levar para a sala de aula. Sugerimos, entretanto, que você leia sobre o tema em:

• BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
• VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Almedina, 2001.

Coordenação, subordinação e... correlação? A identificação da correlação, proposta inicialmente por José Oiticica na obra *Teoria da correlação*, de 1952, tem sido abraçada por alguns dos mais importantes linguistas.

Coordenação, subordinação e… correlação?

Você observou que, em alguns períodos, a coordenação envolve um par de conectivos? É o que ocorre, por exemplo, em *O incêndio* ***não somente*** *destruiu a mata nativa,* ***mas também*** *inviabilizou o uso da ponte*. Isso também ocorre em períodos formados por subordinação: *Estava* ***tão*** *frio* ***que*** *as ruas ficaram vazias*.

Esse tipo de relação entre orações, estabelecida por conjunções interdependentes, tem sido chamado por alguns especialistas de **correlação**, para distinguir dos outros processos.

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

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Tá ligado!

Nos estudos da argumentação, as conjunções coordenativas são chamadas de operadores argumentativos. Seu uso é analisado na Competência IV da prova de redação do Enem, que trata da coesão.

Tá ligado! Os recursos de coesão também são estudados no Capítulo 11 do volume de Redação.

Investigando +

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. Leia o cordel reproduzido a seguir, que circula em redes sociais.

Cordel de Ailton Mesquita, 2020.

a. Embora o poeta não tenha segmentado o texto, é possível reconhecer nele três períodos. Identifique-os.

b. Reescreva os períodos, iniciando-os pelo sujeito. Os complementos devem aparecer após o verbo.

c. O que explica a ordem em que o poeta dispôs as palavras no interior de cada período?

d. Experimente, agora, fazer uma leitura em voz alta do primeiro período do cordel. Anote esse período e trace uma linha sobre ele, procurando representar a entoação.

e. No texto, as frases declarativas cumprem um propósito que é comum às frases imperativas. Explique essa afirmação.

f. Relacione a composição gráfica desse material ao gênero cordel.

1. a. Primeiro: "O mal da ignorância se combate com leitura"; segundo: "A doença da ganância com humildade se cura"; terceiro: "E na base do respeito se desfaz o preconceito contra toda criatura".

1. b. O mal da ignorância se combate com leitura. A doença da ganância se cura com humildade. E o preconceito contra toda criatura se desfaz na base do respeito.

1. c. A ordem usada pelo poeta favorece a sonoridade ao formar rimas.

1. d. Resposta pessoal. É provável que os estudantes desenhem uma linha que ascende até *ignorância* (ou que tem seu ápice na sílaba *rân*) e depois descende.

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. e. As frases apresentam uma constatação, mas, por meio delas, o poeta deseja interferir no comportamento do interlocutor.

1. f. O cordel é um gênero da literatura popular geralmente divulgado por meio de cópias simples, produzidas por impressão barata. O tipo de letra usado nesse texto e o tipo de borda e ilustração, que lembram a xilogravura, remetem a esse formato original.

2. Leia o webquadrinho do cartunista paulista Fábio Coala.

© COALA

COALA, Fábio. Monstirinha #32. **Mentirinhas**, [*S. l.*], 14 dez. 2018. Disponível em: https://mentirinhas.com.br/monstirinha-32/. Acesso em: 26 ago. 2024.

2. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

a. "Isso", no primeiro quadrinho, é uma frase. Explique o sentido construído por essa frase.

b. No período "Às vezes, o coração está tão cheio que precisa transbordar", ocorre uma relação de subordinação. Que relação de sentido existe entre as orações? Escolha uma das opções: (**1**) a segunda apresenta a causa do que foi declarado na primeira; (**2**) a segunda apresenta uma consequência do que foi declarado na primeira; (**3**) a primeira apresenta uma condição para o acontecimento declarado na segunda.

c. Qual é a função do último quadrinho em relação aos anteriores?

d. O que explica a transformação do boneco em um ser animado?

2. a. Espera-se que o estudante aponte que "Isso." expressa aceitação do choro da moça e incentivo, revelando empatia.

2. b. Resposta: 2.

2. c. O último quadrinho esclarece a cena mostrada nos anteriores: a chuva é, na verdade, uma representação do choro da personagem feminina.

2. d. A transformação é fruto da imaginação da jovem, que pensa em seu boneco como um ser protetor, que a acolhe.

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

3. **ESMIUÇANDO O ENEM** Responda às questões a seguir em grupo.

3. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

(Enem)

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, Fernanda. **Fim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 13.

O recurso que caracteriza a organização estrutural desse texto é o(a)

A. justaposição de sequências verbais e nominais. 3. Resposta: **A**.

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.

O que vocês entendem por "organização estrutural"?

- As alternativas exigem a mobilização de vários conceitos. Iniciem a resolução com a checagem daquelas que citam conceitos que vocês acreditam dominar. Nesse processo, é possível que já identifiquem a alternativa correta ou que, pelo menos, possam excluir algumas delas.
- Caso ainda reste dúvida, retomem o enunciado para verificar exatamente o que solicita.
- Procurem chegar a um consenso quanto à resposta correta.

Fala aí!

A tirinha de Fábio Coala mostra uma reação emocional, a tristeza. Por que é importante a diferenciarmos de depressão?

Estratégia: Evite tangenciar o tema, ou seja, privilegiar aspectos relacionado ao grande assunto, mas não ao ponto em foco.

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

4. **O sentido das frases depende, como vimos, da situação de comunicação, e vários fatores estão envolvidos no processo de construção dele. Algumas frases, por exemplo, são compreensíveis, mas nos causam estranhamento por motivos diversos. Leia este trecho de uma reportagem divulgada pelo jornal português *Diário de Notícias* acerca da forma como as crianças daquele país estavam falando.**

4. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

António, da mesma idade [4 anos], começou a dar sinais de alerta há já algum tempo. Ao princípio, a família até achava alguma piada à forma como ele falava, às expressões brasileiras. Mas à medida que o tempo foi passando, a educadora de infância começou a preocupar-se e foi dando sinais, porque o menino não conseguia dizer os r"s nem os l"s.

"Todo o discurso dele é como se fosse brasileiro. Chegámos ao ponto de nos perguntarem se algum de nós era brasileiro, eu ou o pai", conta ao *DN* a mãe, Alexandra Patriarca, numa altura em que o pequeno seguidor de Luccas Neto já frequenta sessões de terapia da fala. "Neste momento estamos num processo de tratamento como se fosse um vício [...]".

LUZ, Paula Sofia. Há crianças portuguesas que só falam "brasileiro". **Diário de Notícias**, Lisboa, 10 nov. 2021. Sociedade, p. 10.

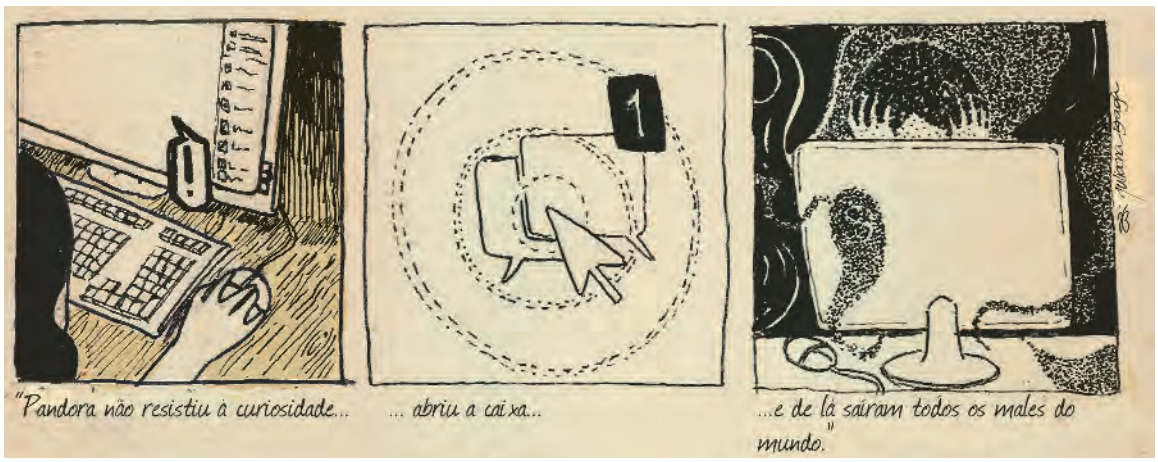
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

O caso do menino António é um de vários mencionados na reportagem para explicar que as crianças portuguesas, influenciadas por canais de vídeos brasileiros, estavam "falando brasileiro". A maioria usava "expressões soltas", mas algumas se valiam de toda a estrutura, inclusive do modo de pronunciar as palavras.

Em grupo, discutam: a preocupação dos pais portugueses se justifica? É um problema que as crianças falem o português brasileiro?

Lembre-se de que o debate é um texto produzido coletivamente. Introduza sua fala retomando as anteriores ("Concordo plenamente com Ana quando afirma...", por exemplo) para apoiar, ampliar ou refutar os argumentos. Caso seu argumento seja novo, evidencie isso, usando fórmulas como "Gostaria de acrescentar um ponto a essa discussão...".

5. Leia este webquadrinho da ilustradora cearense Juliana Braga.



© JULIANA BRAGA

BRAGA, Juliana. Facebook: @juhilustrasecomics, 8 abr. 2014. Postagens.

a. O período escrito no webquadrinho aparece entre aspas por ser uma citação. Aponte as similaridades estabelecidas entre seu conteúdo, que dialoga com o mito grego de Pandora, e os elementos da linguagem não verbal usados pela quadrinista.

b. Considerando as imagens, em que contexto os males se espalham?

c. Reescreva a primeira oração, incluindo nela um conector que evidencie a relação semântica existente entre ela e a oração seguinte.

d. Além de *e*, que outra conjunção poderia ser incluída na última oração para explicitar a relação de sentido que estabelece com a oração anterior?

6. Leia a transcrição de uma entrevista feita pelo *youtuber* Cristian Wari'u com um artista especializado em pinturas corporais. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

[00:00:00]

Cristian: Olá! Meu nome é Cristian Wari'u Tseremey'wa, sou indígena do povo Xavante com ascendência Guarani-Nhandeva... e, bem, hoje é mais uma entrevista... e dessa vez éé entrevistando uma pessoa que... tem muito o que falar sobre um assunto que as pessoas pedem muito que é sobre pinturas indígenas. Então éé... Vou aqui pedir pro Benício se apresentar.

Benício: Olá, todo mundo. Éé... Eu sou Benício, sou indígena Pitaguary... Éé, sou comunicador indígena também, faço parte da mídia índia eee sou estudante de Geografia na Universidade Federal, sou terapeuta holístico... e sou artista plástico em pinturas corporais indígenas.

[...]

Biblioteca cultural

Na versão mais conhecida do mito, Zeus criou Pandora para se vingar de Prometeu, que roubou o fogo dos deuses para os humanos. Esposa de Epimeteu, irmão de Prometeu, Pandora abriu a caixa com os males do mundo, como Zeus planejava. Restou apenas a esperança.

Se possível, assista a uma animação com a história na série *Mitopédia*, produzida pelo Canal Futura.

Classificação indicativa: Livre.

5. a. No primeiro quadrinho, a personagem movimenta o *mouse*, o que corresponde à ideia de curiosidade. No segundo, clica no ícone de comentários, o que equivaleria à abertura da caixa. No último, lê, em desespero, os comentários, que equivaleriam aos "males do mundo".
5. b. O contexto da internet e das redes sociais, que permitem que os discursos de ódio se espalhem.
5. c. Porque (como, já que etc.) Pandora não resistiu à curiosidade...
Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
5. d. A conjunção *então* (*portanto*, *assim*, *consequentemente* etc.).

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

[00:02:56]

CRISTIAN WARI'U

O *youtuber* Cristian Wari'u.

Benício: Então, muitas, muitas pessoas às vezes eu pooosto, né? Ééé, ou então alguns amigos que postam pinturas que eu faço, né? Vários amigos que vão postando, eu pinto muita gente então as pessoas postam [...] As pessoas, ah, o que significa? Às vezes vêm no meu... no meu privado, perguntam, mas... assim tem muitas pinturas de outros povos e algumas eu conheço o significado e outras não e eu não faço pintura só do meu povo, eu faço pintura de vários povos, mas eu sempre referencio, ah, essa pintura é do povo tal, essa pintura é do povo tal, porque eu acho importante também esse processo de reconhecimento das outras culturas, não tomando pra si, mas esse processo de que o que ééé bonito, o que é... é pode ser somado também é importante de se fazer com outras culturas, eee quando as pessoas me perguntam "ah, o que significa?", então tem pintura que eu crio na hora, então eu tenho esse processo criativo, então às vezes, ah, não sei, não estava pensando em nada, mas às vezes tem pinturas que são bem significativas, que já são, vamos dizer assim, que já vêm carregando uma geração, né?, nessa tradição da pintura corporal. Então tem grafismo que já tem seus significados bem enraizados, mas tem pinturas que são novas, elas vão se reinventando como toda cultura, né? Se ela é dinâmica, ela vai se transformando, ela vai se reinventando.

TATUAR grafismos indígenas é homenagem? Bate-papo com Benício Pitaguary. [*S. l.*: *s. n.*], 2019. 1 vídeo (15 min). Publicado pelo canal Wari'u. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0d93R3TF8xs. Acesso em: 26 ago. 2024.

a. Na concepção de Benício, quais são as características de uma cultura?
6. a. A possibilidade de se reinventar todo o tempo e de ser resultado da soma de diferentes contribuições.

b. Qual comportamento de Benício se evidencia em "e eu não faço pintura só do meu povo, eu faço de vários povos, mas eu sempre referencio"? Explique.
6. b O respeito à cultura de outros povos, cuja autoria ele faz questão de mencionar.

c. No trecho citado no item **b**, a conjunção *mas* introduz uma ideia que se opõe a outra, implícita. Qual é a ideia implícita?

d. Que tipo de relação semântica *então* estabelece em "*Então* tem grafismo que já tem seus significados bem enraizados [...]"?
6. d. Relação de conclusão, equivalendo a *logo*, *portanto*.

e. Releia, agora, este trecho: "Então, muitas, muitas pessoas às vezes eu pooosto, né?". A palavra *então* tem a mesma função analisada no item **d**? Justifique sua resposta. **6. e.** O termo aparece como um elemento para introdução da fala, sem valor conclusivo. Observe que, em outros pontos da fala, *então* é um elemento de continuidade.

f. O trecho examinado no item **e** é marcado por uma interrupção. O que pode ter levado Benício a mudar o rumo do raciocínio?

g. A linguagem empregada pelos interlocutores é adequada à situação de comunicação? Justifique sua resposta. **6. g.** Espera-se que os estudantes concluam que a linguagem é adequada. Os falantes empregam a linguagem monitorada, sem gírias nem expressões informais, mantendo-se dentro do esperado para a discussão de um tema cultural, que levará conhecimento a quem assistir à entrevista. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

7. **A língua nas ruas.** Leia o período a seguir.

O tenista quer competir, mas, entretanto, não se sente recuperado.

Na segunda oração desse período, há uma redundância: as conjunções (*mas* e *entretanto*) traduzem o mesmo sentido de oposição. Forme pares de conjunções adversativas e, usando ferramentas de busca na internet, verifique se é possível encontrar outros exemplos desse uso. Anote o exemplo e a fonte – por exemplo: "Cheia no Pantanal", Jornal do Dia, 25/3/2024.
7. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Fala aí!

É comum que pessoas não indígenas tatuem em seus corpos grafismos criados por povos originários. Qual é sua opinião sobre essa prática?

Estratégia: Em uma discussão que envolve grupos identitários, é importante tentar compreender por que, culturalmente, certas ideias são aceitas ou rejeitadas.

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Dica de professor

O valor de contraste expresso pelas conjunções adversativas é influenciado pela posição do conector. A oração que o inclui costuma ter mais realce. Compare: *É um atleta talentoso, mas indisciplinado. É um atleta indisciplinado, mas talentoso.*

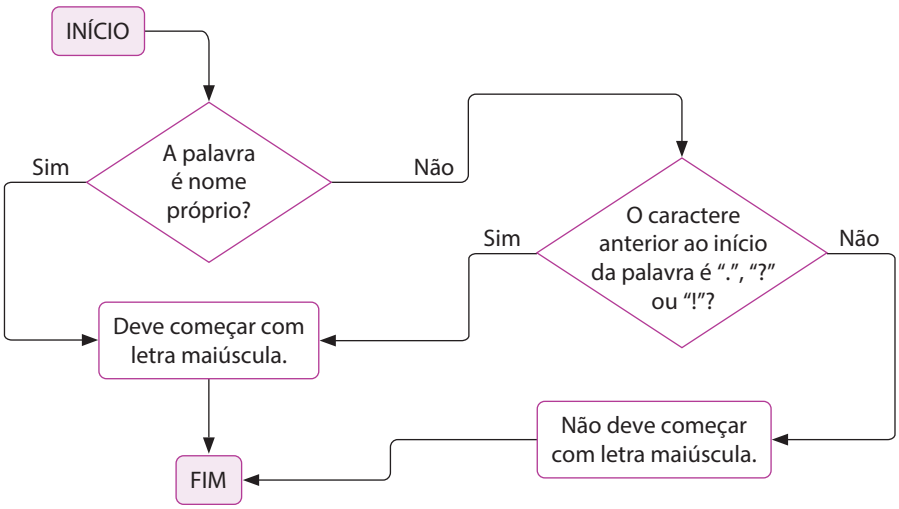
6. c. A ideia de que, ao fazer pinturas de outros povos, o artista está se apropriando delas e desconsiderando sua autoria. Benício quis evitar essa compreensão e, por isso, introduziu a oração iniciada por *mas*.
Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
6. f. Provavelmente, ele sentiu necessidade de, antes de falar sobre os significados das pinturas corporais, explicar como suas pinturas chegam até as pessoas não indígenas, que são aquelas curiosas acerca disso.
Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

8. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**. Sugestão:

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

8. É lógico! A criação de um corretor automático, como os dos computadores e celulares, precisa de uma série de algoritmos para identificar erros e sugerir alterações no texto que está sendo escrito. Leia, no fluxograma, algumas etapas de um algoritmo que define quando uma palavra deve começar com letra maiúscula.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Agora é sua vez. Crie um algoritmo, usando um fluxograma ou outra estratégia, que oriente o uso da vírgula nas orações adversativas.

EXPERIMENTANDO PRODUZIR — Um perfil

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Nos *sites* de muitas instituições, existem páginas destinadas à captação de novos colaboradores. Em geral, são acessadas por meio de abas com títulos como "Trabalhe conosco" ou "Trabalhe aqui". Muitas dessas páginas são formulários com campos que devem ser preenchidos pelo candidato com informações pessoais, além de haver um campo para o envio de currículos ou para a elaboração de perfis.

Nesta atividade, você vai elaborar um perfil com o objetivo de buscar uma oportunidade de trabalho voluntário. Pense que esse perfil será postado em um *site* de uma instituição de seu interesse. Para tornar a experiência mais interessante, pesquise as vagas existentes em sua região, escolha uma delas e crie um perfil adequado à proposta. Por fim, após a etapa de reescrita do texto, você pode postar seu perfil no *blog* da turma.

Investigue

Investigue. Diálogo interdisciplinar com Geografia ou Matemática. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

No trabalho voluntário, é possível desenvolver habilidades e competências diferentes daquelas promovidas pela escola. Essa atividade pode, inclusive, evidenciar um interesse ainda não descoberto. Além disso, contribui para a autoconfiança, para o aprendizado do trabalho em equipe e para o desenvolvimento do senso de responsabilidade em relação à sociedade.

Procure dados quantitativos sobre voluntariado no Brasil para responder se essa prática foi bem incorporada pela sociedade.

Estratégia: A análise de números pode exigir a comparação entre dados. Procure relatórios com dados de vários países e reflita sobre semelhanças e diferenças.

Preparando o terreno

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Siga estas etapas para refletir sobre suas experiências e interesses.

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

Etapa 1: individual

"O que você quer ser quando crescer?" É bem provável que você já tenha respondido a essa questão algumas vezes. Conte, usando recursos criativos, a resposta que dava quando era criança e a que dá agora. Você pode, por exemplo, colocar duas fotografias lado a lado; transformá-las em *gif* para mostrar o contraste das respostas ou sua reafirmação; produzir um áudio com trechos de canções ou um vídeo com cenas de filmes para revelar como seus projetos mudaram etc.

Etapa 2: individual

Esta é uma etapa de reflexão pessoal, portanto, o texto terá apenas você como destinatário.

- Inicie o texto, que deve ser escrito em primeira pessoa, apresentando suas características pessoais.
- Dê continuidade contando o que lhe dá medo, como se sente quando precisa resolver um problema ou se esforçar mais, quais são suas contradições (como ostentar um visual impecável e ter os materiais escolares bagunçados).
- Mencione as aprendizagens mais significativas que teve na escola e as áreas preferidas. Reconheça seus pontos fortes. Relate experiências marcantes, como ter participado de uma montagem teatral ou de uma feira de ciências. Conte como se sente ao trabalhar em equipe.

Etapa 3: dupla

A internet também pode nos contar quem somos. O que acessamos, o tempo de leitura, as curtidas, os compartilhamentos, ou seja, o conteúdo com que interagimos e a forma como fazemos isso são usados para "alimentar" algoritmos, os quais passam a nos enviar determinados conteúdos. Esse conjunto também é personalizado pelos mecanismos de controle que utilizamos, como os filtros.

Forme uma dupla e converse com o colega sobre o conteúdo que aparece assim que vocês abrem as redes sociais e os *feeds* de notícias ou *sites* de busca.

- O que o conteúdo conta sobre seus interesses?
- Você consegue estabelecer uma relação entre o que é mostrado e suas ações na internet?
- O conteúdo surpreende você de alguma forma?
- O conteúdo que é apresentado a você difere muito daquele mostrado a seu colega?

Planejando meu perfil

Agora que você já exercitou o autoconhecimento, inicie a elaboração de seu perfil.

Da teoria...	... para a prática
Existem vários tipos de perfil. Os elaborados para processos de seleção preveem um interlocutor desconhecido e uma relação distanciada e mais formal.	Selecione, entre suas características pessoais, aquelas que devem ser apresentadas em uma interação com um interlocutor com o qual você não tem intimidade.
Nesse tipo de perfil, o candidato apresenta características psicológicas, habilidades e experiências que revelam sua condição para exercer determinada função.	Pense em maneiras de mostrar que há convergência entre seus interesses pessoais e a vaga que pretende ocupar. Escolha características, experiências e aprendizagens relacionadas à área de interesse.
O perfil constrói uma imagem pública de seu produtor.	Você pode evidenciar seu estilo ao fazer as escolhas do conteúdo e da linguagem. Não perca de vista as características da situação de interação.
Assim como as biografias, os perfis podem ser escritos em primeira pessoa (autobiografia) ou em terceira pessoa. O uso da terceira pessoa produz um efeito de maior objetividade, útil em situações mais formais.	Utilize a primeira pessoa, mais adequada à comunicação de um jovem estudante que busca as primeiras oportunidades.
É bastante comum que perfis incluam também fotografias.	Escolha uma fotografia que seja adequada à imagem que pretende construir para seu interlocutor.

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

Elaborando meu perfil

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. Caso esteja usando um editor de texto, não ultrapasse 1.100 caracteres (sem espaços). Use o contador automático do editor de texto para conferir esse número. Se estiver manuscrevendo, use o limite de 23 linhas.
2. Inicie o perfil se identificando. Insira nome, idade e cidade onde mora. Se achar conveniente, você pode completar a identificação mencionando, por exemplo, a cidade em que nasceu e quando se mudou para a cidade atual.
3. Dê continuidade ao texto apresentando sua formação escolar – em que ano está, onde estuda e as áreas que mais o interessam na escola. Se achar interessante, inclua outros cursos que fez ou faz ou algum *hobby* para acrescentar dados sobre seus conhecimentos e suas habilidades. Você pode falar sobre o percurso de aprofundamento que escolheu ou pretende escolher.
4. Mencione aprendizagens escolares significativas e experiências que tenham sido importantes para moldar sua personalidade. Você pode citar, por exemplo, sua ajuda nos cuidados com os familiares idosos.
5. Apresente características sociais, como ser cordial e gostar de conversar com as pessoas.
6. Finalize comentando quais são seus interesses e suas expectativas de estudo e trabalho.
7. Verifique se usou expressões que localizam as informações no tempo (*há dois anos*, *atualmente* etc.).
8. Releia o texto para verificar se a linguagem usada estabelece uma boa conexão com o interlocutor, sem ser excessivamente informal.
9. Faça uma revisão atenta do texto. Sua imagem pode ser prejudicada se houver um uso descuidado da língua.
10. Cuide da formatação do texto, considerando seu objetivo, e inclua a fotografia.

Reescrevendo meu perfil

A avaliação será feita em pares de duplas. Dois colegas vão comentar seu texto e o de seu parceiro, enquanto vocês vão fazer o mesmo em relação às produções deles. O quadro de itens a seguir deve apoiar a avaliação.

Itens para avaliação do texto

A	O perfil é coerente com o objetivo?
B	As informações selecionadas constroem uma imagem pública positiva do autor do perfil?
C	As informações são úteis para avaliar os atributos do autor do perfil?
D	O texto tem um nível de formalidade adequado?
E	O texto mostra bom monitoramento?
F	A fotografia é adequada ao objetivo do texto?
G	O limite de linhas ou caracteres foi respeitado?

Após ouvir a avaliação, retome o perfil e faça os ajustes que considerar necessários.

Divulgando meu perfil

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Experienciando o mundo do trabalho. Use seu perfil como uma base que deverá ser atualizada conforme você for ganhando novas experiências. Você pode utilizá-lo quando se interessar por uma vaga de estágio ou trabalho. Pode, inclusive, fazer uso agora, caso tenha tempo disponível e exista alguma oportunidade de trabalho voluntário de seu interesse.

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

Independentemente disso, vamos simular uma prática comum no mundo do trabalho: os processos seletivos, isto é, a escolha de pessoas para desempenhar determinadas funções. Para isso, vamos realizar duas etapas.

11. Divulgue seu perfil manuscrito ou no *blog* da turma. Fique atento ao tamanho e à fonte das letras, à cor dos títulos e destaques, à posição da foto e à organização dos blocos de texto. Você pode tirar ideias dos perfis lidos no início do capítulo. Se for postar, use a ferramenta disponível na plataforma para visualizar como sua postagem será vista pelos leitores e, se necessário, faça ajustes.

12. Agora, junte-se a alguns colegas para formar um comitê que selecionará, entre os perfis disponíveis, o mais adequado para uma vaga específica de trabalho voluntário: a de tratador de cães e gatos. Esse voluntário cuidará da limpeza e da segurança dos animais em um abrigo para cães e gatos resgatados, administrará remédios e garantirá o bem-estar deles. Avaliem os perfis, escolham a pessoa e justifiquem a seleção, apresentando seus critérios.

JARDIM LORIEN/SHUTTERSTOCK

O voluntariado com animais, como outros tipos de trabalho voluntário, exige comprometimento e empatia.

Dica de professor

Nos processos de seleção, os selecionadores têm pouquíssimo tempo para a leitura de inúmeros currículos, por isso é preciso saber se apresentar de maneira objetiva. Atualmente, em grandes empresas, esse processo tem sido feito por máquinas.

Para encerrarmos

Para encerrarmos. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Considerando sua experiência ao escrever seu perfil, discuta com a turma as questões a seguir.

1. **Você já havia produzido um perfil, por exemplo, para redes sociais? Você o modificou ou pensou em modificá-lo após a escrita do perfil para trabalho voluntário?** 1. Resposta pessoal.
2. **Ao realizar a atividade, você percebeu alguma característica ou potencial pessoal que desconhecia? Pensar sobre você mesmo é uma experiência produtiva?** 2. Resposta pessoal.
3. **Em "Preparando o terreno", ao verificar suas redes sociais e outros domínios na internet, você analisou processos humanos e automáticos de curadoria. O que você pensa dos algoritmos que determinam o conteúdo que recebe automaticamente? Eles são facilitadores ou, em alguma medida, limitam o que você gostaria de ler?** 3. Resposta pessoal.
4. **Você consegue entender por que tantos especialistas insistem na necessidade de todos terem uma postura crítica em relação a esses processos de curadoria?** 4. Resposta pessoal.

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

Capítulo 2

DEBATE: A ARTE DE FALAR E DE OUVIR

ANTONIO MASIELLO/GETTY IMAGE

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

Visão geral do Senado italiano, em Roma, durante debate.

Expomos nosso ponto de vista o tempo todo: em conversas de almoço e jantar; de forma acalorada, depois de um jogo de futebol; em uma roda de conversa entre amigos que acabaram de ver um filme polêmico... Há muitas formas de apresentar o que se pensa. Uma delas é o debate regrado – assunto deste capítulo. Debater envolve aprofundar um conhecimento sobre um tema, refutar informações apresentadas por outros debatedores e contra-argumentar com respeito e consistência.

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Leitura inicial

Diálogo interdisciplinar com Biologia ou Geografia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Neste capítulo, você estudará um debate sobre a produção e o uso de plástico, tema muito relevante quando se discutem os problemas ambientais do planeta. Esse debate foi divulgado em vídeo, como episódio de uma série exibida na TV, e como *podcast*, e tem o seguinte formato: o debatedor principal apresenta um ponto de vista e solicita aos convidados que mudem sua ideia. A discussão é feita em duplas.

O debate teve como debatedor principal Valney Aparecido, gestor de uma indústria de plástico, e contou com a participação da ativista ambiental Miriam Duailibi; do pesquisador Márcio Santana, do Instituto de Oceanografia da Universidade de São Paulo (USP); e de David Schurmann, que é coordenador da expedição marítima Voz dos Oceanos, projeto que propõe o registro do que está ocorrendo nos mares para definição de ações por vários setores da sociedade.

Antes de iniciar a atividade, converse com os colegas sobre as questões a seguir.

1. **Você sabe por que há tanta polêmica envolvendo a produção de plástico?**
   1. Resposta pessoal.
2. **Considerando os debatedores, que argumentos você imagina que serão apresentados?**
   2. Resposta pessoal.
3. **Logo no início do vídeo do debate, são projetados, como fundo de tela, dois textos que circularam na mídia.**

> O desabafo do fabricante de canudos: "De repente somos vilões"
>
> DESIDÉRIO, Mariana. **Exame**, São Paulo, 2 ago. 2018. *Apud*: VOCÊ acredita que o plástico ainda pode salvar o planeta? | Mude Minha Ideia | Quebrando o Tabu. Rio de Janeiro: [*s. n.*], 2020. 1 vídeo (33 min). Publicado pelo canal GNT. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SuqWX3IbNbA. Acesso em: 17 jan. 2024.

> Novo relatório mostra que muitos plásticos não são recicláveis
>
> NOOR, Dharna. **Giz Brasil – Uol**, São Paulo, 20 fev. 2020. *Apud*: VOCÊ acredita que o plástico ainda pode salvar o planeta? | Mude Minha Ideia | Quebrando o Tabu. Rio de Janeiro: [*s. n.*], 2020. 1 vídeo (33 min). Publicado pelo canal GNT. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SuqWX3IbNbA. Acesso em: 17 jan. 2024.

A escolha dos textos sugere que o objetivo do debate é aprofundar o conhecimento sobre o tema pela complementação de ideias ou pela contraposição de pontos de vista? Por quê?

4. **Qual é sua posição acerca da produção e do uso do plástico?** 4. Resposta pessoal.

A seguir, estão a transcrição de parte das falas do *podcast* e a reprodução de alguns *frames* do vídeo do debate. Procure ler a transcrição levando em conta que as falas dos debatedores foram recortadas e reorganizadas, na edição do áudio, para construir o movimento de argumentação, o que explica a mudança constante de debatedores.

Você acredita que o plástico ainda pode salvar o planeta? – Mude Minha Ideia

[00:00:35] Se possível, peça aos estudantes que ouçam o *podcast*.

Valney: Eu sou gestor de uma indústria de plástico há vinte anos e eu acredito que o plástico pode salvar o planeta. Muda a minha ideia?

Miriam (*rindo*)**:** Eu primeiro queria saber por que que você acredita que o plástico pode salvar o planeta.

Valney: Veja bem... As... as aplicações do plástico, elas são várias e distintas, né? Quando a gente fala em plástico a gente tá pensando em vários produtos.

Percurso do capítulo

- Debate: leitura
- Tipos de sujeito
- Pronome com função de sujeito
- Concordância verbal
- Vocativo
- Desinformação
- Debate: produção

ODS 12

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.

3. Pela contraposição de ideias, uma vez que o primeiro mostra a queixa de quem produz o plástico sobre a condução dessa discussão, enquanto o segundo reforça a necessidade de reduzir o uso do plástico.

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

REPRODUÇÃO/TV GLOBO

Frame do vídeo do debate com Valney Aparecido, gestor na indústria do plástico, que defende o uso do plástico.

Então hoje o plástico, por exemplo, desde o plástico pra cirurgia, no marca-passo, pra implantes, né?, que é de uso MAIS prolongado, mas também vai ser descartado em algum momento... o plástico de uso único, ele também pode ser reaproveitado e transformado em outras coisas. Não digo que só a reciclagem salva, que só... que é o caminho, mas, se você tiver usos conscientes, você vai conseguir diminuir o impacto ambiental. Pra diminuir o impacto ambiental você precisa o quê? De ter um trabalho de conscientização, que vem desde a sua casa até a sua empresa. Então, assim, tem alguns pontos, então, nesse ponto é que eu bato. Eu acho que a utilização correta, sim, ele pode ajudar, e muito, a salvar o planeta.

[...]

[00:02:29]

David: Eu tento colocar da forma mais clara, né?, que as pessoas que tão lutando, como nosso caso, contra o plástico não é contra todos os tipos de plástico e nem, né?, oo material em si. (**Valney:** Hum.) Isso é muito importante. É nós lutamos principalmente aonde o plástico vai parar e os tipos de plástico que tão sendo utilizados.

Valney: Você acha que o plástico, ele vai sozinho pro oceano? (**David:** Nãão.) Você acha que... culpar o produto ou a matéria-prima você está tirando responsabilidade do homem? Porque veja bem: no na última virada de ano, no Co... em Copacabana, foram 60 toneladas de lixo (**David:** Sim.), em todo o Rio de Janeiro (**David:** Claro.), 360 toneladas (**David:** Sim.). Na Avenida Paulista, foram 16 toneladas. O lixo chegou ali sozinho? Cê não acha que existe mais uma necessidade de campanha (**David:** Siiim.) de mudança de hábito?

Márcio: No entanto, eu acho que culpabilizar o consumidor não é o caminho, né? Responsabilizá-lo... (**Valney:** Não, não tô culpabilizando, não tô culpabilizando.) responsabilizá-lo no sentido de que ele deve ter a consciência, sendo que nem é possível para ele no..., por exemplo, no país subdesenvolvido, em que você joga todo esse lixo que é produzido, né?, que é resíduo

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

plástico e tóxico, né?, a gente vê aí o BPA, enfim, que inclusive éé tá tá sendo um embate... o chumbo no PVC que... enfim são coisas que aaatualmente sã... são debatidas constantemente pra que sejam retiradas porque isso é tóxico (**Valney:** Sim.), não só pra... pros organismos, né?, naquilo que a gente vê na televisão, aquela coisa mais apelativa, do organismo que tá ali, sendo, enfim, morto por causa do plástico... mas também dentro de tantas outras alternativas viáveis de tanto lixo que a gente já produziu, certo?, como que produzir mais plástico pode garantir uma...

REPRODUÇÃO/TV GLOBO

Frame do vídeo com David Schurmann, que é coordenador da expedição marítima Voz dos Oceanos, e Valney Aparecido.

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

Valney: Mas não é produzir, é reaproveitar. Veja bem: quando a gente fala da reciclagem e aí você não é só um lado da moeda, né?, existem três vertentes que precisam ser observadas. Cê tem a indústria, cê tem o governo, cê tem o poder público e você tem a sociedade civil. Descartado de forma correta... correta, ele pode se transformar em benefício, agora, descartado de forma incorreta, e isso qualquer coisa, não é só o plástico. O vidro... o estudo diz que o vidro demora um milhão de anos pra se decompor. A bituca de cigarro, sete anos. O aço inox, que é uma liga metálica... artificial, também se fala em um milhão de anos. Então, assim, se você parar pra pensar você tá apagando um incêndio e gerando pequenos focos de outros incêndios. O que precisa ser feito é conscientização.

[...]

[00:05:39]

Miriam: A reciclagem é importante? É. A reciclagem dá conta de muita coisa? Dá. Mas ela não é a **panaceia** universal (**Valney:** Não, não.), porque para reciclagem você gasta energia, você gasta água e você não tem a mesma qualidade que era na primeiraaa... o produto virgem.

Panaceia: algo que parece poder resolver todos os problemas.

Valney: Eu acho que tudo na vida da gente é nem tanto ao mar nem tanto à terra. Você como marinheiro sabe disso. (**David:** Sim, eu acho que tem uma

OBJETO DIGITAL

Mapa clicável: Poluição marítima e resíduos plásticos

Se for possível ouvir o *podcast* com os estudantes, depois de apresentar o áudio, retome com a turma as diferenças entre língua falada e língua escrita. Comente que a transcrição registra construções muito truncadas e que parecem não ter sentido, mas que compreendemos facilmente ao ouvir o áudio, porque estão presentes outros recursos, como a entonação.

coisa muito importante...) Então, eu acho que existe a questão... a questão de conscientização por parte de todos os lados (**David:** Claro, é o que eu faço.), mas você não pode, você não pode demonizar um produto (*David dá risada.*) por conta da falta... (**David:** Ninguém tá demonizando.) Sim, porque do jeito que você coloca, e as pessoas colocam (**David:** Ninguém tá demonizando, o que que tá acontecendo é o...) é olha "o plástico vai sozinho pro oceano", ele não vai! (**David:** Não, ele não vai sozinho, mas...) A pessoa jogou o lixo na Avenida Paulista, isso foi pro bueiro, a culpa é de quem? É da indústria do plástico? (**David:** Não, aí a culpa é do usuário, a culpa é da indústria plástica, a culpa é do governo...) A... a indústria do... a indústria do plástico coloca que o plástico é reciclável, descarte de forma correta, tem tudo isso na embalagem. (**David:** Quantas vezes, quantas vezes você recicla o plástico que você produz?) Todos os dias porque eu faço isso na minha casa.

David: Não, quantos... que você recebe você produz lá dentro da sua indústria? Você recicla?

Valney: Eu... não existe dentro da indústria, tá?, uma forma de fazer ele circular, porque você não tem como pegar em bares e restaurantes, mas o que existe é cooperativas de reciclagem, que você pode...

David: Sim, mas quan... mas a minha pergunta é: quanto que você faz desse plástico reciclado?

Valney: Eu, do que eu, do que eu tenho de perda, 100% eu reciclo.

David: Sim, mas você recebe, na tua indústria... (**Valney:** Se eu receber eu reciclo.). Ah, se você recebe. E qual é o... a iniciativa que você tá fazendo pra fazer isso acontecer? A indústria plástica, ela não quer ter responsabilidade pelo que ela tá produzindo. Um dia essa conta vai vir. (**Valney:** Tá.). Ela vai vir pra indústria plástica, ela vai vir, como foram os grandes casos, até da indústria **tabagista**, internacionalmente, vão vir multas pesadas pra quem utiliza plástico de um só... de forma inconsequente, isso... essa conta vai chegar, gente. A gente sabe disso, a gente viu o que que tá acontecendo. Eu não sou uma pessoa que tô aqui só levantando uma bandeira (**Valney:** Não...) por causa. Eu tô por... (**Valney:** Eu não, eu não discordo da tua, veja bem...) realidade e por vida. (**Valney:** ... eu não discordo do seu conhecimento.) E assim, e não é, e não é só o usuário, é muito fácil a indústria falar "a culpa é só do usuário". Sempre se passa para oo usuário final, coitado do usuário final, né?

Tabagista: ligada ao consumo e à produção de tabaco; da fabricação de cigarros.

Miriam: Quer dizer: a responsabilidade é compartilhada, mas ela não é igual (**Valney:** Não.). E ela não pode ser igual (**Valney:** Concordo.). Quem tem mais poder tem mais responsabilidade.

Valney: Tudo passa... tudo passa por uma reestruturação de modo de pensamento, de educação familiar, de educação na indústria. A responsabilidade é de quem? Passa passa pela indústria? Mas é a indústria que diz que deve ser descartado de forma incorreta? OU passa também por mim, por você, por todos nós?

Márcio: Exato. Mas a chave com a qual você trabalha é de responsabilizar as pessoas. Necessariamente não são elas que estão ali (**Valney:** Mas...) Elas são elas são culpadas de não terem na verdade uma educação ambiental na escola, por exemplo. (**Valney:** Sim.) Mas não pelo fato de descartarem de maneira incorreta. Entende?

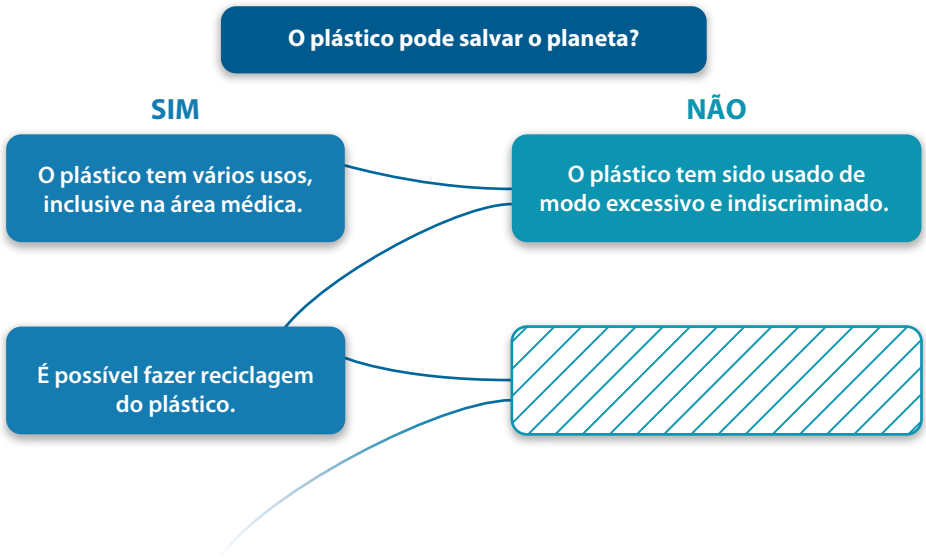
VOCÊ acredita que o plástico ainda pode salvar o planeta? | Mude Minha Ideia. Rio de Janeiro: Quebrando o Tabu, 3 mar. 2020. *Podcast*. Disponível em: https://globoplay.globo.com/podcasts/episode/mude-minha-ideia/f8433fa7-9ec1-4d18-ad32-c8cb53bb772e/. Acesso em: 27 ago. 2024.

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

Refletindo sobre o texto

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

5. Para sintetizar as principais informações do texto, organize os argumentos apresentados pelos debatedores reproduzindo o esquema a seguir e dando continuidade a ele. 5. Resposta pessoal. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Dica de professor

Esquemas como o apresentado podem apoiar a preparação para debates e a produção de outros textos argumentativos, como artigos de opinião e resenhas críticas. A visão dos vários aspectos envolvidos permite planejar as melhores estratégias de argumentação.

6. Analise a maneira como o debate foi organizado. Que aspectos revelam que se propõe um debate marcado pela cordialidade?

7. O primeiro bloco de falas do debate, em que interagem o gestor Valney e a ativista Miriam, tem a função de contextualizar a discussão.

a. Após ouvir a tese de Valney, ou seja, a declaração de seu ponto de vista, Miriam faz uma pergunta que enuncia rindo. O que ela sugere com essa atitude?

b. Em sua resposta, o gestor Valney afirma:

> Não digo que só a reciclagem salva [...].

Essa afirmação antecipa uma preocupação que ele tem durante todo o debate. Qual é essa preocupação? Identifique outro momento em que ele faz a mesma ressalva.

8. Releia o seguinte trecho da fala de Miriam.

> **Miriam:** A reciclagem é importante? É. A reciclagem dá conta de muita coisa? Dá. Mas ela não é a panaceia universal [...] porque para reciclagem você gasta energia, você gasta água e você não tem a mesma qualidade que era na primeiraaa... o produto virgem.

a. A ativista faz uso do recurso da contra-argumentação. Com base nesse exemplo, explique o que é contra-argumentação e identifique os elementos linguísticos que organizaram sua construção.

b. Qual é a importância da contra-argumentação em um debate?

9. Agora, releia o primeiro diálogo entre Valney e o ativista David.

9. Se possível, peça aos estudantes que ouçam o *podcast*. O trecho vai de 00:02:09 a 00:02:56.

a. Embora aparentemente sem sentido, a pergunta "Você acha que o plástico, ele vai sozinho pro oceano?" introduz um argumento diretamente relacionado à fala de David. Qual é esse argumento?

b. Que efeito é produzido na interação dos interlocutores com a sequência de perguntas? Que elemento linguístico reforça esse efeito?

6. O debate não conta com um moderador, o que sugere que os debatedores não precisam de um controle externo. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
7. a. Miriam sugere que a tese de Valney não lhe parece razoável, daí querer entendê-la.
7. b. Valney preocupa-se em evidenciar que está ciente de que a reciclagem não é capaz de, isoladamente, resolver o problema do uso do material. Essa reserva reaparece, por exemplo, durante a segunda fala de Miriam, que ele acompanha com sinais de concordância.
8. a. A contra-argumentação envolve a menção de um argumento válido, contrário ao ponto de vista defendido por quem está falando, e a contestação desse mesmo argumento pelo lançamento de outro, mais relevante e que defende o ponto de vista de quem o lança. Os conectivos que expressam oposição (no trecho, o termo *mas*) organizam essa construção. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
8. b. A contra-argumentação revela que o falante tem uma visão ampla do tema e está ciente de argumentos que também podem ser válidos e usados pelo outro debatedor, embora, em sua perspectiva, não sejam decisivos. Além disso, essa estratégia permite antecipar a linha argumentativa contrária, já a desconstruindo.
9. a. As pessoas são responsáveis pelo plástico que chega aos oceanos.
9. b. As perguntas iniciam uma contraposição mais acentuada, com uma investida mais enérgica contra o interlocutor, reforçada pela repetição da fórmula inicial ("Você acha"), levando-o a se defender, inclusive de forma enfática ("Siiim.").

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

Fala aí!

Você gostaria de problematizar algum argumento usado pelos debatedores? O que diria a eles?

Estratégia: Uma boa análise crítica enfoca o objeto a partir de vários campos: ambiente, saúde, economia, política etc.

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

10. a. A disputa pelo turno de fala, marcada pela sobreposição de vozes. Comente com a turma, caso não tenha sido possível ouvir o áudio, que nesse momento do diálogo há aumento do tom de voz dos debatedores para imposição.
10. b. As expressões faciais e a gesticulação tornaram-se mais enfáticas. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
10. c. A interação truncada torna mais difícil a construção da ideia por quem fala e prejudica, portanto, a qualidade da informação e a própria compreensão do que é dito. Quem está com o turno de fala fica ansioso para mantê-lo e tem dificuldade para organizar e aprofundar aquilo que precisa expor.
11. Márcio introduz informações novas, como a questão da toxicidade que alguns tipos de plástico apresentam e que, portanto, refuta a ideia de que a reciclagem e o reaproveitamento podem resolver todas as questões que envolvem a produção desse material. A introdução de informações novas e confiáveis resulta em uma argumentação mais consistente e com o poder de modificar o ponto de vista dos demais debatedores.
12. Apenas a primeira entrevistada não estaria. Os dois últimos, embora ressaltem que o plástico é um problema, indicam ser possível manter sua produção, se houver formas corretas de descarte ou reutilização, argumento também usado por Valney.
13. a. A expressão *veja bem* permite uma pausa no texto para a introdução organizada de um raciocínio e chama a atenção para o que vai ser dito.
13. b. O vocativo personaliza o comando, colocando foco mais na interação e menos no conteúdo que vai ser introduzido.
14. a. O período declara uma ideia que será desenvolvida na sequência, por meio da demonstração da importância do plástico, que justifica a defesa de procedimentos para reduzir seu impacto em lugar da proibição de sua fabricação.
14. b. Sim. Existe, nesse breve trecho, mais um exemplo: "o plástico de uso único, ele também pode ser reaproveitado". Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

10. Releia o segundo bloco de falas da dupla Valney e David, a partir do trecho "No entanto, eu acho que culpabilizar o consumidor não é o caminho, né?", prestando atenção às trocas entre os debatedores.

10. Caso os estudantes possam ouvir o *podcast*, o trecho vai de 00:05:55 a 00:07:41.

a. Que aspectos da fala revelam que o debate se tornou mais acirrado?

b. Analise novamente a reprodução da imagem desse trecho do debate e explique por que a linguagem corporal também mostra esse acirramento.

c. Qual é a principal consequência desse tipo de interação para quem acompanha o debate?

11. No final do debate, Valney agradece aos participantes. No caso do pesquisador Márcio, diz que aprendeu muito com ele. Explique como o trecho em estudo mostra a qualidade da fala de Márcio e por que ela é importante em um contexto de debate.

12. O episódio *Você acredita que o plástico ainda pode salvar o planeta?*, em sua versão em vídeo, também contou com entrevistas feitas nas ruas da cidade de São Paulo. Leia, a seguir, a transcrição das falas de três jovens acerca do tema.

[00:07:04]

Entrevistada: Porque além de poluir o meio ambiente é algo que demora para se degradar, então é um problema, né?

Entrevistado: Eu acho que na real é mais problema o ser humano do que o plástico. Tipo se tivesse um jeito certo de descartar... É problema, mas se tivesse um jeito certo de descartar seria menos...

Entrevistada: Reutilizar também, usar o plástico que já existe pra outra coisa.

VOCÊ acredita que o plástico ainda pode salvar o planeta? | Mude Minha Ideia | Quebrando o Tabu. Rio de Janeiro: [*s. n.*], 2020. 1 vídeo (33 min). Publicado pelo canal GNT. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SuqWX3IbNbA. Acesso em: 17 jan. 2024.

Caso participassem do debate, os entrevistados estariam do lado de Valney? Justifique sua resposta.

Zoom na língua

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

13. O debatedor Valney empregou a expressão *veja bem* em quatro momentos.

a. Que função essa expressão cumpre no discurso dele?

b. A expressão poderia ser acompanhada por um vocativo, como exemplifica "Veja bem, Márcio". Qual seria o efeito desse uso?

14. Releia o trecho a seguir, prestando atenção às palavras *elas*, *a gente*, *você* e *eu*.

Valney: Veja bem... As... as aplicações do plástico, **elas** são várias e distintas, né? Quando **a gente** fala em plástico **a gente** tá pensando em vários produtos. Então hoje o plástico, por exemplo, desde o plástico pra cirurgia, o marca-passo, pra implantes, né?, que é de uso MAIS prolongado, mas também vai ser descartado em algum momento... o plástico de uso único, ele também pode ser reaproveitado e transformado em outras coisas. Não digo que só a reciclagem salva, que só... que é o caminho, mas, se **você** tiver usos conscientes, **você** vai conseguir diminuir o impacto ambiental. Pra diminuir o impacto ambiental **você** precisa o quê? De ter um trabalho de conscientização, que vem DESde a sua casa até a sua empresa. Então, assim, tem alguns pontos, então, nesse ponto é que **eu** bato. **Eu** acho que a utilização correta, sim, ele pode ajudar, e muito, a salvar o planeta.

a. O período "Veja bem... As as aplicações do plástico, elas são várias e distintas, né?" foi planejado para guiar a continuidade da fala. Explique essa ideia.

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

b. Segundo alguns estudos recentes da língua, nota-se, no português falado no Brasil, uma tendência a introduzir o tema ou tópico da fala e retomá-lo, logo na sequência, usando um pronome. É o que ocorre no trecho: "as aplicações do plástico, **elas** são várias e distintas". Ao reler a continuação dessa fala, é possível confirmar a observação dos especialistas? Justifique sua resposta.

15. Volte a analisar o uso dos termos *elas*, *a gente*, *você* e *eu* no trecho citado na atividade 14. São pronomes geralmente empregados para fazer referência aos participantes da interação.

15. a. No trecho final, o falante está concluindo o raciocínio e declarando seu ponto de vista; enfatiza, portanto, sua adesão, confiança, em relação ao posicionamento que expressa.

a. O que justifica a repetição de *eu* no final do trecho?

b. Embora *a gente* e *você* também possam remeter aos participantes da interação, foram empregados com outro valor. Explique-o.

15. b. Os termos *a gente* e *você* funcionam como referências generalizadoras. "Quando a gente fala em plástico" é o mesmo que "quando se fala em plástico", por exemplo.

16. Os pronomes pessoais também promovem a retomada ou a antecipação de termos do texto. É o que fazem os pronomes *o*, que aparece na forma *lo*, e *ele*, neste trecho: "No entanto, eu acho que culpabilizar o consumidor não é o caminho, né? Responsabilizá-lo [...] no sentido de que ele deve ter a consciência [...]". O que leva à escolha de pronomes diferentes para cada retomada da expressão *o consumidor*?

16. Na primeira ocorrência, o pronome tem a função de complemento do verbo, por isso foi empregado um pronome pessoal oblíquo; na segunda, o pronome é o sujeito do verbo, daí o uso de um pronome pessoal.

Investigando nossa língua

A questão resgata conhecimentos prévios e é esperado que, mesmo sem retomar a nomenclatura, os estudantes apresentem critérios válidos. A retomada teórica será feita adiante.

Em ***Zoom* na língua**, você analisou períodos em que pronomes pessoais exerciam tanto a função de sujeito quanto a de complemento do verbo. Nesta seção, aprofundará o estudo do sujeito, verificando as relações de concordância entre ele e o verbo e analisando os efeitos de sentido promovidos pela escolha dos diferentes tipos de sujeito.

O sujeito

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

A estrutura interna da maioria das orações que construímos é formada por duas partes: o **sujeito** e o **predicado**. Geralmente, a função de sujeito é exercida por um substantivo – ou grupo de palavras que tem o substantivo como núcleo – ou um pronome. Cabe ao predicado, do ponto de vista discursivo, declarar algo sobre esse sujeito. Porém, existem outras formas de configuração das orações, as quais implicam outras possibilidades de construção do sentido.

Sujeito simples, sujeito composto e sujeito elíptico

Em grande parte das orações, é possível determinar o sujeito a que se refere o predicado. Em geral, é um termo que aparece antes dele, mas não é incomum que venha depois.

A classificação desse tipo de sujeito depende do número de núcleos que apresenta: um, vários ou nenhum. Acompanhe a análise das orações a seguir.

sujeito simples

As aplicações do plástico *são várias e distintas.*

predicado

Sujeito simples: formado por um só **núcleo**.

sujeito composto

O vidro e o aço inox *demoram muito para se decompor.*

predicado

Sujeito composto: formado por dois ou mais **núcleos**.

Não concordamos com a responsabilização do consumidor.

predicado

Sujeito elíptico: identificado pela ***desinência*** do verbo e pelo contexto.

Biblioteca cultural

É possível produzir bioplástico de várias matérias-primas. Procure, na internet, textos jornalísticos em que a estudante maranhense Ana Beatriz de Castro Silva fala sobre sua pesquisa com a palmeira buriti.

CHRISTIAN VINCES/ISTOCK/GETTY IMAGES

O fruto da palmeira buriti.

Ataliba T. de Castilho, na *Nova gramática do português brasileiro* (2010), chama a atenção para o fato de **sujeito** ser uma categoria sintática e dizer respeito à posição estrutural que ocupa no contexto gramatical. O linguista explica que a categoria de tema discursivo não corresponde categoricamente à de sujeito sintático, mas, apoiado em levantamentos de exemplos, indica que "os gramáticos tradicionais não estão enganados quando dão preferência a uma definição discursiva do sujeito. É tudo uma questão de qualificar os argumentos, o que não tem sido o caso" (Castilho, 2010, p. 295). Procuramos abordar o tópico levando em conta essas observações dentro do que consideramos necessário e possível à compreensão dos estudantes.

Tópicos

- Sujeito simples, sujeito composto e sujeito elíptico
- Sujeito indeterminado
- Oração sem sujeito
- Concordância verbal
- Vocativo

Dica de professor

Em vez de dizer que uma função sintática é *exercida* por certa palavra ou grupo de palavras, podemos dizer que ela é *ocupada* ou *preenchida* pela palavra ou pelo grupo de palavras. Por exemplo, na oração "A poluição aumentou", a função de sujeito é *preenchida* (ou *ocupada*) por "a poluição".

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

Note, no último exemplo, que o lugar sintático do sujeito ficou vazio. Ocorreu uma elipse ou ocultação do sujeito *[nós]*, que fica, entretanto, marcado na flexão do verbo.

Uma oração também pode exercer a função de sujeito. Em "**Culpabilizar o consumidor** não é o caminho" ou "**Quem tem mais poder** tem mais responsabilidade", as orações "Culpabilizar o consumidor" e "Quem tem mais poder" funcionam como sujeito. Caso necessário, compare as orações subordinadas substantivas subjetivas com "**A culpabilização do consumidor** não é o caminho" e "**Este setor** tem mais responsabilidade".

LEMBRA?

O sujeito também pode ser classificado como **sujeito agente**, quando executa a ação verbal (***O repórter*** *revisou o texto*), ou **sujeito paciente**, quando recebe o processo que o verbo exprime (***O texto*** *foi revisado* ***pelo repórter***). O **agente da passiva** é aquele que executa a ação verbal em orações construídas na voz passiva.

Pronomes com a função de sujeito

A função dos pronomes adjetivos e a distinção entre pronomes indefinidos usados como substantivo ou adjetivo são apresentadas no Capítulo 4.

A Norma Gramatical Brasileira (NGB) classifica o sujeito como simples, composto e indeterminado, e há ainda a oração sem sujeito. O sujeito reconhecível pela desinência do verbo é incluído em sujeito simples, tendo em vista que a maneira particular como se apresenta na oração não constitui uma nova classificação. O documento não faz uso dos nomes sujeito oculto, sujeito elíptico, sujeito implícito na desinência verbal ou sujeito desinencial.
Destacamos que as obras de Celso Cunha e Lindley Cintra e de Evanildo Bechara e Adriano da Gama Kury referem-se a sujeito oculto, e que José Carlos Azeredo e Ataliba T. de Castilho mencionam a ocultação ou elisão do sujeito. Preferimos sujeito elíptico por considerar que descreve melhor o não preenchimento da função de sujeito, que continua assinalada sintaticamente na desinência verbal.
Sugerimos a leitura de "Sujeito e categoria vazia" (item 7.3.1.3), na *Nova gramática do português brasileiro* (Castilho, 2010), para informações sobre as situações que têm determinado ou não a escolha pela elisão do sujeito.

Nas atividades de ***Zoom* na língua**, você analisou o papel de alguns pronomes que atuam como sujeito nas orações em que se inserem. Releia um trecho do texto para dar continuidade às observações.

Márcio: No entanto *eu* acho que culpabilizar o consumidor não é o caminho, né? Responsabilizá-*lo*... [...] no sentido de que *ele* deve ter a consciência [...].

Pronome é uma palavra cujo sentido é dado pela situação discursiva ou pelo contexto. Ele permite que o falante refira-se a si mesmo e aos demais participantes da comunicação, como faz o pronome *eu* no trecho citado. Permite, também, retomar ou antecipar termos e ideias do texto, como fazem os pronomes *ele* e *o* (*lo*), que retomam *consumidor*.

Eu, *ele* e *o* são **pronomes pessoais**, um grupo de pronomes que indicam diretamente as pessoas do discurso. Eles se dividem em **retos** (*eu*, *tu*, *ele/ela*, *nós*, *vós*, *eles/elas*) e **oblíquos** (*me*, *mim*, *o*, *nos* etc.). Em geral, cabe aos pronomes pessoais retos a função sintática de sujeito. Já os pronomes oblíquos, exemplificados por *o* (*lo*), funcionam como complementos do verbo.

Também podem exercer a função de sujeito:

- alguns **pronomes demonstrativos**:

  Aquilo *assustou os moradores.*

  Isso *me faz rir.*

- parte dos **pronomes indefinidos**:

  Alguém *deixou a porta aberta.*

  Nada *foi dito.*

- as **formas de tratamento**:

  A senhora *já assinou o documento.*

  Vossa Excelência *precisa iniciar o discurso.*

Embora a NGB cite "pronomes de tratamento", os estudiosos têm preferido usar "formas de tratamento" ou "expressões de tratamento", considerando que parte dos termos e das expressões com essa designação tem natureza substantiva.

Há pouco plástico para <u>eu reciclar</u> ou para <u>mim reciclar</u>?

As construções com o termo *mim* + infinitivo são comuns no registro informal, mesmo entre falantes escolarizados. No registro formal, emprega-se o pronome pessoal reto como sujeito: *Há pouco plástico para* ***eu*** *reciclar.*

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

A gente ou *nós*?

No português brasileiro, a expressão *a gente* tem sido usada como pronome pessoal de primeira pessoa do plural com cada vez mais frequência, inclusive em textos em que também aparece *nós*, o que sugere que os falantes tratam as duas formas como equivalentes, como em ***Nós*** *pretendemos comprar um computador novo.* ***A gente*** *já percebeu que essa versão está superada.* Apesar do uso generalizado, a expressão *a gente* ainda é menos empregada em textos escritos formais.

Note que a concordância com *a gente*, nos textos com maior monitoramento, é feita na terceira pessoa do singular.

Biblioteca do professor. Para conhecer alguns resultados de pesquisas acerca da gramaticalização de *a gente* no português brasileiro, sugerimos a leitura do seguinte artigo, disponível na internet:
ZILLES, Ana Maria S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de *a gente*? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, jun. 2007.

Concordância do verbo com o sujeito simples e com o sujeito composto

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

A identificação do sujeito é possível, em grande parte, pela observação do verbo, que se flexiona em pessoa e número, acompanhando-o. Esse mecanismo está previsto na norma-padrão da língua portuguesa, e os falantes o seguem com mais rigor nos discursos com maior monitoramento.

Leia, a seguir, algumas das regras de concordância entre o verbo e o sujeito simples ou composto.

- **Sujeito simples** – Há concordância entre o verbo e o núcleo do sujeito: *Virão multas pesadas.*
- **Sujeito composto** – O verbo vai para o plural: *A indústria e os consumidores se responsabilizarão pelo destino do plástico.*

  Se o verbo aparecer antes do sujeito, também podem concordar o verbo e o núcleo mais próximo: *Naquele momento, deixou a sala o debatedor e seu convidado.*
- **Sujeito composto com pronomes pessoais ou com pronome + substantivo** – O verbo fica na primeira pessoa do plural se pelo menos um dos núcleos está em primeira pessoa; nos demais casos, fica na terceira pessoa do plural: *Eu e Miriam apresentamos bons argumentos. Você e ela apresentaram bons argumentos.*

  A norma-padrão prevê que, se houver segunda pessoa do singular e não houver primeira, pode-se optar pela concordância na segunda pessoa do plural, mas esse uso não tem sido observado: *Tu e ele apresentastes bons argumentos.*
- **Sujeito com núcleos unidos por *ou* ou *nem*** – O verbo aparece no plural se faz referência a ambos os núcleos; no singular, se os núcleos são excludentes: *Bambu ou casca de laranja transformam-se em bioplástico* (os dois transformam-se). *Bambu ou casca de laranja será a matéria-prima escolhida para o projeto* (apenas um deles será escolhido).
- **Expressão partitiva (*parte de, metade de, a maioria de, a maior parte de* etc.) seguida de um substantivo ou pronome no plural** – Emprega-se o singular ou o plural: *Parte dos pesquisadores descartou/descartaram o uso do bambu.*
- **Substantivo coletivo** – O verbo e o núcleo concordarão: *A equipe de pesquisadores partirá.*
- **Expressão que indica quantidade aproximada (*cerca de, mais de, menos de, perto de* etc.) seguida de numeral e substantivo** – Há concordância entre o verbo e o número do substantivo: *Cerca de trinta pesquisadores optaram pelo uso de bambu. Mais de um pesquisador optou pelo uso de bambu.*
- **Expressão *um dos... que*** – Aceitam-se as duas formas, embora o plural seja mais comum: *Márcio foi um dos debatedores que criticaram/criticou o uso indiscriminado de plástico.*

Tá ligado!

Nos textos dissertativo-argumentativos feitos para atender às propostas de redação do Enem, a concordância verbal deve ser feita conforme a norma-padrão, uma vez que se esperam as formas condizentes com a modalidade escrita formal.

Tá ligado! A concordância verbal também é estudada no Capítulo 9 do volume de Redação. Caso os estudantes não tenham explorado o tópico e tenham o volume, avalie se é produtivo realizar a seção **Investigando nossa língua** neste momento e retomá-la quando o capítulo for estudado integralmente.

LEMBRA?

Alguns verbos apresentam acentos que diferenciam as formas da terceira pessoa do singular e do plural: *ele* ***tem****/eles* ***têm****, ele* ***vem****/eles* ***vêm****, ele* ***mantém****/eles* ***mantêm*** etc.

O pronome *você* perdeu a conotação de formalidade e, atualmente, é a forma de tratamento mais usada no português brasileiro para referência ao interlocutor.

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

- **Porcentagens** – Ocorre concordância entre o verbo e o número; quando o substantivo que se refere ao elemento quantificado está no singular, a concordância pode ser feita com ele: *Hoje, 75% dos copos plásticos são reaproveitados. Hoje, 75% são reciclados. Hoje, 75% do plástico é reciclado*.
- **Pronome relativo *que* como sujeito** – Há concordância entre o verbo e o antecedente do pronome relativo: *Entregou o material à indústria que vai fazer a reciclagem. Entregou o material aos parceiros, que vão providenciar o transporte.*
- **Pronome relativo *quem* como sujeito** – Em geral, há concordância entre o verbo e o pronome relativo, na terceira pessoa do singular: *Fomos nós quem questionou a informação.*

A concordância do verbo com o antecedente do pronome relativo *quem* que resulta no uso do verbo em primeira ou em segunda pessoa tem sido cada vez menos frequente.

Como mencionado, as regras que você leu orientam a concordância nas comunicações que exigem um discurso mais monitorado. Em alguns casos, elas mostram variações porque o uso da língua, mesmo em situações mais formais, tem admitido certa flexibilidade.

É preciso considerar também que, em textos mais descontraídos, mesmo aqueles produzidos por falantes com maior escolaridade, notam-se alguns usos que se afastam do que está previsto na norma. É relativamente comum, por exemplo, uma frase como *Está faltando informações sobre reciclagem*, em que a locução verbal não concorda com o núcleo do sujeito colocado depois dela. Esse tipo de construção não é adequado em situações formais, principalmente nos textos escritos, mas não chega a ser estigmatizado nas comunicações faladas.

Sujeito indeterminado

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. **Releia este trecho da transcrição do debate.**

> **Valney:** [...] Descartado de forma correta... correta, ele pode se transformar em benefício, agora, descartado de forma incorreta, e isso qualquer coisa, não é só o plástico. O vidro... o estudo diz que o vidro demora um milhão de anos pra se decompor. A bituca de cigarro, sete anos. O aço inox, que é uma liga metálica... artificial, também se fala em um milhão de anos. Então, assim, se você parar pra pensar, você tá apagando um incêndio e gerando pequenos focos de outros incêndios. O que precisa ser feito é conscientização.

Valney usa linguagem figurada para construir seu argumento. Qual o sentido de "você tá apagando um incêndio e gerando pequenos focos de outros incêndios" no contexto?

2. **Releia o trecho mais uma vez para observar sua formulação.**

   a. Em "O vidro... o estudo diz que o vidro demora um milhão de anos pra se decompor", o falante opta por recomeçar o enunciado que já estava em andamento. Que hipótese poderia explicar essa decisão?

   b. Em "também se fala em um milhão de anos", o uso do pronome *se* faz com que a ação de falar não possa ser atribuída a ninguém em específico. Qual é o efeito disso na construção do sentido?

   c. Reelabore o período usando outro recurso que permita construir o mesmo efeito de sentido.

Em "também se fala em um milhão de anos", Valney sugeriu que a informação sobre o tempo de decomposição do aço inox é um conhecimento em circulação, que não está associado a uma fonte específica. Para indeterminar o sujeito, ele empregou o pronome *se* junto do verbo, produzindo uma oração que destaca o processo verbal sem atribuí-lo a alguém.

1. Valney explica que outros materiais também demoram a se degradar, portanto, a substituição do plástico por eles manteria as dificuldades relativas ao destino dos produtos.
2. a. A preocupação em atribuir a uma fonte, ainda que inespecífica, o dado que estava apresentando.
2. b. A eliminação de um sujeito contribui para que o foco esteja no intervalo de tempo citado e não, propriamente, no autor dessa informação.
2. c. Sugestão: "também falam em um milhão de anos"; "a gente fala em um milhão de anos".

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

Leia outros exemplos em que isso ocorre.

*Vive-**se** mal numa cidade tão poluída.*

*Precisa-**se** de professores auxiliares.*

*Não **se** luta sem causa.*

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

As construções em que o *se* atua como **índice de indeterminação do sujeito** são mais usadas na língua escrita formal. Note que o verbo acompanhado pelo pronome aparece sempre na terceira pessoa do singular.

Outra forma de indeterminar o sujeito é por meio do uso da terceira pessoa do plural. Verifique esse emprego na ilustração a seguir.

CAROL ROSSETTI

Ilustração da série *Mulheres*, de Carol Rossetti, de 2014.

Na série *Mulheres*, a artista mineira Carol Rossetti mostra seu incômodo em relação ao controle que a sociedade procura exercer sobre o comportamento e a identidade da mulher. Nessa obra, para representar a voz da sociedade, ela empregou a forma verbal *disseram*, cujo referente não pode ser localizado no contexto (*quem disse?*). O uso da **terceira pessoa do plural** construiu uma identificação genérica, vaga do sujeito.

A indeterminação do sujeito é um recurso usado quando não se conhece a identidade, ela não é relevante ou sua omissão é conveniente.

Dica de professor

Nem todas as orações com verbo flexionado na terceira pessoa do plural sem um sujeito expresso apresentam sujeito indeterminado. Pode se tratar de um sujeito elíptico, identificável no contexto.

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

Indeterminação com sujeito determinado

Alguns pronomes podem constituir uma referência genérica e ter valor semântico semelhante ao do sujeito indeterminado, embora sintaticamente não se classifiquem assim. Releia este trecho, já analisado em ***Zoom* na língua**.

> **Valney:** [...] Quando **a gente** fala em plástico a gente tá pensando em vários produtos. Então hoje o plástico, por exemplo, desde o plástico pra cirurgia, no marca-passo, pra implantes, né?, que é de uso mais prolongado, mas também vai ser descartado em algum momento... o plástico de uso único, ele também pode ser reaproveitado e transformado em outras coisas. Não digo que só a reciclagem salva, que só... que é o caminho, mas, se **você** tiver usos conscientes, **você** vai conseguir diminuir o impacto ambiental.

A expressão *a gente* não é equivalente, nesse contexto, aos interlocutores (eu + você); foi usado para fazer uma generalização (eu + qualquer pessoa). O mesmo valor de indeterminação do agente foi obtido com o uso de *você*, que não tem a função de apontar o interlocutor, mas de contribuir para a construção de uma explicação que se aplica a todos.

Embora produzam esse efeito de generalização, esses pronomes não têm o mesmo emprego dos outros recursos de indeterminação do sujeito. Além de serem mais frequentes no discurso de pouca ou média formalidade, eles têm como efeito aproximar, em alguma medida, os interlocutores do que é dito.

Em alguns contextos, o valor de indeterminação também pode ser obtido com o uso de *todo mundo*, *as pessoas*, entre outras expressões.

Oração sem sujeito

Leia, agora, este período:

[...] ***Há** a necessidade de educação ambiental na escola.*

Essa oração é a enunciação pura de um fato. Ela apresenta apenas o predicado, construído em torno de um **verbo impessoal**. Trata-se de uma **oração sem sujeito**.

Os três casos mais importantes de oração sem sujeito estão indicados no quadro a seguir.

Com os verbos *haver* e *ter* usados com o sentido de "existir" e similares ("acontecer", "ocorrer" etc.).	Com os verbos *fazer*, *haver* e *ser* empregados na indicação de tempo.	Com verbos que exprimem fenômeno ou estado da natureza que não pode ser atribuído a um ser.
• ***Havia** muitos estudantes interessados na vaga.* • ***Há** razões para evitarmos a viagem.* • ***Tem** muito plástico no mar atualmente.*	• ***Fazia** cinco anos que não o via.* • ***Há** dias que não o vejo na escola.* • ***Eram** duas horas quando ele chegou.*	• ***Trovejava** muito quando ela gravou a mensagem.* • ***Está** calor.* • *No verão, **chove** todos os dias nesta cidade.*

O verbo impessoal é empregado na **terceira pessoa do singular**. O mesmo ocorre com o verbo auxiliar que o acompanha: ***Vai haver** muitos estudantes interessados na vaga. **Deve fazer** cinco anos que não o vejo.*

O único caso de oração sem sujeito com variação do verbo é aquele em que o verbo *ser* indica tempo, pois a concordância se dá com a expressão numérica que o acompanha: ***São** duas horas. **Era** uma hora da manhã quando ele chegou.*

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

Vocativo

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

Compare, agora, as duas construções:

Miriam: [...] Quem tem mais poder tem mais responsabilidade, **Valney**.

Na reformulação, foi acrescentado um termo da oração usado para convocar, chamar o interlocutor. Com ele, a falante marcaria um embate mais direto com as ideias que estavam sendo expostas por Valney.

O vocativo é um termo desligado da estrutura da oração e aparece separado por vírgula. Ele nos dá pistas sobre a relação que o produtor do texto estabelece não apenas com seu interlocutor, mas igualmente com a situação de interlocução.

O uso de um tratamento mais cerimonioso, como *senhor Valney*, teria sugerido, por exemplo, uma posição hierárquica inferior à do interlocutor ou teria marcado pouca intimidade entre os interlocutores. Já sua troca por *meu amigo* poderia sugerir algum descaso, o que seria minimizado por *companheiro*, que sugere que o falante não se afasta do interlocutor, embora não concorde com ele.

Certas formas de tratamento são bastante protocolares, como iniciar uma mensagem comercial com o vocativo *prezado cliente* ou chamar o público jovem de um *show* de *galera*.

Dica de professor

Cuidado para não confundir o sujeito com o vocativo. Em *Clara, leia mais alto!*, o vocativo é *Clara,* e o sujeito da forma verbal imperativa é *você*, que está elíptico.

Investigando +

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

1. Leia o trecho inicial de uma notícia.

Novo tremor de terra atinge Sete Lagoas

Não houve vítimas e abalo foi durante a madrugada

Um novo tremor de terra foi sentido nesta madrugada (28) pela população de diferentes bairros de Sete Lagoas, cidade situada na região central de Minas Gerais. Embora outros abalos sísmicos já tenham eventualmente ocorrido ali, não é possível prevê-los. Relatos nas redes sociais registram o susto dos moradores.

"Gente, e esse tremor em Sete Lagoas? Até a cama tremeu", escreveu Alexânia Brito, em postagem publicada à 0h51. Alguns relatos indicam que o abalo foi acompanhado de um estrondo. Imagens captadas por câmeras de segurança documentando o barulho também circulam na internet. "Tremeu tudo aqui em Sete Lagoas", postou Adriano Agostinho.

Segundo a equipe de pesquisadores do Observatório Sismológico da Universidade de Brasília (UnB), o abalo ocorreu à 0h42 e alcançou magnitude de 2,8 graus na escala Richter.

O epicentro do sismo foi localizado no bairro Ouro Branco. Somente neste ano, houve outros 11 eventos sísmicos em Sete Lagoas. A intensidade variou entre 1,9 e 3 graus na escala Richter. Em agosto, os pesquisadores estiveram na cidade para instalar sismógrafos, aprimorando o monitoramento da região.

RODRIGUES, Léo. Novo tremor de terra atinge Sete Lagoas. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 8 dez. 2022. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-12/novo-tremor-de-terra-atinge-sete-lagoas-mg. Acesso em: 27 ago. 2024.

a. No título, a colocação de "novo tremor de terra" como sujeito, no início da oração, destaca essa informação. A continuidade do texto confirma que o foco da notícia é antecipado por esse sujeito? Justifique sua resposta.

b. Qual expressão foi usada pelo produtor da notícia para evitar a repetição de *tremor de terra* no primeiro parágrafo? Analise a ordem em que aparecem as expressões equivalentes e aponte a vantagem da ordem usada.

1. a. Sim. O título destaca a ideia de que o tremor de terra não é uma novidade e essa recorrência é o tema do texto, já que, ainda no primeiro parágrafo, mencionam-se outros sismos e, no último parágrafo, desenvolve-se essa ideia indicando números e suas consequências.
1. b. A expressão é *abalos sísmicos*. Por ser mais comum, o uso de *tremor de terra* na abertura do texto facilita a identificação do assunto e a posterior inclusão da expressão técnica.

Dica de professor

A informação colocada no início dos períodos costuma sinalizar para o interlocutor o tema que será comentado. O título "Sete Lagoas é atingida por novo tremor de terra", por exemplo, destaca a localidade.

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

1. c. "Ocorreram outros 11 eventos sísmicos em Sete Lagoas." Diferentemente do que ocorre com o verbo impessoal *haver*, usado apenas na terceira pessoa do singular, o verbo *ocorrer* deve ser flexionado na terceira pessoa do plural em concordância com o sujeito *11 eventos sísmicos*.
1. d. *Até* significa "inclusive" e, nesse contexto, sugere que o tremor foi significativo a ponto de ter causado o movimento da cama.
1. e. O vocativo *gente* sugere que o produtor do texto imagina se dirigir a um grupo heterogêneo de pessoas, de quem não se distingue hierarquicamente.
1. f. As redes sociais fornecem depoimentos sobre os eventos que são noticiados, garantindo a rápida divulgação do fato. Tais conteúdos são confiáveis desde que tratados de modo contextualizado (com a indicação de sua origem) e em comparação com outros que os confirmem.
1. g. O título e a linha fina dessa notícia são mais sensacionalistas. A palavra *assustar* e a menção à ida de um pesquisador à cidade dão um peso maior ao perigo da ocorrência sísmica, aspecto que é atenuado na notícia em estudo pela referência descritiva do fato expressa por *atinge* e pela menção à ausência de vítimas.

c. Substitua o verbo *haver* por *ocorrer* em "houve outros 11 eventos sísmicos em Sete Lagoas". Justifique a mudança ou não da flexão do verbo.

d. Releia o comentário feito na rede social: "Gente, e esse tremor em Sete Lagoas? Até a cama tremeu". Qual é o sentido da palavra *até*, que forma o sujeito? Que efeito de sentido é construído pelo uso dessa palavra?

e. Que tipo de relação entre interlocutores o uso do vocativo *gente*, no comentário, sugere?

f. A cobertura de imprensa tem contado na atualidade com postagens em redes sociais. O que explica o uso dessas fontes? Elas são fontes confiáveis? Explique sua resposta.

g. Os fatos costumam ter a cobertura de mais de uma agência de notícias e as várias formulações dos textos constroem sentidos diferentes. Compare o efeito produzido pelo título e pela linha fina da notícia lida anteriormente ao produzido por esta outra notícia.

> **Tremor de terra volta a assustar moradores de Sete Lagoas em Minas Gerais**
>
> *Pesquisador da Universidade de Brasília está na cidade para coleta de informações*

MALLMANN, Daniela. Tremor de terra volta a assustar moradores de Sete Lagoas em Minas Gerais. **CNN Brasil**, Belo Horizonte, 29 dez. 2022. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/tremor-de-terra-volta-a-assustar-moradores-de-sete-lagoas-em-minas-gerais/. Acesso em: 27 ago. 2024.

2. Leia esta parte de um cartaz com orientações para pessoas com hanseníase, uma doença que atinge principalmente os nervos e a pele.

Parte do cartaz *Hanseníase: orientações para o paciente e familiares*, de campanha realizada pela Prefeitura de São Paulo, em 2021.

a. Antigamente, as pessoas infectadas pela hanseníase (na época também chamada de lepra) eram excluídas do convívio social e tratadas com preconceito, o que ainda leva muitos doentes a negligenciar o tratamento, preferindo ocultar os sintomas. De que maneira o cartaz combate essa postura?

Investigue

Os brasileiros devem se preocupar com a possibilidade de ocorrência de terremotos no Brasil? É correto afirmar que o número de abalos em nosso território vem crescendo ao longo do tempo?

Estratégia: A pesquisa tem um recorte temático claro; não o exceda.

Investigue. Diálogo interdisciplinar com Geografia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

2. Diálogo interdisciplinar com Biologia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

2. a. O cartaz reforça a informação de que há tratamento e cura, estimulando as pessoas a buscar apoio médico.

REPRODUÇÃO/SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE/PREFEITURA DE SÃO PAULO
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

2. b. São usados quadros numerados para indicar as medidas que devem ser tomadas pelo paciente. No primeiro deles, com a principal informação, as letras são maiores. O terceiro item apresenta uma sequência de instruções sinalizada por setas.

b. Quais recursos não verbais contribuem para a organização e a hierarquização das informações que precisam ser compreendidas pelo leitor?

c. Analise o uso do verbo *ter* no segundo quadro do item 3. Que forma verbal deveria ter sido usada? Qual é a provável explicação para o desvio em relação à norma-padrão cometido pelo produtor do texto?

2. c. Deveria ser usada a forma *têm* em concordância com o sujeito *contatos muito próximos*, que está no plural. É possível que a informação colocada entre o sujeito e o verbo tenha interferido na percepção da necessária concordância entre eles. Caso os estudantes mencionem que o produtor do texto não conhece a regra, leve-os a observar o último quadro, em que o verbo foi corretamente acentuado.

d. Revisor de texto é o profissional responsável por verificar se os textos a serem publicados estão isentos de erros. Atue como um revisor e identifique e corrija outros equívocos presentes no cartaz.

2. d. No quadro 1, deveria haver acento grave para sinalizar a crase em "compareça as consultas". No quadro 3, há um equívoco na segmentação: deveria haver ponto final após *você*. No último quadro, deveria haver espaço entre as palavras *precisam* e *tomar* e acento grave indicativo de crase em "com relação a gravidade". Aceite caso os estudantes indiquem que um revisor também poderia, no penúltimo quadro, incluir *é* antes de *importante*, para a oração ficar completa, e eliminar o espaço a mais antes de *sintomas* – embora não sejam erros, são falhas que poderiam ser evitadas.

e. Por que é importante que um cartaz como esse conte com uma revisão de texto rigorosa?

2. e. A percepção de baixo monitoramento em relação à língua constrói a imagem de um produtor de texto menos eficiente, o que pode comprometer a confiança nas informações apresentadas. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

3. O parágrafo a seguir é parte do verbete "Cultura da Argentina", disponível em uma enciclopédia colaborativa *on-line*. Ele trata da relação entre a população argentina e os esportes.

> Uma das maiores paixões dos argentinos é o futebol, com alguns estádios conhecidos com capacidade de mais de 60.000 pessoas. O polo argentino é conhecido internacionalmente, tanto pela excelência de seus jogadores como pela qualidade dos cavalos. Tênis, *paddle*, *hockey*, *rugby* são atividades praticadas pela população. A prática do esqui em suas diversas modalidades acontecem durante toda a época do inverno, entre os meses de junho e setembro. Esportes aquáticos, como barco a vela e a motor, *windsurfe*, esqui aquático se praticam nos rios, lagos e em todo o litoral. Além da possibilidade de praticar equitação, *trekking*, montanhismo, *mountain bike*, asa-delta, *rafting*, canoagem, mergulho, entre outros por todo país.
>
> CULTURA da Argentina. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. São Francisco: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cultura_da_Argentina&oldid=61483118. Acesso em: 27 ago. 2024.

3. a. Não. A ênfase dada ao futebol e a informação positiva sobre os jogadores de polo e seus cavalos correspondem a uma descrição dos fatos, verificável, e não à opinião de quem escreveu o texto.

a. É correto afirmar que os dois primeiros períodos se distanciam da objetividade esperada no gênero verbete? Justifique sua resposta.

b. Em "O polo argentino é conhecido internacionalmente, tanto pela excelência de seus jogadores como pela qualidade dos cavalos", os conectivos correlacionados *tanto* e *como* são responsáveis por estabelecer uma relação de sentido específica. Qual relação é essa?

3. b. Os conectivos *tanto* e *como* estabelecem uma relação de adição.

c. Reescreva o período citado no item anterior formando um sujeito composto com os termos relacionados pelos conectivos *tanto* e *como* e mantendo o sentido original do trecho.

d. Um dos períodos apresenta um desvio em relação às regras previstas pela norma-padrão. Transcreva-o e, considerando os elementos que o constituem, apresente uma possível causa do equívoco.

3. c. Sugestão: A excelência dos jogadores e a qualidade dos cavalos destacam o polo argentino internacionalmente. / A excelência dos jogadores e a qualidade dos cavalos tornam o polo argentino conhecido internacionalmente. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

3. d. "A prática do esqui em suas diversas modalidades *acontecem* durante toda a época do inverno, entre os meses de junho e setembro." Provavelmente, o grupo "suas diversas modalidades", mais próximo do verbo *acontecer*, confundiu o autor do texto, que flexionou o verbo no plural, deixando de fazer a concordância com o núcleo do sujeito *prática*, que está no singular.

3. e. Sugestão: O último período não apresenta um verbo e deveria estar subordinado ao anterior. Além disso, na norma-padrão, emprega-se *todo o país* quando se pretende expressar a ideia de "país inteiro". No período anterior, deveria ser empregada a conjunção *e* antes de *esqui aquático* e a vírgula depois.

e. Muitas páginas dessa enciclopédia colaborativa *on-line* são traduções e reformulações de outras, postadas anteriormente. Esse parágrafo, por exemplo, resulta da síntese de um parágrafo anterior, publicado inicialmente em espanhol, o que pode explicar outras construções que também resultam de menor monitoramento. Identifique e explique uma delas.

3. f. O menor monitoramento produz a impressão de um texto descuidado, o que acaba por se estender ao conteúdo, causando a reserva do leitor em relação a ele.

f. Qual efeito sobre o leitor é produzido por um texto com monitoramento insuficiente em um contexto de publicação como esse?

Dica de professor

Existem várias maneiras de organizar sintaticamente um período, as quais resultam em efeitos de sentido diferentes ou em estilos diversos. Experimente novas construções para ampliar sua possibilidade de escolha.

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

4. a. Significa ser um artista tão conhecido que as pessoas falam de sua obra sem, de fato, ter conhecimento consistente dela.
4. b. Sujeito indeterminado.
4. c. Não. A construção com índice de indeterminação do sujeito prevê o verbo flexionado exclusivamente na terceira pessoa do singular. Isso não se altera se outros termos da oração estiverem no plural.
4. d. O produtor do texto pode estar incluído na ação de falar na oração construída com o índice de indeterminação do sujeito. Naquela com verbo na terceira pessoa do plural, ele se excluiria (outros falam, ele não).
4. e. Sugestão: Uma construção com o sujeito *nós*, explícito ou elíptico. Comente que *nós*, inclusive, é usado, com esse valor, em outras frases do texto, como em "sabemos de cor alguns de seus versos antológicos".

4. Leia parte da introdução escrita pelo poeta fluminense Eucanaã Ferraz para abrir uma obra sobre outro poeta, o também fluminense Vinicius de Moraes.

> Vinicius de Moraes (1913-80) é o caso típico do artista que, ao longo do tempo, foi sendo sobreposto à própria obra. Fala-se muito do poeta, mas lê-se insuficientemente sua poesia; sabemos de cor alguns de seus versos antológicos, mas não raro estancamos ali, sem seguir adiante, ou, se avançamos com a atenção devida, nem sempre nos arriscamos em textos menos consagrados; ao ouvir suas canções, somos tomados por uma tal beleza que nos parece desnecessário pensar sobre elas; repetimos uma série de opiniões de tal modo cristalizadas que parecem prescindir do confronto com a apreciação crítica da obra.

LIVRO retrata modernidade da obra de Vinicius de Moraes; leia capítulo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 13 fev. 2009. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/352089-livro-retrata-modernidade-da-obra-de-vinicius-de-moraes-leia-capitulo.shtml. Acesso em: 27 ago. 2024.

a. O que significa ser um artista "sobreposto à própria obra"?

b. Classifique o sujeito da oração "Fala-se muito do poeta".

c. Haveria alteração da forma verbal se *do poeta* fosse trocado por *de casos envolvendo o poeta*? Por quê?

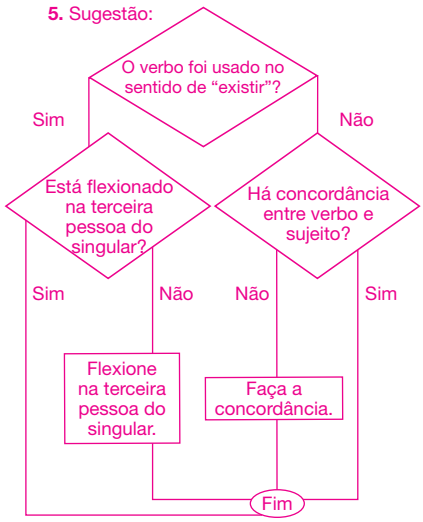
d. Compare a oração "Fala-se muito do poeta" com outra que apresenta o mesmo tipo de sujeito: "Falam muito do poeta". Em qual delas o produtor do texto (Eucanaã Ferraz) pode estar incluído na ação de *falar*? Justifique.

e. Que construção poderia indicar a mesma inclusão? Explique sua resposta.

f. O sujeito da oração "mas lê-se insuficientemente sua poesia" é "sua poesia". Embora essa construção e "Fala-se muito do poeta" tenham sujeitos com classificações sintáticas diferentes, nota-se uma semelhança na maneira como apresentam o praticante da ação. Explique tal semelhança.

4. f. As duas construções evitam a indicação precisa do realizador do processo verbal; o foco está na própria ação.

5. Sugestão:



Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

5. É lógico! **Nesta atividade, você deve criar um algoritmo para um corretor automático que deve verificar se o verbo *haver* está flexionado adequadamente e corrigi-lo se houver equívoco. Considere que *haver* pode ser usado como verbo impessoal ou como verbo auxiliar seguido de particípio: *Eles haviam feito a lição*, por exemplo. Se achar conveniente, use um fluxograma para representar o algoritmo.**

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

6. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**. **Atividade alternativa:** Se preferir, solicite aos grupos que preparem seminários para apresentar os resultados da pesquisa. Há orientações para a produção do gênero no Capítulo 11.

6. A língua nas ruas. **De acordo com o que você estudou até aqui, orações como *Haverão duas palestras durante a tarde* apresentam, segundo a norma-padrão, uma inadequação em relação à concordância verbal. Você acha que esse tipo de desvio também ocorre nas comunicações feitas por aqueles que se dedicam à escrita profissional, como os jornalistas? Em grupos, busquem notícias e reportagens em que o verbo *haver*, com o sentido de *existir* ou similar, não tenha sido empregado como impessoal. Anotem os enunciados e suas fontes. Por exemplo:**

> A equipe [...] flagrou pontos na cidade onde houveram prejuízos

CHUVA forte causa alagamentos, quedas de placas e árvores no Gama (DF). **R7**, Brasília, 29 set. 2023. Disponível em: https://noticias.r7.com/brasilia/df-no-ar/videos/chuva-forte-causa-alagamentos-quedas-de-placas-e-arvores-no-gama-df-29092023. Acesso em: 18 jan. 2024.

Depois, levantem uma ou mais hipóteses para o surgimento desse tipo de inadequação.

ERCSON GUILERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

O conteúdo pesquisado deve ser apresentado por meio de um *vídeo de divulgação científica*, com, no máximo, 2 minutos. Ele deve conter os itens a seguir.

- **Abertura:** explicitação da questão que será enfocada, com o esclarecimento da regra de uso do verbo *haver* segundo a norma-padrão.
- **Desenvolvimento:** exibição e comentário dos exemplos encontrados, acompanhados das fontes.
- **Conclusão:** apresentação das hipóteses do grupo para as inadequações. Procurem pesquisar sobre o tema e não deixem de citar os especialistas consultados.

Estejam atentos às seguintes etapas:

- Definam quantos serão os apresentadores e em que ambiente serão filmados. Nos vídeos de divulgação científica, costumam predominar as sequências expositivas, mas podem ser incluídas cenas mais criativas, como um ator mostrando estranhamento diante de algo que lê no jornal.
- Elaborem um roteiro contendo a descrição das imagens planejadas e o texto verbal que as acompanha.
- Encontrem um modo eficiente para mostrar os exemplos e suas fontes.
- Nesse tipo de vídeo, é comum o uso de expressões informais, mas não abandone o monitoramento da língua. Um texto descuidado reduz a confiança no conteúdo.
- Selecionem trilhas ou efeitos sonoros que possam produzir um efeito expressivo – o som de um carro derrapando pode produzir um efeito divertido, por exemplo.
- Filmem em um lugar protegido de ruídos e intromissões.
- Usem um *software* gratuito de edição para preparar a primeira versão do vídeo. Analisem o material para verificar se não há falhas no áudio, se as imagens estão nítidas e bem articuladas com o texto verbal etc. Se necessário, filmem novamente os trechos que não estão satisfatórios.

Dica de professor

É possível produzir o vídeo diretamente, sem editá-lo. Efeitos sonoros, por exemplo, podem ser incluídos durante a filmagem, emitidos por outro equipamento.

Caso os estudantes não possam produzir o vídeo, peça a eles que façam uma apresentação do conteúdo em sala de aula, respeitando o tempo-limite estipulado.

7. Bate-papo de respeito. Leia o comentário feito pelo *rapper* Emicida.

KARIME XAVIER/FOLHAPRESS

O *rapper* Emicida.

> Quando eu fico pulando entre o plural correto e o singular é... é porque eu encontrei ali... aquilo pode não ser de acordo com a gramática e de acordo com a língua portuguesa formal, aquilo pode não ser a melhor junção de todas, mas musicalmente pra mim aquilo é muito mais interessante do que usar a norma culta, saca? Então você vai encontrar o... "É nóis" é um ótimo exemplo disso.

EMICIDA fala sobre sua relação com a língua portuguesa. **Jornal Hoje**, São Paulo, 18 mar. 2015. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/4029315/. Acesso em: 18 jan. 2024.

Discuta com a turma as questões a seguir.

- Emicida domina os conceitos relativos à variação linguística? Como você justifica sua conclusão?
- O *rapper* deveria ser mais cuidadoso em relação à qualidade de sua música, preferindo, por exemplo, construções como "Somos nós"? Sustente sua resposta.

7. Diálogo interdisciplinar com Arte, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

ODS 13

Diálogo interdisciplinar com Arte.
Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

Em **Leitura inicial**, você leu um trecho de um debate sobre o plástico, um dos materiais que mais preocupam os ativistas dedicados à luta contra a crise climática.

No contexto das discussões sobre o clima, tem se destacado a ação de ativistas jovens, que procuram chamar a atenção por meio de manifestações, greves e outras mobilizações.

HANDOUT/ATERSTALL VATMARKER/AFP

Ativistas espalham tinta vermelha lavável na obra *O jardim do artista em Giverny*, de Claude Monet, no Museu Nacional de Estocolmo, na Suécia.

Nesta atividade, vocês farão um debate para se posicionar de forma favorável ou contrária a uma iniciativa bastante polêmica e controversa: as manifestações de ativistas em museus, envolvendo obras de arte.

Não é nosso objetivo incentivar atos de vandalismo. Intencionamos convidar os estudantes a problematizar uma questão amplamente divulgada pela mídia.

Preparando o terreno

Antes de iniciar o debate, é importante que vocês estejam bem informados quanto ao contexto que envolve a luta por medidas eficientes para lidar com a emergência climática. Trata-se de um campo polêmico porque estão em jogo interesses de vários grupos: ativistas, cientistas, personalidades políticas, grupos de diferentes setores econômicos etc.

Nesse contexto, são divulgadas muitas informações falsas acerca do clima da Terra e das ações promovidas por ativistas ambientais. Vamos investigar o que é fato e o que é *fake news*?

Etapa 1

A jovem líder estudantil sueca Greta Thunberg tornou-se uma figura-símbolo da luta dos jovens a partir de 2018 e ganhou grande destaque na mídia. Leia um trecho de uma reportagem divulgada por uma agência de checagem em 25 de setembro de 2019. O texto desmente uma postagem publicada poucos dias antes, que reproduzia e comentava uma foto em que Greta aparece lanchando tranquilamente em um vagão de trem enquanto é observada por crianças com semblante triste.

OBJETO DIGITAL *Podcast:*
O combate à desinformação

Foto de Greta Thunberg comendo na frente de crianças africanas é montagem

MARKO BABIĆ/ISTOCK/GETTY IMAGES

FALSO

Circula nas redes sociais uma foto da ativista sueca Greta Thunberg comendo dentro de um trem enquanto é observada por crianças. As publicações que trazem a imagem apontam uma suposta contradição no discurso de Greta, que disse **na ONU** na última segunda-feira (23) que os líderes mundiais roubaram seus sonhos e sua infância. A imagem, no entanto, é uma montagem de duas fotos.

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

1. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes mencionem que Greta se tornou um símbolo da luta contra o aquecimento global, ao evidenciar o descontentamento de parte dos jovens com a atuação dos governantes e com os rumos da economia mundial. A tentativa de desconstrução de sua imagem pública é um mecanismo para desqualificar todo o movimento.

Uma das imagens foi publicada pela própria Greta [em uma rede social] no dia 22 de janeiro deste ano e mostra a ativista comendo durante uma viagem de trem na Dinamarca. Na foto, a janela ao lado de Greta mostra apenas uma paisagem.

A outra foto foi tirada em 2007 por Stephanie Hancock, da ***Reuters***, e retrata crianças africanas que vivem nas florestas próximas à vila de Bodouli, na República Centro-Africana.

Referências:

1. **Veja**
2. **Reuters**

MENEZES, Luiz Fernando. Foto de Greta Thunberg comendo na frente de crianças africanas é montagem. **Aos Fatos**, Rio de Janeiro, 25 set. 2019. Disponível em: https://www.aosfatos.org/noticias/foto-de-greta-thunberg-comendo-na-frente-de-criancas-africanas-e-montagem/. Acesso em: 30 set. 2024.

Discuta com os colegas as seguintes questões.

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

2. A fotografia promove a antipatia em relação à ativista, ao sugerir que é hipócrita porque afirma se preocupar com o futuro do planeta, mas é insensível ao problema da fome, que também é uma urgência.

3. O *post* sugere ódio. Além de tentar prejudicar a jovem com uma fotografia falsa, usa a ironia e o menosprezo para falar dela na legenda. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

4. Pessoas que não aceitam a informação de que há uma emergência climática e compartilham o *post*, conscientes ou não de sua natureza mentirosa, para provar a correção de seu ponto de vista.

5. A agência investigou a existência de fotografias originais e suas fontes e buscou o discurso de Greta que teria dado origem ao comentário.

6. Os segmentos são *links* para outros textos, que comprovam as informações da reportagem. Ajude os estudantes a perceber que a presença de *links* facilita a verificação pelo leitor das fontes consultadas, permitindo que seja um checador da própria reportagem de checagem.

7. Resposta pessoal. É esperado que reconheçam que a fotografia produz credibilidade: parece não ser possível contestar a informação quando se está diante de uma imagem que supostamente a confirma.

8. As fotografias costumam ser associadas a contextos diferentes dos originais, produzindo novos sentidos. É comum, por exemplo, a associação de fotografias que mostram vandalismo a manifestações pacíficas com o fim de desautorizar determinadas causas.

9. É possível, entre outros recursos: (**1**) buscar erros na edição, como diferenças na proporção dos elementos ou na intensidade da iluminação; (**2**) analisar os componentes da imagem, pois roupas, elementos da paisagem, placas de trânsito, entre outros itens, podem evidenciar um contexto diferente do indicado na postagem; (**3**) usar aplicativos de reconhecimento de imagens, que podem mostrar fotografias similares à buscada ou indicar usos anteriores da fotografia em outro contexto; (**4**) procurar marcas-d'água, que permitem reconhecer se foi usada inteligência artificial para editar rostos, por exemplo.

1. Por que, na sua opinião, a ativista Greta Thunberg é alvo de *fake news*?

2. Com base na descrição, infira o efeito que a fotografia falsa, montada pelo produtor do *post*, procura criar sobre o leitor. Justifique sua resposta.

3. Leia a legenda que acompanhou a publicação da foto falsa.

> Imagens da vida difícil que a comunistinha leva na Suécia. Roubaram os sonhos dela, imagine os sonhos de quem realmente tem dificuldade na vida.

MENEZES, Luiz Fernando. Foto de Greta Thunberg comendo na frente de crianças africanas é montagem. **Aos Fatos**, Rio de Janeiro, 25 set. 2019. Disponível em: https://www.aosfatos.org/noticias/foto-de-greta-thunberg-comendo-na-frente-de-criancas-africanas-e-montagem/. Acesso em: 30 set. 2024.

É possível inferir o sentimento do produtor do *post* em relação à ativista? Qual seria esse sentimento? Como ele se revela?

4. Que grupo de pessoas provavelmente compartilharia esse *post*?

5. Quais foram os procedimentos usados pela agência de checagem para verificar se o *post* promovia desinformação?

6. Atente para os segmentos destacados com a cor azul e sublinhados no texto. Qual é a função dessas indicações na construção da credibilidade da reportagem?

7. Com muita frequência, as fotografias têm sido utilizadas para criar desinformação. Na sua opinião, o que justifica a escolha dessa estratégia?

8. Além de montagens, de que outras maneiras as fotografias têm sido usadas para produzir *fake news*? Reflita sobre exemplos que conheça.

9. Como se pode checar se uma fotografia está sendo usada para criar desinformação?

Parte significativa dos textos publicados na internet são, potencialmente, hipertextos, ou seja, permitem acessar outros textos da rede, proporcionando uma leitura não linear, caso o leitor opte por clicar nos *links* disponíveis.

Etapa 2

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

10. Resposta pessoal. A comprovação de informações falsas sobre a crise climática vale-se, principalmente, de entrevistas de especialistas ou estudos publicados por eles em revistas científicas, bem como de reportagens feitas por órgãos de imprensa de boa reputação.

11. Resposta pessoal. É importante apontar que a comprovação necessita de fontes que não estejam diretamente comprometidas com a causa, de modo a evitar a impressão de tendenciosidade.

10. Para conhecer melhor os procedimentos de checagem, procure, no acervo das agências de checagem brasileiras, uma informação falsa sobre a crise climática e identifique os recursos usados para provar que se trata de desinformação.

11. Na sua opinião, por que as agências de checagem não usam organizações não governamentais (ONGs) ambientais como suas fontes principais?

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

12. Greta e outros ativistas foram removidos de uma área quando protestavam contra a demolição de uma vila alemã para a expansão de uma mina de carvão. Os estudantes poderão encontrar, em notícias diversas, declarações prestadas pela polícia e por jornalistas presentes no local, que refutam a ideia de encenação. Um vídeo confirma que os policiais estavam decidindo como proceder. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

12. Agora é sua vez de fazer a checagem. Analise a *fake news* a seguir e apresente, pelo menos, duas informações que comprovem que o conteúdo é falso.

FEDERICO GAMBARINI/PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES

Exemplo de situação em que Greta Thunberg é presa e fotografada durante protesto.

A prisão de Greta Thunberg foi encenada! Apenas para a pequena atriz conseguir ser manchete ao redor do mundo exatamente durante o Fórum Econômico Mundial.

LEAL, Salomé. Prisão de Greta Thunberg em protesto na Alemanha "foi encenada"? **Polígrafo**, Lisboa, 25 jan. 2023. Disponível em: https://poligrafo.sapo.pt/fact-check/prisao-de-greta-thunberg-em-protesto-na-alemanha-foi-encenada. Acesso em: 27 ago. 2024.

Planejando minha participação no debate

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

Agora, você deve dar continuidade a seu processo de preparação para o debate, considerando o papel que vai desempenhar: debatedor, mediador ou avaliador.

Leia no quadro a seguir as funções de cada componente de um debate para decidir qual função gostaria de exercer.

Da teoria...	... para a prática
Debatedor	
O principal objetivo de um debate é aprofundar o conhecimento de um tema.	Anote, de modo organizado, o que sabe sobre o assunto. Faça pesquisas em textos da mídia, para conhecer mais sobre as ações dos ativistas, e em textos de divulgação de conhecimento, para complementar o que sabe sobre a crise climática. Leia artigos de opinião e editoriais que tenham discutido o tema para conhecer teses e argumentos. Recolha citações e dados estatísticos que possam ser úteis.
O ato de debater prevê a ação de refutar, ou seja, contestar as informações apresentadas por outros debatedores.	Dê continuidade às anotações, levantando argumentos que possam ser usados para defender um ponto de vista contrário ao seu e pense em formas de contestá-los.
A contra-argumentação é um recurso fundamental em gêneros que propõem a defesa de um ponto de vista.	Incorpore alguns argumentos contrários ao seu ponto de vista. Você os apresentará e já mostrará por que não são válidos ou, mesmo sendo válidos, não são suficientes para anular sua tese.
Certas expressões contribuem para organizar sua fala e relacioná-la ao que já foi dito, evidenciando seu posicionamento.	Incorpore o uso de termos e expressões como *discordo*, *concordo parcialmente*, *no meu modo de entender* etc. Organize a exposição usando em *primeiro lugar*, *vou apresentar três argumentos* etc.

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

Da teoria...	... para a prática
Mediador	
São funções do mediador iniciar e encerrar o debate.	Elabore uma contextualização breve do tema para informar os fatos a quem acompanha o debate e para evidenciar a importância de debatê-los. Durante o debate, tome notas dos principais argumentos para que possa retomá-los na síntese final.
O mediador pode fazer perguntas que ajudem os debatedores a desenvolver o tema.	Pesquise o assunto e formule, antecipadamente, perguntas que possam estimular o debate, caso os participantes não estejam aprofundando a discussão.
Cabe ao mediador manter o bom andamento do debate.	Esteja atento às regras do debate para que, em caso de descumprimento, possa reorientar os debatedores.
Avaliador	
Uma das funções dos avaliadores é verificar se os objetivos do debate foram cumpridos.	Prepare-se para, após o debate, apresentar uma análise do desenvolvimento do tema, do grau de aprofundamento, das estratégias e dos efeitos positivos ou negativos do comportamento dos debatedores. Também é preciso comentar a participação do mediador. Antecipe a leitura do quadro de critérios, que pode orientar suas observações.
Em algumas situações, como os debates eleitorais, pode ocorrer uma avaliação do desempenho dos debatedores.	Decida qual dos grupos defendeu o ponto de vista de maneira mais eficiente e justifique sua posição.

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

Participando de um debate

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

Antes de iniciar o debate, é preciso que todos estejam de acordo com as regras que o estruturarão e conheçam as práticas envolvidas.

13. **É preciso definir o tempo máximo de fala de cada participante e como ocorrerão as trocas de turnos. Por exemplo, serão aceitas complementações da fala por um integrante do próprio grupo? Quais atitudes levam à perda da palavra?**
14. **O debate deve ser aberto pelo primeiro mediador, que vai cumprimentar o público e os debatedores e apresentar as regras. Na sequência, vai introduzir o tema e fazer a primeira pergunta, passando a palavra para um dos debatedores.**
15. **Os grupos devem se revezar, conforme as regras combinadas. Mantenham a atenção no discurso dos colegas e usem expressões que permitam retomá-las, como "Segundo Carlos...", "Concordo parcialmente com Carlos..." etc.**
16. **Os mediadores podem solicitar esclarecimentos acerca de uma informação que não ficou clara e fazer perguntas para incentivar a discussão de outros aspectos do tema.**
17. **Os mediadores podem fazer breves considerações sobre os argumentos apresentados antes de lançar perguntas que os problematizem.**
18. **Cabe aos mediadores interferir quando perceberem comportamentos inadequados: desrespeito aos direitos humanos, críticas pessoais, falas agressivas, insinuações constrangedoras etc.**
19. **É fundamental que os turnos de fala sejam respeitados para que todos consigam entender as ideias e o debate contribua para o aprofundamento do tema.**

Tá ligado!

Saber considerar um problema a partir de vários pontos de vista permite ao debatedor desenvolver argumentos mais eficazes. Essa habilidade também é importante na escrita do texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova de redação do Enem.

Tá ligado! O Capítulo 2 do volume de Redação contém uma sequência didática para o desenvolvimento dessa habilidade. Caso os estudantes já a tenham realizado, peça que comentem aquilo que aprenderam; caso não a conheçam e disponham do volume, avalie se é produtivo realizá-la em paralelo com o estudo do debate.

20. **Espera-se o uso de uma linguagem monitorada. Mobilizem seus conhecimentos linguísticos para garantir isso.**

21. **É preciso atenção para que a altura da voz e o ritmo da fala sejam adequados e as palavras sejam bem articuladas. Lembrem-se também de que a gesticulação deve ser discreta e contribuir para construir os sentidos e criar ênfases.**

22. **No final do tempo previsto, o segundo mediador deve encerrar o debate com uma síntese dos principais argumentos e com os agradecimentos.**

Refletindo sobre a participação no debate

Os avaliadores deverão se reunir para fazer a apreciação do debate, apoiados no quadro a seguir. Depois, apresentarão seu julgamento a todos os participantes.

Itens para avaliação do texto

A	O debate ocorreu de forma organizada, seguindo as regras estabelecidas?
B	A discussão manteve-se no tema indicado, sem desviar para temas secundários?
C	As teses e os argumentos utilizados contribuíram para a ampliação do conhecimento sobre o tema?
D	Os turnos de fala foram respeitados?
E	Todos os participantes mantiveram uma atitude respeitosa?
F	Houve uso de estratégias como contra-argumentação e retomadas de fala?
G	O primeiro mediador introduziu o tema e os convidados e dirigiu adequadamente o início da discussão?
H	As interferências dos mediadores foram produtivas?
I	O segundo mediador encerrou o debate com a síntese dos argumentos e os agradecimentos?
J	A linguagem utilizada pelos participantes estava adequada à situação de comunicação?

Atentem para os comentários feitos pelos avaliadores e façam uma reflexão pessoal sobre os critérios do quadro. Vocês terão mais uma oportunidade de colocar em prática o que aprenderam sobre o debate. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Participando de um debate deliberativo

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Vocês vão participar de outro tipo de debate, o deliberativo. Nele, a discussão tem como objetivo encontrar uma solução para um problema: decidir se a turma deve ou não propor aos estudantes da escola, por meio do grêmio estudantil ou de outra forma de representação (assembleia, por exemplo), a adesão à luta juvenil contra o aquecimento global. Em caso positivo, devem chegar a um consenso quanto à melhor forma de engajamento; em caso negativo, devem definir práticas individuais que contribuam para mitigar o problema.

No debate, haverá uma dupla de mediadores, e a participação dos debatedores é livre, ou seja, não haverá posicionamentos predefinidos. Para iniciar a atividade, formem um grande círculo.

23. **Um dos mediadores deve dar início ao debate, deixando explícito qual é o propósito da discussão. Ao longo dela, os mediadores precisam organizar as falas, encaminhando-as para uma resolução.**

24. **Os debatedores deverão apresentar seus pontos de vista, lembrando-se de que há duas decisões: participar ou não; em caso de participação, como fazer isso.**

25. **As propostas devem ser sustentadas por argumentos. É preciso que todos exerçam a escuta atenta, para que possam compreender o que é dito e se posicionar de forma fundamentada.**

Dica de professor

Mesmo que você já se considere informado sobre o tema, prepare-se para essa nova situação investigando as formas de participação dos jovens do Brasil e de outras partes do mundo.

LEMBRA?

Desqualificar os interlocutores não significa vencer um debate. Demonstrações verbais ou não verbais de ironia e ataques pessoais devem ser evitados.

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

26. Discussões desse tipo preveem não apenas o confronto de ideias, mas igualmente a negociação e a reconsideração do ponto de vista em nome do bem comum. Participem solicitando esclarecimentos e detalhamentos que permitam compreender melhor as ideias e contribuir para aprimorá-las, se for o caso.

27. Não deixem de usar palavras e expressões que evidenciem como sua fala se relaciona com as demais, como: "Tenho uma sugestão para aprimorar a proposta de Inês". Retomem as falas com suas palavras, indicando quem as pronunciou, como: "Segundo Rafael...".

28. O debate deve ser encerrado com um consenso do grupo e, se for pertinente, a escolha de representantes para apresentar a proposta da turma na próxima assembleia do grêmio estudantil ou em assembleia organizada por vocês.

NELSON ALMEIDA/AFP/GETTY IMAGES

HOFSTRA, Henk. **Eggcident**. 2020. Vista aérea da intervenção urbana do holandês Henk Hofstra produzida para a Virada Sustentável São Paulo, realizada em setembro de 2020.

Para encerrarmos

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Conversar sobre uma experiência nos ajuda a tomar consciência daquilo que aprendemos.

1. Provavelmente, a reflexão sobre a checagem de dados não é uma novidade para você. Qual foi sua aprendizagem mais significativa em relação a isso ao longo de sua vida escolar ou fora dela? **1.** Resposta pessoal.
2. Greta Thunberg tornou-se um símbolo da causa ambientalista, sobretudo quando se pensa nos jovens. O que você acha da atuação da ativista? Algum outro ativista jovem já chamou sua atenção? **2.** Resposta pessoal.
3. A arte também tem sido usada para chamar a atenção para a emergência climática, como exemplifica a obra *Eggcident*, do artista holandês Henk Hofstra. Você acha que esse tipo de ação é mais interessante que os eventuais "ataques" às obras expostas em museus? **3.** Resposta pessoal.
4. Estamos sempre envolvidos em discussões de pontos de vista. O debate regrado, no entanto, é um gênero que nos obriga a alguma contenção no modo de interagir. Como você lida com a necessidade de ouvir o outro mesmo que já não concorde com as ideias defendidas?
5. É possível que a causa ambiental não seja aquela que mais mobiliza a turma. Que outro tema mereceria ser debatido para que uma proposta fosse levada ao grêmio ou à direção da escola? **5.** Resposta pessoal.

4. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes comentem que é difícil lidar com opiniões diferentes das deles, mas reconheçam ser necessário controlar as respostas impulsivas. Mesmo a denúncia de preconceito e outros desrespeitos aos direitos humanos devem ser apresentadas de maneira adequada para que sejam ouvidas. O objetivo da questão é estimular a cultura de paz.

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

Capítulo 3

EXPERIENCIANDO DIVULGAR SABERES CIENTÍFICOS

JAMES JORDAN PHOTOGRAPHY/MOMENT/GETTY IMAGES

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

Vaga-lume em uma folha de grama.

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Ver um vaga-lume brilhar é encantador; entender como a luz pode ser produzida no corpo de um inseto nos apresenta uma dimensão de nosso mundo que não conhecemos. Nosso cotidiano pode ser ressignificado de várias formas, e a leitura de textos que explicam fenômenos científicos é uma delas.

No capítulo anterior, os debatedores sobre consumo e reaproveitamento de plástico dominavam certo saber científico que lhes permitia entender um problema e posicionar-se. Neste capítulo, vamos viver a experiência de divulgar esses saberes.

Leitura 1

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

Diálogo interdisciplinar com Biologia ou Química. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Diariamente, cientistas e pesquisadores das várias áreas produzem conhecimentos que precisam ser transmitidos a outros especialistas que desenvolvem estudos semelhantes. Porém, além de chegar a esses interlocutores especializados, tais conhecimentos precisam ser comunicados ao público em geral, o que se dá principalmente por textos de divulgação científica: artigos, *podcasts*, vídeos, reportagens, infográficos, entre outros gêneros.

Você conhecerá três vídeos da cientista Ayla Sant'Ana da Silva produzidos em resposta ao desafio proposto por um instituto de apoio à ciência. Ela deveria explicar sua pesquisa para três públicos (níveis) diferentes: crianças, universitários e especialistas da área.

Leia, a seguir, a transcrição de trechos das falas da cientista e a reprodução de *frames* do vídeo. Identifique e registre recursos empregados por ela para adaptar a exposição a seus diferentes interlocutores. Depois, compartilhe os dados com os colegas.

Os limites dos gêneros desenvolvidos com o avanço da internet ainda não estão suficientemente claros e há certa indefinição no uso de termos que designam suporte e gênero. Usaremos a expressão *vídeo de divulgação científica*, conforme adotado pela BNCC.

O objetivo da atividade é levar os estudantes a perceber que diferentes públicos determinam diferentes níveis de complexidade da abordagem e a necessidade ou não de explicar termos técnicos e conceitos, apresentar imagens do objeto de que se fala, fazer comparações que favoreçam a compreensão etc.
Apesar de a fala da cientista ter sido transcrita e existirem imagens reproduzidas dos vídeos, o que garante a atividade, recomendamos que, se possível, os estudantes acessem o vídeo para observar a articulação das linguagens, o que pode ser feito, inclusive, em grupo, com o uso de alguns celulares.

ODS 12

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.

Texto 1 Leia sugestão de resposta na parte específica do **Suplemento para o professor.**

O que são as sementes de açaí? | Episódio 43 (Nível I)

INSTITUTO SERRAPILHEIRA

Frame do vídeo *O que são as sementes de açaí?*.

Ayla Sant'Ana da Silva: O meu nome é Ayla e eu trabalho em um laboratório de pesquisa, onde todos os dias podemos fazer experiências bastante diferentes. Eee de um tempo pra cá, o que aa gente vem tentando descobrir é o que que dá pra fazer com a semente de açaí, que é uma sementinha aqui como vocês podem ver, um pouco maior que um amendoim. Eeee isso é importante porque aqui no Brasil a gente come muito açaí, e isso é um problema por quê? Porque essa polpa roxa que a gente come é só uma camada muito fina do açaí. [...]. E tudo que sobra é essa semente que representa mais de noventa por cento da fruta como um todo. Então... imagina quantas sementes se acumulam pra que a gente possa comer uma tigela inteira de açaí. Isso gera um problema ambiental pro Norte do Brasil, que é onde o açaí é produzido. Então é por isso queee, pra gente continuar comendo açaí, alguém precisa pensar em soluções pra esse problema. Então lá no laboratório nós passamos a estudar essa sementinha com o objetivo de tentar produzir é... novos produtos que pod... possam ser utilizados na ração de animais,

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

em alimentos industrializados e até mesmo em produtos de beleza, de forma que a gente possa continuar comendo açaí sem culpa e ajudar a solucionar um problema ambiental grave do Brasil.

O QUE são as sementes de açaí? | Episódio 43 (Nível I). [*S. l.*: *s. n.*], 2018. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal **Instituto Serrapilheira**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=plh4V-sZGZk&t=0s. Acesso em: 16 fev. 2024.

Texto 2

Como as sementes de açaí podem gerar produtos de alto valor? | Episódio 43 (Nível II)

INSTITUTO SERRAPILHEIRA

Frame do vídeo *Como as sementes de açaí podem gerar produtos de alto valor?*.

Ayla Sant'Ana da Silva: O meu nome é Ayla, eu sou doutora em Bioquímica e sou pesquisadora aqui do Instituto Nacional de Tecnologia, no Rio de Janeiro. Eee de um tempo pra cá eu venho estudando um resíduo que é a semente de açaí. A polpa do açaí é, na verdade, uma camada muito fina da fruta. Ela... é representa cerca de um milímetro, ou seja, algo superfino em cima dessa semente, e tudo que sobra é essa semente, que representa mais de noventa por cento da fruta como um todo. Então... todos os anos um vírgula um milhão de toneladas de açaí são produzidos e se acumulam no Norte do Brasil, principalmente no Pará, que produz noventa e oito por cento dessa semente, e isso gera um problema ambiental praticamente desconhecido pro... pro... pros brasileiros. É conhecido obviamente no Norte, mas pro restante dos brasileiros não é conhecido. Porque hoje a semente de açaí é considerada lixo e, na verdade, existe um potencial enorme porque os componentes dela são muito interessantes.

Ela é rica em um açúcar que é pouco comum na natureza, que é a... chamado de manose, e essa manose tem propriedades interessantes, e também em antioxidantes, que são substâncias que atuam no combate ao envelhecimento e a doenças que nós podemos ter. Então o objetivo principal do projeto é converter a semente de açaí, fazer o aproveitamento dela de forma a gerar uma... um ganho na cadeia produtiva do açaí e, ao mesmo tempo, ajudar a solucionar um problema ambiental do Brasil.

COMO as sementes de açaí podem gerar produtos de alto valor? | Episódio 43 (Nível II). [*S. l.*: *s. n.*], 2018. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal **Instituto Serrapilheira**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rMRMGqlhNyM&t=0s. Acesso em: 16 fev. 2024.

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

Texto 3

Por que a semente de açaí pode ser útil na produção de energia? | Episódio 43 (Nível III)

INSTITUTO SERRAPILHEIRA

Frame do vídeo *Por que a semente de açaí pode ser útil na produção de energia?*.

Ayla Sant'Ana da Silva: O açaí é um fruto muito popular dentre os brasileiros; no entanto, o que pouca gente sabe é que, na verdade, a parte que a gente come, ela representa uma fração muito pequena do fruto. E cerca de oitenta e cinco por cento do açaí corresponde à semente. Isso é um problema porque anualmente mais de um milhão de toneladas de açaí são produzidas no Brasil e se acumulam sem que ninguém saiba muito bem o que fazer com essa quantidade absurda de resíduo. Isso gera um problema ambiental grave principalmente no Pará, que produz cerca de noventa e oito por cento do açaí nacional. Então é por esse motivo que eu me interessei por esse assunto e resolvi estudar rotas biotecnológicas pro aproveitamento da semente de açaí. Então... é... em um primeiro momento, o que eu quero fazer é entender a composição e a estrutura dessa semente de forma a criar uma fundamentação do conhecimento pra que a gente possa explorar a semente de maneira racional. Porque ela é rica em um açúcar, que é a manose, um açúcar pouco abundante em outros resíduos agroindustriais, e em antioxidantes, que são substâncias que atuam no combate ao envelhecimento e na prevenção de doenças. Depois, nós queremos fazer o desenvolvimento de métodos de conversão dessa semente em energia ou em produtos que podem ter aplicação tanto na indústria de cosméticos quanto na indústria de alimentos. Então, dessa maneira, o objetivo global é agregar valor à cadeia do açaí, promover o desenvolvimento social e econômico e, ao mesmo tempo, solucionar um problema ambiental do Brasil.

POR QUE a semente de açaí pode ser útil na produção de energia? | Episódio 43 (Nível III). [*S. l.*: *s. n.*], 2018. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal **Instituto Serrapilheira**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ap7MTOmEkBA&t=0s. Acesso em: 16 fev. 2024.

TRABALHO E JUVENTUDES

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Que percurso deve fazer alguém que queira trabalhar como pesquisador na área científica?

Para conhecer esse percurso, investigue a trajetória de Ayla Sant'Ana da Silva do início dos estudos até se tornar doutora em Bioquímica. Que curso superior ela fez? Como deu continuidade aos estudos após a graduação?

Muitos cientistas encontram oportunidades de trabalho em instituições públicas. Onde Ayla trabalha atualmente?

A formação de um pesquisador inclui, com muita frequência, experiências internacionais. Ayla teve essa oportunidade?

Você tem vontade de ter uma carreira como pesquisador? Em caso positivo, tem buscado informações que mostrem como alcançar esse objetivo?

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

No Ensino Médio, os estudantes devem desenvolver não apenas estratégias de leitura eficientes como também a resiliência necessária ao enfrentamento de textos mais complexos ou extensos. Caso mencionem dificuldade para ler a reportagem, sugira que resolvam, primeiro, as atividades 9 e 10, que os levará a organizar os dados lidos, contribuindo para a compreensão do conteúdo científico mais denso.

Leitura 2

O texto a seguir é uma reportagem de divulgação científica, gênero importante para levar o conhecimento científico a um público amplo. Ela foi divulgada no *Jornal da USP*, publicação *on-line* produzida pela Universidade de São Paulo.

Antes de ler o texto na íntegra, discuta as questões a seguir com os colegas.

1. Leia o primeiro período da reportagem.

> O *quorum sensing* (sensor de **quórum**, em tradução livre) é um sistema de comunicação intercelular mediado por sinais químicos que é usado por bactérias para coordenar, por exemplo, ataques em massa a um hospedeiro por meio da produção de fatores de virulência. [...]

Qual é sua primeira impressão sobre a leitura? Acha que o texto será acessível? Por quê?

1. Resposta pessoal. É provável que parte dos estudantes afirme que parece ser uma leitura difícil devido, principalmente, ao vocabulário.

Quórum: quantidade mínima obrigatória de membros de uma assembleia ou reunião, por exemplo, para tomar uma decisão.

2. Você consegue explicar o trecho com as próprias palavras? Tente fazê-lo.

2. Sugestão: As bactérias usam um sistema de comunicação, o *quorum sensing*, a fim de se organizar para ataques conjuntos aos hospedeiros, e esse sistema conta com sinais químicos. Não há problema se os estudantes não conseguirem apresentar uma paráfrase precisa; o objetivo da questão é fazê-los testar o processo de simplificação de um conteúdo.

3. A reportagem trata de um estudo sobre como as bactérias atuam e o que pode ser feito para controlá-las. Esse assunto parece ser de interesse do público em geral? Justifique sua opinião.

3. Resposta pessoal. É provável que alguns estudantes neguem que o público teria interesse no assunto e que outros mencionem que a relação entre bactérias e saúde pode despertar a atenção de parte dos leitores.

Agora, leia a reportagem.

OBJETO DIGITAL Vídeo:
A reportagem nas mídias digitais

Compostos que inibem comunicação de bactérias podem ser arma para seu controle

Estudo detalha como os principais compostos fenólicos atuam nas bactérias causadoras de doença mais conhecidas, dados que podem dar origem a diferentes aplicações para combatê-las

Revista científica publicada mensalmente desde 2015.

Gênero textual caracterizado pela reunião, seleção e síntese das informações mais relevantes sobre um tema presentes em publicações científicas.

Centro de pesquisas de caráter multidisciplinar focado em alimentos e nutrição. Está vinculado à Universidade de São Paulo (USP).

O *quorum sensing* (sensor de quórum, em tradução livre) é um sistema de comunicação intercelular mediado por sinais químicos que é usado por bactérias para coordenar, por exemplo, ataques em massa a um **hospedeiro** por meio da produção de fatores de **virulência**. Desde a década de 2000, já se sabia que esse sistema de comunicação poderia ser inibido por extratos de plantas contendo compostos fenólicos e vários estudos vêm sendo feitos para compreender seus mecanismos. Faltava, porém, detalhar e estruturar esse conhecimento para abrir caminho com vistas a possíveis aplicações.

A resposta veio em um **artigo de revisão**, publicado na revista ***Heliyon***, de autoria de pesquisadores do **Centro de Pesquisa em Alimentos** (Food Research Center – FoRC) e da Universidade de Cornell, nos Estados Unidos.

"Detalhamos como os principais compostos fenólicos [dos mais de 10 mil existentes] atuam nas bactérias **patogênicas** mais conhecidas, como *Pseudomonas aeruginosa*, *Salmonella* e *Serratia marcescens* [patógenos importantes em humanos e animais]. E constatamos que baixas concentrações desses compostos já são suficientes para inibir a comunicação das bactérias", conta a cientista de alimentos Emília Maria França Lima, primeira autora do artigo, fruto de sua pesquisa de doutorado.

Hospedeiro: que abriga e nutre outro organismo.

Virulência: capacidade de um microrganismo patogênico de se reproduzir dentro de um organismo e causar doenças.

Patogênicas: que podem provocar doenças.

Classificação de sistemas

Para orientar aplicações futuras, foram classificados os possíveis sistemas de inibição do *quorum sensing*: específico, não específico e indireto – sendo que os dois últimos foram só recentemente associados à inibição por compostos fenólicos. "Os inibidores específicos agem diretamente nas proteínas que produzem ou recebem as moléculas pelas quais as bactérias se comunicam; é como se fossem

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

'ruídos' impedindo a correta interpretação da informação recebida pelos micro-organismos", explica Emília Lima, acrescentando que algumas enzimas também atuam nesse mecanismo específico, pois são capazes de degradar as moléculas sinalizadoras, causando um silenciamento na comunicação.

Caso os estudantes questionem a grafia *micro-organismos*, mencione que existe também a forma *microrganismos*.

"Os inibidores não específicos, por sua vez, atuam em vias intracelulares que regulam as moléculas mensageiras, afetando indiretamente as vias de comunicação por *quorum sensing* que também são influenciadas por esses mensageiros intracelulares. Já os inibidores indiretos atacam de maneira mais abrangente outras vias envolvidas na produção de enzimas e proteínas, interferindo no metabolismo global do micro-organismo e, consequentemente, afetando a comunicação bacteriana", complementa a pesquisadora.

Possíveis aplicações

ODS 9

O conhecimento desses mecanismos de inibição poderá ser utilizado no desenvolvimento de fármacos, embalagens ativas de alimentos, produtos de limpeza, entre outras aplicações que possibilitem aumentar a segurança no controle de bactérias. A grande esperança é que tenha também potencial para ajudar a resolver um problema de saúde pública relevante: a resistência microbiana a antibióticos.

"Quando usamos um antibiótico, por exemplo, eliminamos as bactérias, mas, à medida que esse antibiótico vai sendo utilizado, muitas vezes de forma indiscriminada, acabamos selecionando bactérias resistentes que surgem por meio de mutações ou aquisição de genes de resistência. Portanto, unir os antibióticos aos compostos fenólicos pode ser uma estratégia promissora", afirma Emília Lima.

Sistemas intrigantes

A possibilidade dessas aplicações só existe porque os compostos fenólicos interferem na comunicação das bactérias, impedindo que elas saibam quando estão em número suficiente para produzir fatores de virulência, como algumas toxinas, por exemplo. "Para produzir esses fatores de virulência é preciso disponibilizar uma quantidade enorme de energia, algo que uma bactéria não consegue fazer sozinha. Por isso, é necessário que elas se unam até atingirem um quórum predeterminado", explica o orientador da pesquisa, o microbiologista Uelinton Manoel Pinto, professor da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da USP e pesquisador do FoRC, que também é coautor do estudo ao lado de Stephen C. Winans, da Universidade de Cornell.

Os detalhes desse intrigante sistema de comunicação, segundo ele, foram desvendados ao longo de décadas, com destaque para a criação do termo *quorum sensing*, na década de 1990, por Stephen C. Winans. As pesquisas demonstraram que muitos comportamentos microbianos são influenciados pela comunicação dos micro-organismos, incluindo a produção de fatores de virulência (importantes nos mecanismos de infecção), formação de biofilmes (relevante em diversas áreas) e na deterioração dos alimentos. Desde então, muitos pesquisadores ao redor do mundo estudam formas de inibir a comunicação microbiana mediada por *quorum sensing*.

FOTOS: REPRODUÇÃO/CANAL USP

Mecanismo do *quorum sensing* no qual os micro-organismos se comunicam em altas densidades populacionais em razão do acúmulo de sinalizadores químicos que estão presentes onde ocorre a multiplicação. Imagens de multiplicação da bactéria *Vibio fischeri* observada em microscópio.

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

O professor Uelinton Pinto estuda o assunto desde 2004. Antes de iniciar seu doutorado na Universidade de Cornell, ele já havia feito uma descoberta importante na Universidade Federal de Viçosa, sob a orientação da professora Maria Cristina Dantas Vanetti: de que as bactérias presentes no leite cru também se comunicam por *quorum sensing*.

Novas frentes

Agora, com os mecanismos bem detalhados, o grupo do professor Uelinton Pinto na USP se dedica a novas pesquisas. Estão sendo desenvolvidos estudos que buscam combinar compostos fenólicos para **otimizar** sua ação contra patógenos como a *P. aeruginosa* e a *Salmonella*. "Também estamos estabelecendo uma parceria com pesquisadores da França para avaliar a segurança de uso de combinações de **compostos fenólicos** sobre o organismo humano", conta.

Otimizar: criar condições favoráveis para fazer algo; obter o melhor possível de algo.

Compostos fenólicos: compostos ácidos usados na área médica, principalmente como desinfetantes.

Assim, será estudado um possível efeito toxicológico de combinações de compostos fenólicos em um modelo *in vitro* – células do pulmão, infectadas ou não com *P. aeruginosa* – e em modelo *in vivo* com o nematoide (verme microscópico) *Caenorhabditis elegans*. "Com base em estudos anteriores, sabemos que alguns compostos fenólicos funcionam melhor em conjunto, sendo capazes de recuperar a eficácia que é parcialmente perdida quando o composto é estudado isoladamente nas pesquisas", finaliza ele.

O artigo *Quorum sensing interference by phenolic compounds – A matter of bacterial misunderstanding* está disponível **neste link**.

Compostos que inibem comunicação de bactérias podem ser arma para seu controle. **Jornal da USP**, São Paulo, 7 ago. 2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/ciencias/compostos-que-inibem-comunicacao-de-bacterias-podem-ser-arma-para-seu-controle/. Acesso em: 16 fev. 2024.

Papo aberto sobre o texto

4. A quais áreas da ciência está mais diretamente relacionada essa reportagem?

5. Algumas informações ao longo da reportagem mostram que o conhecimento científico é produzido coletivamente. Explique essa ideia com dados do texto.

6. Na publicação original da reportagem, aparecem as seguintes informações, no início e no fim do texto, respectivamente.

Texto: Redação* **Da Assessoria de Comunicação do FoRC, editado por Valéria Dias*

Por que é importante o leitor conhecer a qualificação de quem produziu um texto de divulgação científica?

7. A reportagem de divulgação científica é um texto destinado a um público amplo, que tem interesse em um assunto, mas não é especializado. Após ler o texto integralmente, você confirmou a impressão que teve ao ler o primeiro período, na atividade que antecedeu a leitura completa?

Por dentro do texto

8. Gancho jornalístico é um recurso para contextualizar a reportagem. Geralmente, é um acontecimento recente e pontual que o autor aproveita para justificar a abordagem de um tema. Identifique o gancho da reportagem lida.

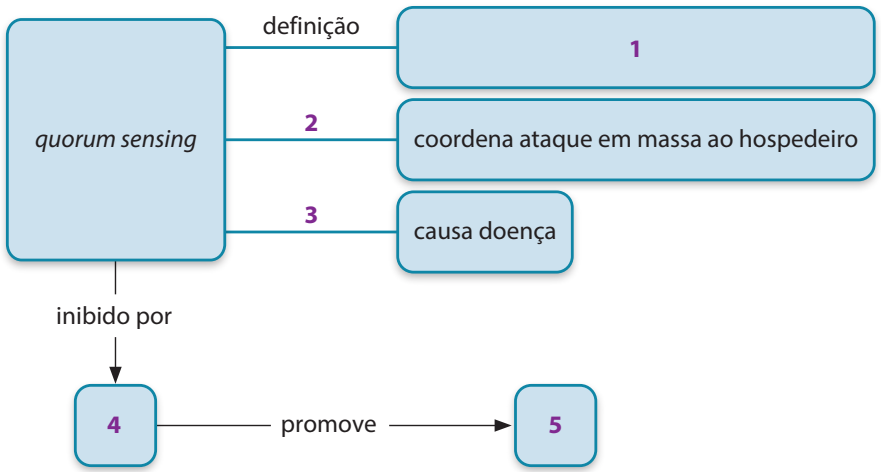
9. O principal conceito apresentado no texto é o *quorum sensing*. Explique-o, tomando como base o significado da palavra quórum.

4. Às áreas de Biologia e Química.
5. Há, na reportagem, vários indícios de que o conhecimento científico não é produzido por cientistas individualmente. O artigo de que a reportagem trata, por exemplo, foi escrito por três autores, dois vinculados a uma universidade brasileira e outro de uma universidade estadunidense, que se associaram para estudar as publicações sobre o tema. O autor estrangeiro é o criador do termo *quorum sensing*, conceito que foi utilizado por um dos outros autores em seus estudos, no Brasil, sobre o leite cru. A reportagem também informa que esse autor lidera um grupo de pesquisa na USP que, em parceria com pesquisadores franceses, está investigando outros aspectos do fenômeno.
6. Esse tipo de informação reforça a credibilidade. No caso, o texto foi produzido pelo setor que cuida das comunicações do centro de pesquisa a que estão associados dois dos autores do estudo, portanto, muito provavelmente, conta com informações confiáveis.
7. Resposta pessoal. Insista no pedido de justificativa. É importante que os estudantes tenham consciência daquilo que dificulta seus estudos para que possam definir as estratégias para realizá-los de maneira mais eficiente. É esperado que alguns relatem a permanência da dificuldade, já que o texto apresenta um conteúdo que não é familiar e contém vocabulário técnico, enquanto outros podem dizer que o desenvolvimento do tema tornou as informações acessíveis.
8. O gancho é a publicação do artigo de revisão produzido por especialistas do FoRC (ligado à USP) e da Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, na revista científica *Heliyon*.
9. *Quórum* é a quantidade mínima de entes que precisam participar de uma tomada de decisão. O conceito de *quorum sensing* diz respeito à capacidade que as bactérias têm de identificar se estão em quantidade suficiente para fazer um ataque em massa a um hospedeiro.

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

10. Agora, você vai sistematizar informações do texto usando duas formas diferentes de registro.

a. Reproduza, como modelo, o esquema a seguir e substitua os algarismos por dados e palavras faltantes.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

b. Faça o mesmo com o quadro a seguir.

Sistemas de inibição

Tipo	Alvo	4
Específico	Proteínas que produzem ou recebem moléculas mensageiras.	Impedir interpretação das mensagens.
1	3	5
2	Outras vias envolvidas na produção de enzimas e proteínas.	6

10. a. 1 sistema de comunicação intercelular das bactérias
2 função
3 efeito
4 compostos fenólicos
5 mais segurança no controle de bactérias

10. b. 1. Não específico.
2. Indireto.
3. Vias intercelulares que regulam moléculas mensageiras.
4. **Efeito ou atuação**.
5. Afetar indiretamente as vias de comunicação.
6. Interferir no metabolismo global das bactérias.

É lógico!

Para preencher o quadro, você precisará buscar informações coerentes com o critério anotado no topo da coluna. A resolução do problema envolve reconhecer padrões, ou seja, identificar, em atividades semelhantes que você já realizou, etapas que podem ser reproduzidas.

Fala aí!

Para produzir o esquema e o quadro de síntese, você selecionou os dados relevantes (abstraiu) e reconheceu padrões (pontos em comum). A construção desse material de apoio contribuiu para a melhor leitura do texto?

Estratégia: Ao responder, procure estabelecer um diálogo com falas anteriores à sua. Diga, por exemplo, "Minha experiência é um pouco diferente da que Ana relatou".

Fala aí! A questão leva os estudantes a refletir sobre a função dos gêneros de apoio à leitura, com o objetivo de que ampliem ou aprimorem suas estratégias de estudo. Peça a eles que observem o esquema e o quadro já preenchidos para verificar a disposição dos dados e a introdução de palavras de transição no primeiro e de categorização no segundo. Eles devem perceber que, além de registrar as informações, esses gêneros exigem que se pense na relação entre elas, o que favorece a compreensão do texto.

11. Releia o título do texto: "Compostos que inibem a comunicação de bactérias podem ser arma para seu controle".

a. Compare o título a uma reformulação.

11. a. A formulação original afirma a possibilidade de os compostos fenólicos controlarem as ações das bactérias, o que é coerente com o fato de os estudos estarem em curso e não se saber ainda o resultado deles. A segunda afirma ser certo que os compostos terão essa aplicação.

Compostos que inibem a comunicação de bactérias serão arma para seu controle.

Que diferença de sentido existe entre as duas formulações? Qual é coerente com o conteúdo desenvolvido?

b. Que resultado estaria buscando uma publicação que preferisse a segunda versão do título? Para responder, reflita sobre a forma como são feitas as chamadas dos textos nos portais de notícias.

11. b. A segunda formulação oferece ao leitor uma perspectiva positiva em relação a um problema que envolve saúde pública. A imprecisão, nesse caso, seria usada para conseguir mais atenção. Estimule os estudantes a discutir as formas como são feitas as chamadas de modo a explicitar que muitos títulos são propositalmente imprecisos ou incompletos para atrair a atenção do leitor e levá-lo a entrar na página; mais visualizações da página favorecem mais cliques em anúncios, o que garante ao *site* retorno financeiro com publicidade.

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

Se achar necessário, amplie a distinção dos gêneros citados no boxe sobre artigo de divulgação científica e reportagem de divulgação científica. A reportagem de divulgação científica pode apresentar um conhecimento científico apoiando-se em fontes de pesquisa, relatar o processo que levou a uma descoberta ou divulgar um estudo, contextualizando-o. A reportagem sobre o *quorum sensing* destacou depoimentos dos envolvidos no estudo, que esclarecem o acontecimento – o estudo e sua publicação. Já o artigo de divulgação científica procura "traduzir" para o público leigo o texto que circulou entre especialistas. Seu objetivo é tornar acessível o conteúdo simplificando a linguagem técnica e as referências especializadas.

Pesquisadores costumam publicar os resultados de seus estudos em revistas especializadas, dirigidas a leitores com formação científica. Posteriormente, esse conteúdo chega ao público leigo por meio de **artigos de divulgação científica**. Diferentemente da reportagem de divulgação científica, que foca o contexto e a relevância do estudo, o artigo tem como propósito tornar o conteúdo científico acessível.

12. As reportagens de divulgação científica levam ao público geral conteúdos relativos a ciência. Elas abordam temas desse campo, divulgam descobertas e invenções e, como ocorre no texto que você leu, tornam públicos estudos e pesquisas, apresentando os envolvidos, seus objetivos e a importância do conhecimento que está sendo produzido.

a. Para apresentar esse tipo de conteúdo, as reportagens costumam contar com falas de especialistas. Releia as informações referentes ao professor Uelinton Pinto. Como foi construída a ideia de que ele é uma autoridade no assunto?

b. No último parágrafo da reportagem, há um *link* que leva o leitor ao artigo de revisão de que ela trata. Em artigos deste gênero, as referências bibliográficas precisariam obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), como mostrado a seguir.

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

LIMA, Emília Maria França; WINANS, Stephen Carlyle; PINTO, Uelinton Manoel. Quorum sensing interference by phenolic compounds: a matter of bacterial misunderstanding. **Heliyon**, [*S. l.*], v. 9, n. 7, p. 1-15, jul. 2023. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S240584402304865X. Acesso em: 19 fev. 2024.

Quando não é possível identificar o local de publicação, utiliza-se a expressão latina *sine loco* abreviada e entre colchetes.

Copie a descrição do formato da referência a seguir e, analisando o exemplo, substitua os asteriscos pelos dados faltantes. Leve em conta que nem sempre os dados completos estão disponíveis na publicação e atente para o fato de que devem ser usados os recursos gráficos empregados no exemplo.

Artigo em revista *on-line*

SOBRENOME DO AUTOR, *. *. *, cidade, volume da publicação, número da publicação, páginas (página inicial e final do artigo), *. *: URL. Acesso em: *.

c. Em um artigo de divulgação científica, em lugar do depoimento dos especialistas sobre a pesquisa que desenvolveram, seriam citados trechos da publicação que eles produziram para divulgá-la. Esses trechos seriam acompanhados por referências conforme as normas da ABNT, como mostra o exemplo fictício a seguir.

A pesquisa sobre o controle de infecções bacterianas precisa considerar que "a patogenicidade bacteriana é um processo complexo que envolve a expressão coordenada de componentes celulares durante diferentes estágios da infecção" (Lima; Winans; Pinto, 2023, p. 5).

Descreva a forma como devem ser formuladas as referências de uma citação no interior de um artigo. Lembre-se de que a referência completa deve estar na bibliografia, no final da publicação.

Dica de professor

Quando um texto tem mais de três autores, todos os sobrenomes podem ser citados ou apenas o que aparece primeiro na fonte, acompanhado pela expressão em latim *et al.* (por extenso, *et alii*), que significa "e outros": (Silva *et al.*, 2024, p. 10).

12. a. Além de ser um dos autores do artigo a que se refere a reportagem, ele contribuiu para ampliar o conhecimento sobre o *quorum sensing* ao estudar o leite cru e faz parte de grupo que desenvolve pesquisas sobre compostos fenólicos.

12. b. SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título do texto. *Nome da revista*, cidade, volume da publicação, número da publicação, páginas (página inicial e final do artigo), data da publicação. Disponível em: URL. Acesso em: data (dia, mês, ano). Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

12. c. Entre parênteses, aparece o sobrenome dos autores do texto citado, seguido do ano da publicação e da página em que está o trecho. Os sobrenomes são escritos com a primeira letra maiúscula e as demais minúsculas. Quando há mais de um autor, os sobrenomes são separados por ponto e vírgula. São empregadas vírgulas entre o último sobrenome e o ano de publicação e entre este e o número da página. Não se usa ponto final dentro dos parênteses.

Leitura 3

Esta seção enfoca a apreensão dos sentidos globais do texto e de alguns componentes da estrutura e do estilo do artigo de divulgação científica, já introduzido na seção anterior. É completada em **Se eu quiser aprender +**, que aprofunda o estudo do gênero e prepara a atividade de produção textual.

Como você já sabe, o artigo de divulgação científica é outro gênero que faz a ponte entre o mundo acadêmico e o público leigo. Você lerá o artigo "Vírus gigantes? O que é isso?!", que foi publicado em uma revista destinada ao público infantojuvenil.

Antes de iniciar a leitura, discuta com os colegas as questões a seguir.

1. Que preocupações deve ter um autor que divulga conteúdos científicos para o público infantojuvenil?

1. Espera-se que os estudantes mencionem que os autores precisam encontrar recursos capazes de simplificar os conteúdos mais complexos e de manter a atenção do leitor.

2. O título do artigo corresponde às preocupações que você citou?

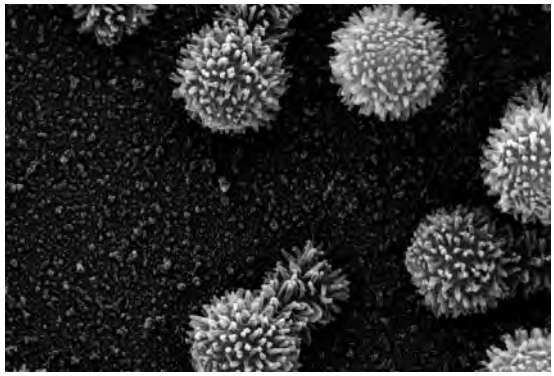
2. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, apoiados na ideia de que o título foi elaborado com o objetivo de despertar a curiosidade dos leitores.

Agora, leia o texto com atenção.

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

Vírus gigantes? O que é isso?!

Alguém aí já ouviu falar em vírus gigantes? Será que eles causam uma supergripe? Será que são do tamanho de um inseto e estão voando por aí? Calma! Os chamados vírus gigantes não são tão grandes a ponto de podermos vê-los a olho nu. Eles são enormes se comparados a outros vírus. Mas há outras curiosidades em torno deles. Vamos conhecê-los?



JÔNATAS S. ABRAHÃO/LABORATÓRIO DE VÍRUS-UFMG

Tupanvírus: considerado um vírus gigante. Magnificação 50000x.

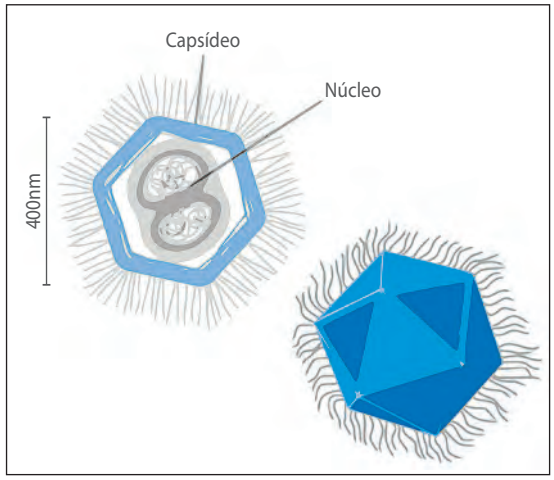
Os vírus gigantes são diferentes de tudo o que já era conhecido na biologia. Para entender um pouco sobre eles, é preciso conhecer mais sobre vírus em geral. Vamos lá?

De uma forma geral, os vírus têm dentro deles um código que guarda todas as suas informações, chamado código genético. Esse código fica protegido por uma capa chamada capsídeo. Os vírus gigantes apresentam os maiores códigos genéticos entre todos os vírus conhecidos até hoje. Logo, têm também os maiores capsídeos.

O começo da história

Você deve estar se perguntando por que é que os vírus gigantes são assunto agora. Será que eles são uma forma de vida nova? Não, não são. Os vírus gigantes devem existir há muito tempo. A questão é que, há cerca de 200 anos, quando os primeiros vírus foram descobertos, os cientistas estavam filtrando algumas soluções e apenas os pequenos vírus (que são a grande maioria) passavam pelos poros dos filtros. Os gigantes, por não passarem, ficaram "escondidos" dos cientistas.

Só em 2003, um grupo de cientistas, [...] observando no microscópio, se deparou com algo maior, do tamanho das bactérias. Mas, se fosse bactéria, não sobreviveria em contato com antibióticos – e o "algo maior" sobreviveu. Se fosse bactéria, poderia se dividir – e o "algo maior" não se dividia. Se fosse bactéria, teria ainda outras características que o "algo maior" não tinha.



KID WITH IDEAS/CC BY 2.5/WIKIMEDIA FOUNDATION

Representação do Mimivírus. A imagem da esquerda mostra o capsídeo por dentro, com o código genético (DNA) enroladinho dentro do núcleo.

Continuando a investigação

O que os cientistas viram no microscópio era algo que, definitivamente, não poderia ser considerado uma bactéria. Aliás nem poderia ser considerado algo vivo. O que poderia ser então? Os cientistas tiveram uma grande ideia: colocaram aquilo que viram no microscópio junto com ameba, um ser vivo que costuma hospedar bem bactérias, fungos e... vírus!

Aí, veio a surpresa! Os cientistas observaram que as amebas em contato com aquilo que observaram no microscópio morriam. E foi assim que descobriram estar diante de um vírus diferente, um vírus muito maior do que conheciam até então, um vírus... gigante!

O primeiro vírus gigante recebeu o nome de *Acanthamoeba polyphaga Mimivirus* (APMV). Essa descoberta entusiasmou outros cientistas, que começaram a pesquisar novos vírus gigantes por todo o planeta. E novos vírus gigantes foram sendo descobertos nos mais diferentes ambientes, como hospitais, água, solos profundos de oceanos, lagos de água salgada e até na gelada Antártica.

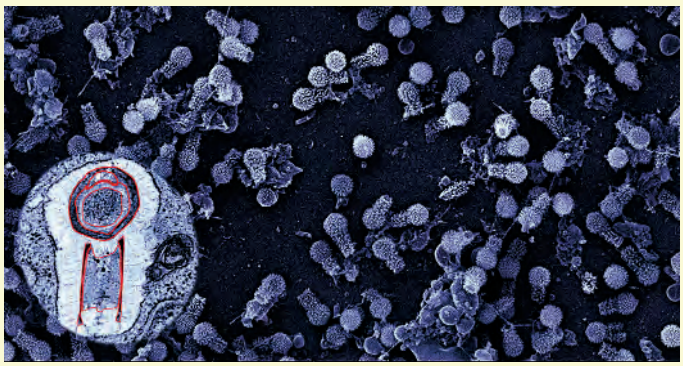
Famílias de vírus gigantes

Os vírus gigantes foram divididos em oito famílias. Eles são, em média, cinco a dez vezes maiores que os vírus comuns. A família *Mimiviridae*, a mais estudada até hoje, foi a primeira a ser criada a partir da descoberta do APMV, e inclui os vírus "brasileiros" Sambavírus e Tupanvírus, que foram nomeados assim para homenagear a cultura do Brasil.

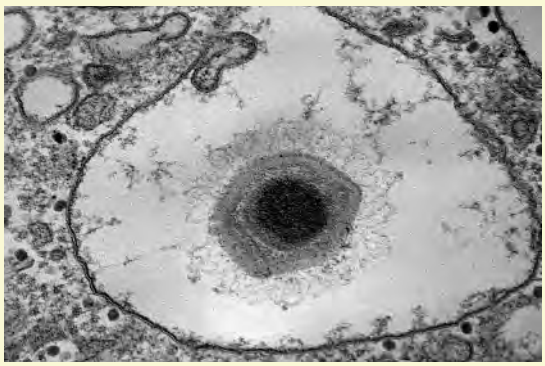
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Já os integrantes da família *Marseillevirus* foram encontrados seis anos após o APMV, em 2009. Embora também tenham sido descobertos na França e serem grandes na comparação com os vírus comuns, são menores que o APMV. Em 2016, um vírus gigante encontrado no Brasil foi incluído nessa família, o *Brazilian marseillevirus*.

Há famílias de vírus gigantes em que os integrantes têm formato ovoide, outros têm formato de rolha e outros têm formatos que lembram um personagem famoso de videogame [...].



JÔNATAS S. ABRAHÃO/LABORATÓRIO DE VÍRUS-UFMG



JÔNATAS S. ABRAHÃO/LABORATÓRIO DE VÍRUS-UFMG/VIROLOGY JOURNAL

Imagem do Tupanvírus (no detalhe, a gente vê como ele é por dentro); magnificação 8000x. Em seguida, o Sambavírus. Montagem feita a partir de imagens do Centro de Microscopia da UFMG pelo *Virology Journal* (v. 11, article n. 95, 2014). Disponível em: https://doi.org/10.1186/1743-422X-11-95.

Vírus brasileiros

O Tupanvírus e o Sambavírus, descobertos no Brasil, são recobertos quase por completo por estruturas que lembram fios de cabelo, as fibrilas. O Sambavírus é muito similar ao APMV, o primeiro vírus gigante a ser descoberto. Já o Tupanvírus tem uma cauda cilíndrica, que ainda não se sabe para que serve, e é completamente diferente de todos os outros gigantes descritos até então.

E sempre há mais novidades!

Por falar em novidades, há uma recente e incrível curiosidade sobre essa família: existem vírus que "infectam" os Mimivírus, chamados virófagos! Eles também são cerca de dez vezes menores que os vírus gigantes e podem causar defeitos na sua replicação. Ainda não sabemos muito sobre eles, mas pode apostar que com a continuidade das pesquisas muitas outras informações incríveis virão!

[...]

Juliana Cortines, Gabriel Nunes, Juliana Oliveira e Victória Trindade. Departamento de Virologia, Instituto de Microbiologia Paulo de Góes, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CORTINES, Juliana *et al.* Vírus gigantes? O que é isso?!. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, 28 nov. 2019. Disponível em: http://chc.org.br/artigo/virus-gigantes-o-que-e-isso/. Acesso em: 16 fev. 2024.

Por dentro do texto

3. **Os vírus foram descobertos no século XIX, mas os estudos não tinham evoluído a ponto de permitir aos cientistas identificar os vírus gigantes. O que os impediu?**
4. **Já no século XXI, quando cientistas depararam com os vírus gigantes, levantaram a hipótese de serem bactérias.**
   a. Quais características os levaram a descartar essa hipótese?
   b. O processo para esse descarte seguiu procedimentos típicos da ciência. Com base no exemplo, explique esse processo.
   c. Duas décadas depois da descoberta, já são conhecidos inúmeros vírus gigantes. Como se deu esse processo de ampliação do conhecimento científico?

3. O procedimento para separação de vírus, no século XIX, envolvia a passagem do material por um filtro cujos poros retinham os vírus maiores. Assim, eles não eram encontrados nas soluções estudadas.

4. a. A sobrevivência do elemento ao contato com antibióticos, o fato de não se dividir e a inexistência de outras características típicas das bactérias.

4. b. Os cientistas fizeram testes apoiando-se no conhecimento que já tinham. A reação da ameba ao novo elemento se mostrou compatível com o que acontecia quando estava junto de um vírus.

4. c. A comunicação da descoberta levou outros cientistas a buscar, nas regiões onde vivem, vírus gigantes, de modo que se ampliou o conhecimento sobre esses seres.

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

5. **Estudos mais recentes levaram à descoberta do virófago. O radical de origem grega *-fag(o)* significa "comer". Relacione o nome do vírus à sua atuação.**

6. **O artigo de divulgação científica precisa construir a credibilidade das informações que divulga. Leia, no final do texto, a informação sobre a autoria. De que forma os dados apresentados contribuem para o efeito de credibilidade?**

5. O virófago é o vírus que pode infectar e causar defeitos na replicação dos vírus gigantes da família Mimivírus. O radical *-fag(o)* traduz a ideia de "algo que come, que destrói".
6. Junto do nome dos autores, são citados o instituto e o departamento da universidade a que se vinculam, cujo objeto de pesquisa está diretamente relacionado ao tema desenvolvido no texto, o que sugere que são especialistas.

SE EU QUISER APRENDER + A interlocução com o leitor

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

Sempre que produzimos um texto, precisamos levar em consideração nosso interlocutor: uma boa comunicação é aquela em que consideramos o domínio que ele tem das variedades linguísticas e seu nível de conhecimento acerca do assunto de que falamos. Essa percepção nos orienta na escolha das informações que vamos introduzir e dos recursos que vamos empregar para que o texto seja inteligível e capaz de reter a atenção.

Examine como isso é feito na reportagem e no artigo de divulgação científica lidos neste capítulo.

1. **Todo texto pressupõe uma relação de seu produtor com o leitor, mas, em alguns, essa relação é evidenciada. Releia o artigo "Vírus gigantes? O que é isso?!" para observar esse aspecto.**

   a. Quais estratégias evidenciam, no título e na linha fina, que o texto se dirige a crianças?

   b. Em relação ao leitor, qual é o propósito das frases "Vamos conhecê-los?" e "Vamos lá?"?

   c. Releia a parte do artigo intitulada "E sempre há mais novidades!". Que efeito se busca com o emprego das frases exclamativas? Que outro recurso foi usado com o mesmo propósito?

2. **Parte dos artigos de divulgação científica voltados ao público adulto também procura conquistar o leitor e estimular sua disposição para a leitura. Leia o primeiro parágrafo de um artigo publicado em uma revista de jornalismo científico, sobre a criação de novas capacidades nos microrganismos.**

   Apesar de não os vermos, os microrganismos estão em todos os ambientes: quentes, frios, expostos, protegidos, terrestres, aquáticos, extremos e amenos. Eles habitam nossas casas, nossos alimentos e até nossos corpos. São trilhões (4×10^{13}) de bactérias habitando nosso corpo. Contando apenas estas, temos cerca de 30% mais células de bactérias em nosso corpo do que nossas próprias células (Sender *et al.*, 2016). Mas o que chamamos de microrganismos ainda inclui os fungos (popularmente conhecidos como mofo ou bolor), as leveduras (como as do fermento biológico do pão) e os vírus. Do ponto de vista biológico, somos menos humanos do que aparentamos.

   PEDROLLI, Danielle Biscaro; SQUIZATO, Patrick Neves. Microrganismos: nossas fábricas microscópicas. **ComCiência**, Campinas, 9 jun. 2018. Disponível em: http://www.comciencia.br/microrganismos-nossas-fabricas-microscopicas/. Acesso em: 16 fev. 2024.

   a. Qual é o efeito produzido pelo uso da primeira pessoa do plural no primeiro parágrafo do texto? Que outro recurso é usado visando ao mesmo efeito?

   b. Explique por que, embora mais informal, o parágrafo evidencia que o artigo não perde de vista um dos principais valores do texto de divulgação científica.

1. a. O título e a linha fina incluem perguntas que estimulam a curiosidade; empregam um tom exagerado, que sugere que o assunto é surpreendente; recorrem a hipóteses que supostamente correspondem às de uma criança.
1. b. As frases são convites para o leitor continuar a leitura.
1. c. As frases exclamativas sugerem que o assunto é muito interessante, surpreendente, efeito também obtido com o emprego do termo *incrível* (*incrível curiosidade* e *informações incríveis*).

LEMBRA?

As **frases exclamativas** exprimem reações emocionais do falante de modo enfático. Há também as **frases declarativas**, que comunicam algo de maneira afirmativa ou negativa; as **frases interrogativas**, que solicitam informações; as **frases imperativas**, que expressam ordens, pedidos e conselhos; e as **frases optativas**, que exprimem desejos.

2. a. A primeira pessoa do plural aproxima o texto do leitor, já que o inclui na discussão e cria uma relação direta dele com o tema que será desenvolvido. A indicação de que os microrganismos são parte significativa daquilo com que as pessoas se relacionam, inclusive dos próprios corpos, tem o mesmo efeito.
2. b. O artigo mantém o rigor da informação, como sugere a precisão ao indicar quantidades e a referência à fonte de informação.

Analogia é a relação de semelhança entre coisas ou fatos e um dos mais valiosos recursos de que dispomos para introduzir conceitos novos ou abstratos. Com ela, aproximamos o que é desconhecido de algo conhecido, familiar a nosso interlocutor.

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

3. a. Os dados apresentados no texto verbal não correspondem a um conhecimento comum, familiar à maioria das pessoas, por isso a representação tem um valor didático; ela ajuda o leitor a entender a estrutura interna dos vírus.

3. b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem que as fotografias contribuem para a compreensão da estrutura externa dos vírus e, assim, facilitam a compreensão do conteúdo, mas que é possível compreendê-lo sem elas.

4. a. A pesquisadora associou os inibidores específicos a "ruídos" para esclarecer o efeito de sua interferência na comunicação intercelular; eles prejudicam a correta interpretação da informação recebida.

4. b. A autora explica o conceito mostrando como se aplica em um caso concreto, que usa como exemplo.

3. Volte ao artigo sobre os vírus gigantes.

a. Qual é a função da representação gráfica do Mimivírus?

b. Na sua opinião, as fotografias incluídas no artigo são fundamentais para a compreensão do texto? Por quê?

4. Na reportagem sobre a atuação das bactérias, as declarações da pesquisadora Emília Lima contribuíram para tornar o conteúdo mais acessível.

a. Para facilitar a compreensão dos inibidores específicos do *quorum sensing*, a pesquisadora usou uma analogia. Explique-a.

b. Releia este trecho em que a especialista explica a "resistência microbiana a antibióticos".

"Quando usamos um antibiótico, por exemplo, eliminamos as bactérias, mas, à medida que esse antibiótico vai sendo utilizado, muitas vezes de forma indiscriminada, acabamos selecionando bactérias resistentes que surgem por meio de mutações ou aquisição de genes de resistência. Portanto, unir os antibióticos aos compostos fenólicos pode ser uma estratégia promissora", afirma Emília Lima.

Que recurso ela emprega para tornar o conceito compreensível?

EXPERIMENTANDO PRODUZIR

Uma adaptação de um artigo de divulgação científica

Esta atividade é preparatória para o projeto final (**Expressão**) e se caracteriza por ser uma retextualização. Após a avaliação e a reescrita, os textos devem voltar a circular para que mais estudantes possam sugerir aprimoramentos.

Na **Leitura 3**, você conheceu um artigo de divulgação científica destinado a crianças e que, por isso, contava com recursos para garantir a compreensão dos dados e manter a atenção delas.

Embora constituído de informações precisas, apresentadas por especialistas do Departamento de Virologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o estilo desse artigo tende a não agradar ao leitor jovem. Sua tarefa, agora, é retextualizar o artigo, ou seja, transformá-lo em um texto adequado a esse outro público. O texto será divulgado, a princípio, aos colegas de turma.

Planejando meu artigo de divulgação científica

1. Identifique os recursos empregados pelos autores que não lhe parecem adequados ao novo público.
2. Reflita sobre a estrutura: vale a pena manter a divisão em partes, os boxes e as imagens?
3. Defina a informação que vai compor a introdução, considerando que ela deve captar a atenção dos leitores.
4. Faça um esquema com os dados que pretende incluir, colocando-os na ordem mais adequada.
5. Verifique se será preciso usar uma ou mais analogias para esclarecer conceitos mais abstratos.
6. Pesquise mais sobre o tema, se considerar que faltam dados para esclarecer o leitor. Alguns artigos de divulgação científica dirigidos a crianças eliminam informações consideradas complexas.

É lógico!

Ao organizar a produção de texto em etapas, o livro didático segmenta o problema – produzir o artigo de divulgação científica – em partes menores para que você o resolva mais facilmente. Procure usar essa habilidade do pensamento computacional em suas tarefas.

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

Elaborando meu artigo de divulgação científica

7. Redija a introdução de forma a aproximar o leitor do tema. Ele deve perceber que será abordado algo interessante e que está relacionado, de alguma forma, à vida dele. Também deve notar que a abordagem é acessível.

8. Elabore o desenvolvimento de modo a explicar a evolução dos estudos acerca dos vírus gigantes. Como você está tornando o artigo mais preciso, introduza a informação a seguir, da forma mais adequada ao seu texto e observando as regras para isso. O professor indicará a referência a ser colocada no final do artigo.

> O artigo "The virophage as a unique parasite of the giant Mimivirus", escrito pelo cientista Bernard La Scola e por vários pesquisadores associados a ele, em 2008, menciona que o Mimivírus foi nomeado dessa forma devido à sua capacidade de mimetizar características de algumas bactérias.

9. Finalize apontando que os estudos não estão concluídos.

10. Releia o texto e avalie a necessidade de tornar algumas informações mais acessíveis. Seu público não precisa ser infantilizado, mas não deve receber dados que não consiga compreender.

11. Formule o título e a linha fina, que deve completá-lo acrescentando alguma informação importante.

12. Formule as legendas, caso tenha optado por utilizar imagens.

13. Faça uma boa revisão do texto para identificar e resolver falhas relativas a ortografia, segmentação de períodos, concordância verbal etc. Verifique se não houve repetição desnecessária de palavras e se os referentes dos pronomes estão claros. Substitua expressões informais que não tenham sido usadas intencionalmente para obter um efeito de sentido.

O objetivo da inclusão de uma referência bibliográfica é levar os estudantes a referenciar a informação no interior do artigo, o que pode ser feito com a menção, após a informação citada, do nome dos autores e do ano da publicação: (La Scola *et al*., 2008). Verifique se os estudantes perceberam que o ano do estudo já está indicado. A referência completa da obra, a ser inserida no final do texto, é: LA SCOLA, B. *et al*. The virophage as a unique parasite of the giant Mimivirus. **Nature**, London, n. 455, p. 100-104, 2008.

Avaliando meu artigo de divulgação científica

Esta atividade será avaliada em duplas. Forme dupla com um colega, que deve ler seu texto, avaliá-lo considerando os itens presentes no quadro a seguir e observar falhas no uso da língua, anotando-as a lápis. Você fará o mesmo com o texto dele.

Itens para avaliação do texto

A	O texto retoma e apresenta, sem equívocos, as informações disponíveis no artigo "Vírus gigantes? O que é isso?!"?
B	O texto deixa claro que está divulgando resultados de estudos científicos?
C	As estratégias de composição tornam o artigo inteligível ao leitor leigo sem banalizar o conteúdo?
D	O título anuncia o conteúdo do artigo?
E	A linha fina completa o título coerentemente? É útil?
F	Houve correta referenciação da obra de Bernard La Scola e seus colaboradores?
G	A leitura é fluente e há coesão entre as partes do texto, isto é, as partes estão bem articuladas?
H	A presença de analogias contribui para tornar o conteúdo mais acessível? A ausência delas torna o conteúdo menos acessível?
I	Caso tenham sido pesquisados mais dados para a construção do texto, eles contribuem para aprofundar as informações? A ausência de pesquisa prejudica a informatividade do texto?

Dica de professor

Quando respondemos "sim", a avaliação do critério, ou seja, a etapa em curso, se encerra; quando escolhemos "não", devemos apresentar uma justificativa.

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

Reescreva o artigo de divulgação científica, considerando os comentários do colega. Aprimore pontos que, de fato, lhe pareçam insatisfatórios e procure o professor em caso de dúvida.

Divulgando meu artigo de divulgação científica

Após a reescrita, seu texto será lido por mais dois colegas, assim como você lerá dois outros textos. O professor distribuirá as produções aleatoriamente e concederá o tempo necessário para a leitura dos artigos e a elaboração de comentários. Neles, você vai informar aquilo que mais chamou a atenção positivamente e, se for o caso, apresentará sugestões para aprimorar os artigos.

Leitura 4

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

A internet popularizou vários gêneros que divulgam para o grande público conteúdos relativos às ciências, somando-se àqueles que já o faziam em veículos impressos, como o texto didático (em livros escolares), o artigo de divulgação científica e os infográficos.

O vídeo que será estudado foi produzido pela TV Senado e faz parte da série *Histórias do Brasil*. Ele associa várias semioses (linguagens) para contar as medidas que o sanitarista Oswaldo Cruz (1872-1917) tomou para tentar resolver alguns problemas de saúde pública no Brasil. Observe atentamente as reproduções de alguns *frames* do vídeo e leia a transcrição do áudio reproduzida a seguir.

Antes de iniciar a leitura, discuta com os colegas as questões a seguir.

1. **Você já ouviu falar da Revolta da Vacina? Se sim, compartilhe seus conhecimentos com os colegas.**

2. **Observe as imagens que acompanham a transcrição do vídeo. Com base nessas reproduções, o que você espera da leitura do texto?**

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes resgatem conhecimentos que possam ter sobre o assunto.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes citem a expectativa de uma abordagem de fatos históricos, confirmados pela documentação da época.

Agora, leia o texto com atenção.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Revolta da Vacina

A Revolta da Vacina

Se possível, procure o episódio na internet e assista ao vídeo com os estudantes para terem uma visão mais completa do texto.

Trezentos réis por um rato, de preferência morto. Foi assim que, no início do século XX, o jovem médico Oswaldo Cruz acabou com a epidemia da peste bubônica no Rio de Janeiro. A experiência foi um sucesso, ainda que alguns aproveitadores criassem ratos em seus quintais só para ganhar alguns trocados.

Mas a sua trajetória não foi fácil. Em 1899, depois de estudar Microbiologia em Paris, no Instituto Pasteur, ele volta ao Brasil decidido a combater uma série de doenças que matavam milhares de pessoas todos os anos.

A situação é complicada, inclusive, na economia. Alguns navios estrangeiros se recusam a parar em nossos portos depois que a tripulação do cruzador italiano *Lombardia* foi quase toda dizimada.

REPRODUÇÃO/TV SENADO

Ilustração de cartaz em *frame* do vídeo *A Revolta da Vacina*, da TV Senado.

ODS 6 ODS 11

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

Oswaldo inicia sua luta exterminando os roedores dos portos de Santos e do Rio [de Janeiro] e controlando os surtos de peste bubônica. Sua fama se espalha e, em 1903, assume o cargo de Diretor-geral de Saúde Pública, com o desafio de acabar com uma outra epidemia: a da febre amarela.

Alguns dias depois, ele toma uma atitude polêmica: descontente com os métodos tradicionais de saneamento, ele resolve viajar a Havana, capital de Cuba, para estudar como a cidade havia acabado com o surto da doença. Naquela época, acreditava-se que o vírus fosse transmitido pelo ar ou pela água, até que o médico cubano Carlos Finlay descobrisse que o inimigo era outro: o mosquito *Aedes aegypti*.

Oswaldo volta ao Rio e começa a lutar com o que tem. Organiza uma brigada de carroças pulverizadoras para limpar os focos de pernilongos e isola os doentes em cubículos. A imprensa pega no seu pé, mas o número de pessoas infectadas diminui rapidamente.

Faltava ainda um desafio maior: vencer a varíola. E o único remédio era a vacina, ainda uma novidade para os brasileiros, mas já fabricada na França há algumas décadas a partir do vírus da varíola da vaca. A repercussão é negativa. Ninguém queria colocar dentro do corpo o vírus da doença, ainda mais de um animal. Nem mesmo o intelectual Ruy Barbosa.

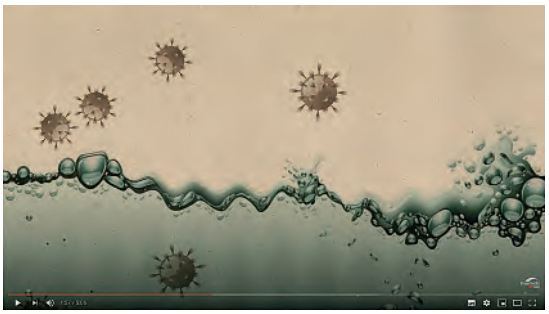
Mas não havia outra saída. Para conter o número crescente de mortos, o Congresso aprova uma lei tornando obrigatória a vacinação. As brigadas sanitárias começam a entrar nas casas e a vacinar as pessoas à força. A revolta é geral. Mulheres se recusam a mostrar o braço aos vacinadores e muita gente que morava em lugares insalubres tem suas casas demolidas. O conflito toma proporções gigantescas com tiroteios e quebra-quebra em todas as partes da cidade.

Os cadetes da Escola Militar de Praia Vermelha, descontentes com o rumo que a República havia tomado, aproveitam o caos e tentam derrubar o presidente Rodrigues Alves. O governo reage com mão de ferro, decreta estado de sítio e manda revoltosos, descontentes e, de quebra, alguns desempregados para uma jornada de trabalho forçado no estado do Acre.

Diante de uma intensa pressão popular, o presidente revoga a Lei da Vacina, que deixa de ser obrigatória. Mas quem quisesse trabalhar, estudar ou casar precisava se vacinar. Com o tempo, o número de contaminados despenca e as pessoas passam a procurar voluntariamente os postos de saúde. Em breve, já não haveria mais nenhum caso de varíola.

Em 1907, Oswaldo Cruz recebe na Alemanha o prêmio mais importante de higiene e saúde pública da época, competindo com mais de 120 concorrentes do mundo inteiro. A imprensa agora o chama de "gênio" e o próprio Ruy Barbosa (quem diria!) o saúda como herói nacional.

A REVOLTA da Vacina. [*S. l.*: *s. n.*], 2017. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal **TV Senado**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6i6v9f_aWjg. Acesso em: 16 fev. 2024.



REPRODUÇÃO/TV SENADO

Ilustração livre de vírus no ar e na água.

REPRODUÇÃO/TV SENADO FOTOGRAFIA: ACERVO CASA DE OSWALDO CRUZ/ FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Carroças pulverizadoras.

REPRODUÇÃO/TV SENADO CHARGE: ACERVO DA FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Charge sobre o medo da vacina.

REPRODUÇÃO/TV SENADO FOTOGRAFIA: ACERVO DA FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Primeira página da *Gazeta de Notícias*.

REPRODUÇÃO/TV SENADO FOTOGRAFIA: COLEÇÃO GILBERTO FERREZ - INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO

Caricaturas de Oswaldo Cruz e Rui Barbosa, que acabou aceitando a va[illegible]

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

Por dentro do texto

3. c. A forma violenta como a população reagiu à ordem de vacinação e a revolta dos cadetes contra Rodrigues Alves revelam que havia descontentamento com o governo. O Estado mostrava-se autoritário ao forçar as pessoas à vacinação e ao obrigar seus opositores ao deslocamento e ao trabalho forçado.

3. O vídeo permite ao espectador conhecer vários aspectos da vida no Brasil no início século XX.

a. Segundo o texto, a população do Rio de Janeiro, então capital do Brasil, enfrentava epidemias de peste bubônica, febre amarela e varíola. Além desses problemas de saúde pública, o que mais dificultava a vida dos moradores da capital brasileira? Explique sua resposta.

3. a. A pobreza. O vídeo relata que algumas pessoas criavam ratos para vender à prefeitura "por alguns trocados" e muitas viviam em lugares insalubres.

b. Quais são os indícios de que era difícil obter e aplicar conhecimento científico no país?

3. b. A dificuldade na obtenção de conhecimento é sugerida pelo fato de Oswaldo Cruz ter realizado seus estudos em Paris, na França, e a dificuldade de aplicação dos conhecimentos, pela rejeição da população a seus métodos e pelas críticas da imprensa.

c. Caracterize o contexto político brasileiro no período.

4. O vídeo mescla as linguagens da animação e do documentário e vale-se de várias linguagens: texto verbal, imagens e trilha sonora.

4. a. Sugestão: Reproduções de charges e de páginas de jornais, animação gráfica, fotografias e ilustrações.

a. Cite alguns tipos de imagem empregados para compor a parte visual da animação.

b. O primeiro *frame* da animação (cartaz "300 réis por rato") estabelece relações intertextuais. Identifique-as.

4. b. O cartaz remete aos filmes antigos de faroeste, em que apareciam cartazes com oferta de recompensas a quem denunciasse ou prendesse pessoas procuradas pela justiça. Existe também uma referência ao cartaz do filme *300* (Estados Unidos, 2006, direção de Zack Snyder), pela forma como o número foi representado, mas não é esperado que os estudantes reconheçam tal menção. Se possível, para que eles percebam o efeito de humor buscado com a referência, que trata de uma batalha épica, mostre uma reprodução do cartaz do filme, escolhendo, entre os vários disponíveis, um que não apresente armas. Comente que, se o público deixa de conhecer a obra mencionada, o efeito de intertextualidade não se efetiva.

c. Explique como o efeito de humor é produzido na última imagem.

4. c. O contraste entre os dados do contexto histórico, retomados pela fotografia do Rio de Janeiro no início do século XX, e as referências contemporâneas, criadas digitalmente, contribui para o humor. Além disso, Oswaldo Cruz é representado como herói em estilo gráfico de história em quadrinho ou *game* infantil, e Ruy Barbosa, já convencido dos benefícios das vacinas, é mostrado como um fã.

Papo aberto sobre o texto

5. A série de que faz parte o vídeo *A Revolta da Vacina* chama-se *Histórias do Brasil*. Explique o duplo sentido da palavra *histórias* no título e o que ele sugere acerca da proposta dessa série.

5. A palavra *histórias* refere-se tanto à área do conhecimento, a História, quanto às narrativas de eventos, as histórias (ou estórias). O duplo sentido sugere que o vídeo divulga um conhecimento científico associando-o ao prazer e ao entretenimento.

6. O produtor do vídeo optou por um tom descontraído.

a. Na sua opinião, esse tom compromete o objetivo de divulgar ciência? Por quê?

6. a. Resposta pessoal. Espera-se uma resposta negativa, justificada pela precisão dos dados.

b. O que evidencia que o locutor não fala espontaneamente, mas sim lê?

6. b. O texto não apresenta marcas de oralidade, como pausas, repetições etc.

7. Embora esteja disponível na internet, o artigo de divulgação científica estudado na Leitura 3 foi produzido com a lógica dos textos impressos, sem aproveitar os recursos da tecnologia. Que contribuição a tecnologia digital poderia oferecer ao artigo? Explique usando um exemplo.

7. Sugestão: Uma animação poderia representar processos, como a ação dos vírofagos sobre os Mimivírus.

8. Você costuma estudar assistindo a vídeos como *A Revolta da Vacina*? Acha que correspondem a um instrumento de estudo mais eficaz que o livro didático ou os artigos de divulgação científica? Por quê?

8. Resposta pessoal. Estimule falas divergentes. É possível que alguns estudantes defendam os vídeos, considerando que se valem de uma linguagem mais ágil e próxima da maneira como interagem com a informação jornalística e midiática, por exemplo, enquanto outros tendam a valorizar o texto verbal escrito, cuja leitura pode ser feita conforme o ritmo de compreensão de cada leitor.

E SE A GENTE... Produzisse uma *playlist* comentada?

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

O vídeo sobre a Revolta da Vacina foi produzido por um órgão público. Como esse, existem inúmeros outros vídeos produzidos por pessoas que também desejam divulgar conhecimento científico ou curiosidades científicas e criam canais, alguns deles com milhares de seguidores.

Nesta atividade, você produzirá uma *playlist* comentada para indicar aos colegas três canais de divulgação de conhecimento que lhe pareçam interessantes e, principalmente, confiáveis. *Playlists* são listas – de músicas, videoclipes, séries, canais, *games* – feitas de acordo com certo critério (qualidade, tema, época, estilo etc.). Algumas contêm

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

apenas os *links* para os produtos culturais selecionados, enquanto outras, as ***playlists* comentadas**, contêm também comentários que apresentam e analisam esses produtos. Nos dois casos, as *playlists* podem funcionar como estímulo para que outras pessoas acessem o material escolhido.

Para a produção da *playlist* comentada, siga estes passos.

1. Pesquise quais são os principais canais de vídeos de divulgação científica do Brasil.
2. Procure informações sobre o produtor de cada canal e verifique o que já foi dito sobre os conteúdos em outras publicações, como reportagens acerca desse segmento cultural.
3. Se possível, assista a vários vídeos dos canais para conhecer o estilo: linguagem, uso de recursos visuais, nível de aprofundamento, independência em relação a marcas e produtos etc.
4. Eleja três canais que lhe pareçam os mais interessantes para indicar ao público jovem.
5. Elabore os comentários, incluindo exemplos – cada comentário não deve ultrapassar oito linhas.
6. Crie um título para a *playlist* e um parágrafo curto para introduzi-la.
7. Poste a *playlist* no *blog* da turma para que os colegas a conheçam. Ao postá-la, crie *links* para os canais usando as ferramentas da plataforma. Alterne os comentários com os *links*.

Seguindo as orientações do professor, escolha um dos canais indicados pelos colegas que tenha provocado sua vontade de conhecer e escreva um comentário para o autor da sugestão, agradecendo a ele e justificando seu interesse.

Bate-papo de respeito

Na atividade anterior, você entrou em contato com vários canais de divulgação de conhecimento. Agora, forme um grupo com alguns colegas para ler e discutir um comentário de Pedro Loos, especialista em Física, em um congresso no Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro, que reuniu vários produtores de vídeos e *podcasts* de divulgação científica.

CARLA RUSSO/INSTITUTO SERRAPILHEIRA

O especialista em Física Pedro Loos.

CIENTISTAS contadores de histórias. **Instituto Serrapilheira**, Rio de Janeiro, 6 set. 2018. Disponível em: https://serrapilheira.org/cientistas-contadores-de-historias/. Acesso em: 27 ago. 2024.

Em tese, qual seria o problema da decisão relatada no comentário? Na opinião de vocês, há mesmo um problema? Que cuidados deve tomar alguém que pretenda usar esse tipo de vídeo, assim como artigos, *podcasts* e reportagens de divulgação científica, como fonte para seus estudos?

Bate-papo de respeito. Espera-se que os estudantes apontem que o suposto problema é o fato de os produtores de vídeo optarem por recursos que favorecem a compreensão do conceito, mas o tornam menos preciso. Independentemente da opinião do grupo sobre a validade da estratégia e as vantagens de estudar com esse tipo de material, é importante que percebam que a confiabilidade do material precisa ser checada.
Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Biblioteca cultural

Conheça os episódios da série *Ilustrando História*, que mistura animação e documentário para ensinar a história de grandes cientistas, músicos e artistas e está disponível na internet.

ILUSTRANDO HISTÓRIA

Episódio de *Ilustrando História*.

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

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
Biblioteca do professor. Para estudo da linguagem do infográfico, sugerimos a leitura do artigo "Letramento multissemiótico: uma abordagem dos regimes de interação em infográficos" (2016), de Carolina F. da S. Mandaji e Fernanda Soranzo.
MANDAJI, Carolina Fernandes da Silva; SORANZO, Fernanda. Letramento multissemiótico: uma abordagem dos regimes de interação em infográficos. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS**, v. 20, n. 39, p. 78-105, 16 mar. 2018.

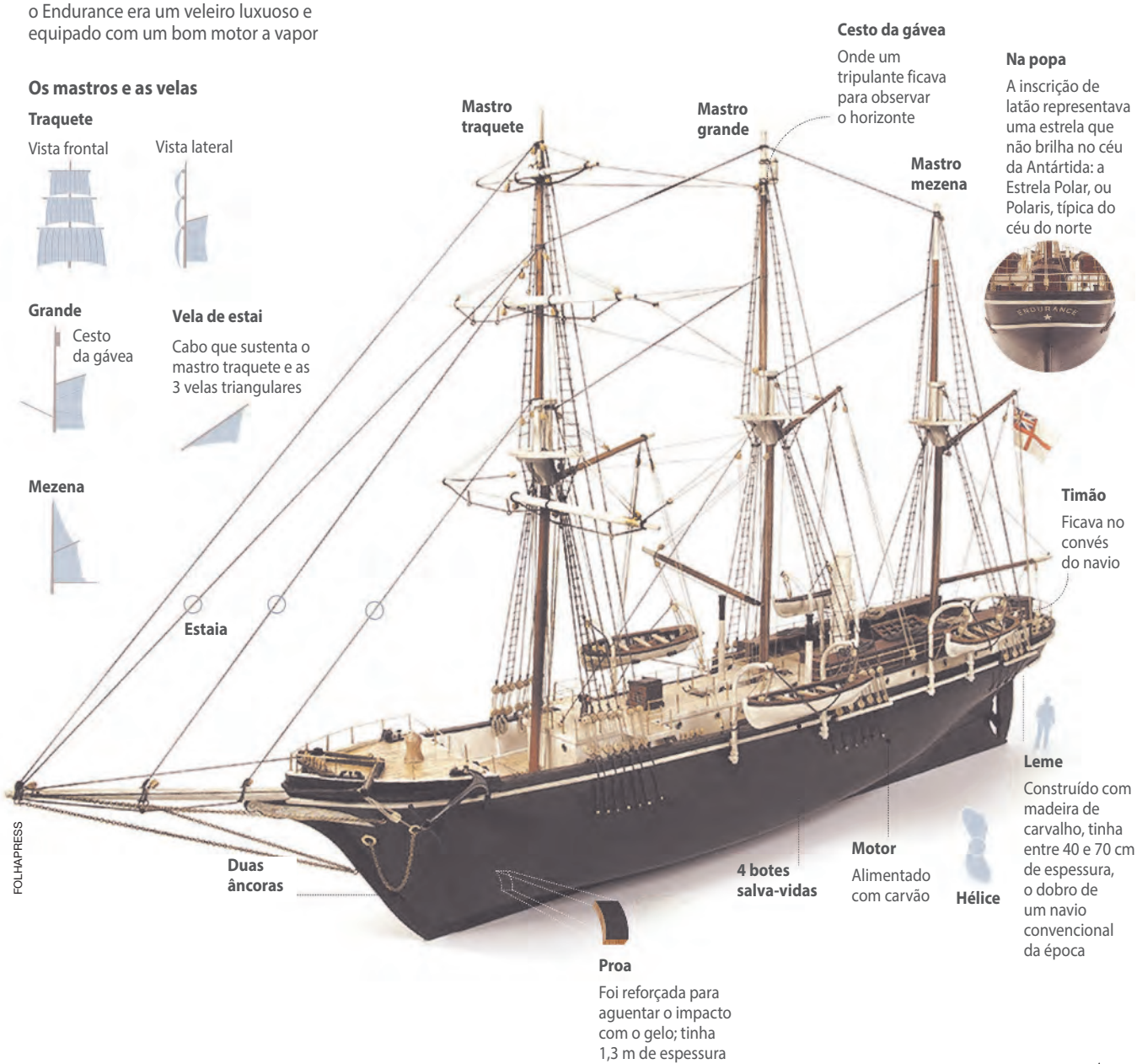
Leitura 5

A divulgação de conhecimento pode ser feita por meio de muitos gêneros, e um dos mais apreciados pelos leitores costuma ser o infográfico, que associa a linguagem verbal à visual para tratar, de modo sintético e didático, de alguns conteúdos.

Conheça a seguir um infográfico que apresenta ao leitor informações sobre o navio inglês Endurance, que naufragou em 1915, em uma viagem de exploração e conquista da região antártica. Seus escombros foram encontrados em 2022 por investigadores que usaram equipamentos semelhantes a *drones* aquáticos. O naufrágio desse navio ficou famoso porque seus 28 tripulantes, liderados pelo explorador Ernest Henry Shackleton, lutaram pela sobrevivência por três anos até serem todos resgatados.

O navio Endurance

Construído na Noruega para levar turistas, o Endurance era um veleiro luxuoso e equipado com um bom motor a vapor

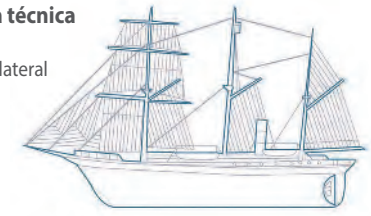


FOLHAPRESS

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

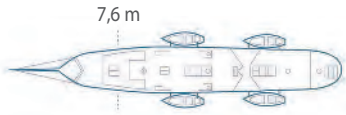
Ficha técnica

Visão lateral



Comparação com ônibus urbano

Visão superior



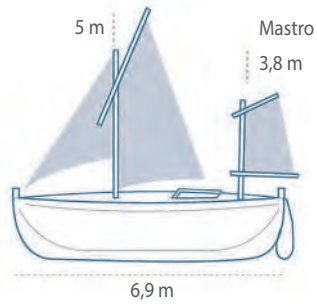
Construção	1912 (Noruega)
Peso	320 toneladas
Propulsão	motor a vapor de 350 hp e velas
Velocidade	10,2 nós (18,9 km/h)
Casco	madeira (carvalho)

O bote salva-vidas

Além dos alimentos e equipamentos necessários para a travessia, foram colocadas pedras no bote para que ele ficasse mais pesado, evitando que virasse no mar agitado

Dois mastros com velas foram adaptados

Mastro maior



Os 28 tripulantes

Shackleton	1	Cozinheiro	1
Capitão do navio	1	Médicos	2
Oficiais	5	Carpinteiro	1
Marinheiros	6	Cientistas	4
Foguistas (responsáveis pelo motor)	3	Fotógrafo	1
Engenheiros	2	Artista	1

Os animais

Cachorros

69

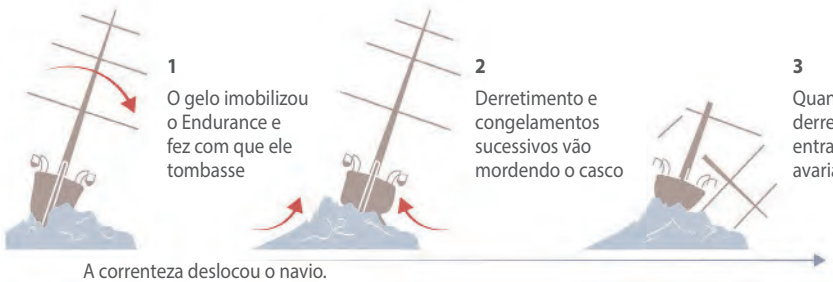
5 nasceram a bordo

1 gato
Mrs. Chippy

2 porcos

Como afundou

Do ponto onde ficou preso até naufragar, o navio e a tripulação foram levados por quilômetros no meio do gelo



1
O gelo imobilizou o Endurance e fez com que ele tombasse

2
Derretimento e congelamentos sucessivos vão mordendo o casco

3
Quando o gelo derrete, a água entra pelo casco avariado

A correnteza deslocou o navio.

A jornada

1 → 27 out. 1915
Com o casco esmagado pelo gelo, a tripulação abandona o navio e, em 21 nov., ele afunda

2 → 14 abr. 1916
A tripulação consegue alcançar a ilha Elefante em botes salva-vidas

3 → abr.-maio 1916
Shackleton e cinco homens conseguem navegar 1.500 km até a Geórgia do Sul

4 → 31 maio 1916
Com a ajuda de caçadores de baleias, Shackleton chega até as ilhas Malvinas e depois em Punta Arenas, no Chile, onde pede ajuda para resgatar a tripulação que ficou na ilha Elefante

5 → 30 ago. 1916
O navio chileno Yelcho chega à ilha Elefante e encontra os 22 tripulantes

Expedição Transantártica Britânica
O objetivo era efetuar a primeira travessia terrestre do continente antártico. O navio Aurora aguardaria o grupo do outro lado

FOTO: NASA/GODDARD SPACE FLIGHT CENTER - 21.SET.2005

FOLHAPRESS

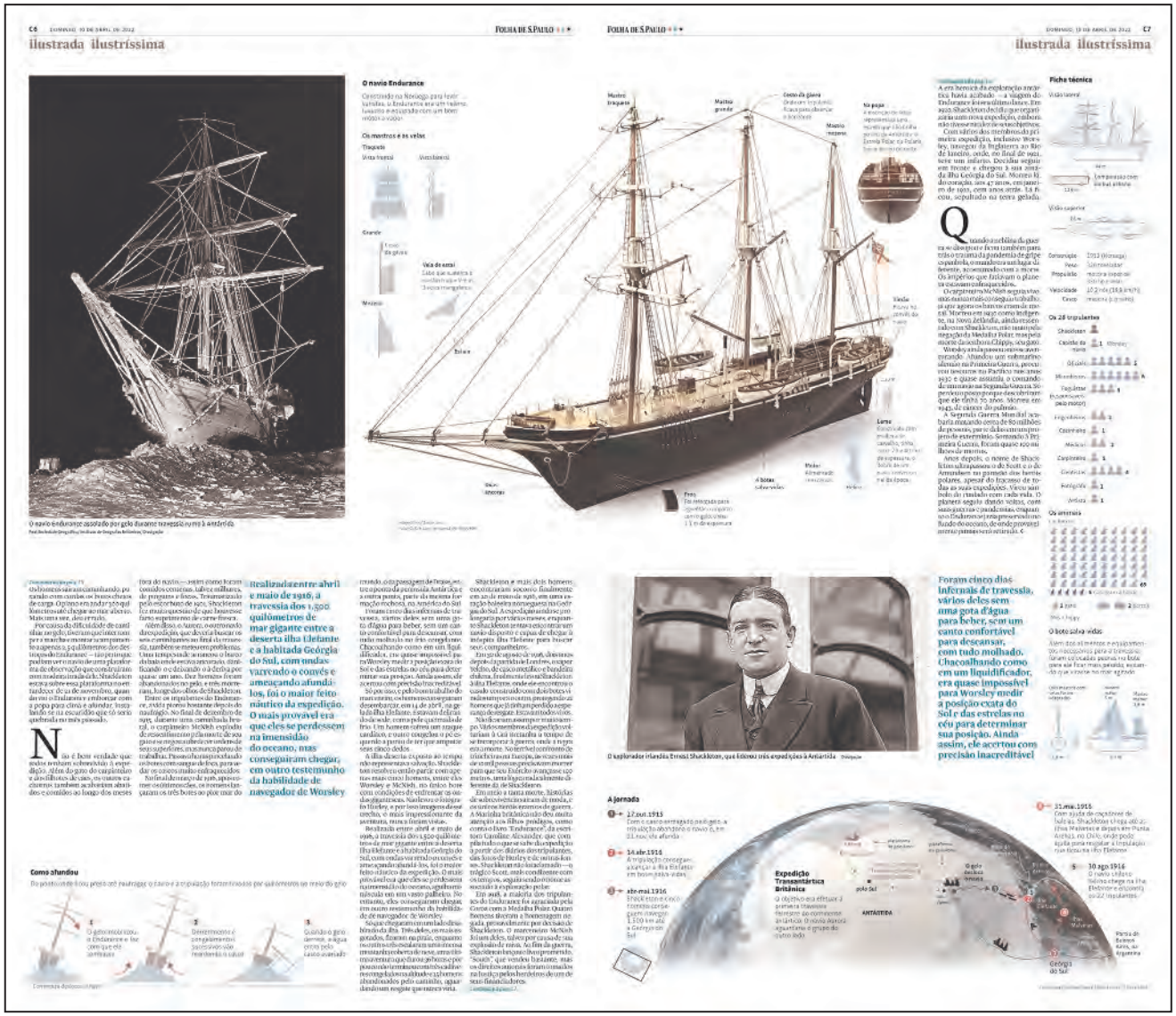
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

BURGIERMAN, Denis Russo. Um navio entre dois mundos. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 102, n. 33 975, 10 abr. 2022. Caderno Ilustrada e Ilustríssima p. C6-C7.

Por dentro do texto

A atividade não tem como foco a reportagem multimidiática, por isso optamos por uma representação reduzida das páginas, suficiente para a visualização da inserção do infográfico no todo.

1. O infográfico lido é parte de uma reportagem impressa. A seguir, está reproduzida a segunda dupla de páginas dessa reportagem.



FOLHAPRESS

Páginas da reportagem "Um navio entre dois mundos", de Denis R. Burgierman (**Folha de S.Paulo**, 10 abr. 2022).

Supondo que você estivesse diante dessa dupla de páginas impressa, por onde começaria a leitura? Explique sua resposta.

2. Um dos objetivos do infográfico é apresentar ao leitor as características do veleiro Endurance.

a. A maior parte dos leitores não tem conhecimento das dimensões de um navio como o Endurance. Que recurso foi usado para oferecer essa informação?

b. Infográficos precisam ter um equilíbrio visual, evitando o excesso de informações. Que recurso gráfico foi empregado na representação dos mastros e velas para evitar a competição com a imagem central?

c. Note, no alto, à direita, a representação da inscrição existente na popa do navio. O que pode justificar a opção por representá-la desse modo?

1. Resposta pessoal. É possível que os estudantes apontem que a leitura ocorre, na cultura ocidental, de cima para baixo, da esquerda para a direita. Desse modo, é provável que muitos leitores concentrem-se na fotografia e na representação esquemática do barco antes de ler o texto verbal, inclusive porque se destacam pela dimensão. Por outro lado, alguns estudantes podem entender que, por ser a segunda dupla de páginas, talvez os leitores optem por continuar lendo o texto verbal.
2. a. A comparação com elementos conhecidos pelo leitor, como a figura humana e o ônibus urbano.
2. b. A representação simplificada, em uma única cor e sem detalhes.
2. c. A inscrição está na popa (parte posterior) do navio, que não é visualizada na representação, portanto, optou-se por criar um destaque para mostrá-la.

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

3. a. A presença de quatro cientistas, um fotógrafo e um artista. Pergunte aos estudantes o que estaria fazendo um artista em uma expedição como essa. Os artistas foram, durante muito tempo, responsáveis pelos registros das viagens exploratórias. Ainda que, em 1915, já existisse a fotografia, sua produção não era simples como hoje.

3. **Analise, agora, a representação dos tripulantes.**

a. O que nos permite confirmar que se trata de uma expedição com fins exploratórios?

b. A presença de figuras acompanhadas de números que expressam sua quantidade é redundante. Levante uma hipótese para a escolha desse modo de representação.

3. b. Sugestão: As figuras expressam a noção da proporção; o número evita a contagem. (Chame a atenção para o mesmo recurso na representação dos cães.)

4. **A parte "Como afundou" representa um processo, portanto, uma sequência contínua de fatos. Descreva os recursos não verbais empregados para representá-lo.**

5. **A parte "A jornada" expõe importantes informações sobre o acontecimento reportado.**

a. Explique por que a jornada tinha um caráter pioneiro.

5. a. A expedição liderada por Shackleton seria a primeira a passar de um lado a outro do continente antártico por terra, usando cães que puxariam trenós.

b. Na representação, foram usadas setas de diferentes cores e tipos: de fio contínuo e pontilhadas; curvilíneas e de traçado tortuoso. Explique o sentido de cada recurso gráfico.

c. Qual é a vantagem desse tipo de representação em relação a uma exposição exclusivamente verbal?

5. c. Visualizar as áreas por onde a tripulação se movimentou facilita a localização dos lugares citados no espaço geográfico e a compreensão das distâncias percorridas.

6. **Leia um trecho da reportagem em que está inserido o infográfico.**

> Seu [de Shackleton] plano era chegar à terra firme, onde 14 dos 28 homens iriam desembarcar. Desses, 6 fariam a caminhada, ajudados por 69 cachorros, puxando trenós. No outro lado do continente, embarcariam em um outro navio, o Aurora, e voltariam para casa.
>
> [...]
>
> Não é bem verdade que todos tenham sobrevivido à expedição. Além do gato do carpinteiro e dos filhotes de cães, os outros cachorros também acabariam abatidos e comidos ao longo dos meses fora do navio – assim como foram comidos centenas, talvez milhares, de pinguins e focas. Traumatizado pelo escorbuto de 1901, Shackleton fez muita questão de que houvesse farto suprimento de carne fresca.
>
> BURGIERMAN, Denis Russo. Um navio entre dois mundos. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 102, n. 33 975, 10 abr. 2022. Caderno Ilustrada e Ilustríssima, p. C5-C6.

a. Leia as informações disponíveis no infográfico acerca dos animais que estavam no veleiro. Elas são suficientes para o leitor compreender seu papel no episódio que está sendo relatado? Justifique.

6. a. Não. Embora informe a quantidade de animais presentes – especificando as espécies e distinguindo os cães adultos dos filhotes – e inclua até mesmo o detalhe sobre o nascimento de alguns cães a bordo, o infográfico não explica o papel que tiveram na expedição nem o que aconteceu com eles.

b. Considerando todas as partes do infográfico, você acha que ele é dispensável nessa reportagem multimidiática? Justifique sua opinião.

6. b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que o infográfico tem um papel complementar. No caso da informação sobre os animais, ele não é suficiente para dar parte das informações, mas tem uma função importante, por exemplo, quando representa, de modo visual, o veleiro ou o trajeto percorrido em busca de socorro, oferecendo dados novos de maneira sintética.

4. Sugestão: Foram feitas três figuras para mostrar as três etapas mais relevantes: o efeito do congelamento do mar sobre o veleiro, que ficou preso e tombou; o desgaste da estrutura; e a entrada de água, que levou ao naufrágio. Nas duas primeiras figuras, setas indicam os movimentos do barco causados pelo congelamento e derretimento do mar. Na parte inferior do conjunto, uma seta evidencia a direção de deslocamento do navio devido à correnteza.
5. b. As setas são usadas para indicar os trajetos. As cores identificam os trechos percorridos, permitindo a associação de cada um com o respectivo item na legenda numerada. As setas pontilhadas indicam o trajeto planejado, porém não executado, e as de fio contínuo representam os percursos efetivamente realizados pelo Endurance ou pelos tripulantes em busca de resgate. As setas tortuosas diferenciam os deslocamentos afetados ou impedidos pelo gelo dos trechos percorridos sem problemas de navegação.

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

E SE A GENTE... Produzisse um infográfico?

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

O vídeo estudado na **Leitura 4** informou que, no início do século XX, a peste bubônica, a febre amarela e a varíola eram importantes problemas de saúde pública no Brasil.

Investigue uma dessas doenças para saber os modos de contágio, os sintomas e as formas de prevenção atuais. Pesquise, também, a situação na região onde você mora: trata-se de uma doença preocupante?

Com esses dados, você produzirá, em grupo, um infográfico, com o objetivo de contribuir para que o leitor aumente o autocuidado.

O infográfico será exposto em um painel no espaço escolar e não deve depender de outros textos.

Momento de planejar

1. Produzam uma síntese em tópicos com os principais dados da pesquisa e dividam esses tópicos em blocos de temas. Lembrem-se de que, para pesquisas atualizadas na área da saúde, as melhores fontes são os órgãos públicos, como o Ministério da Saúde, e instituições dedicadas à pesquisa, como a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

A divulgação de conteúdo científico exige rigor na verificação dos dados que serão apresentados ao leitor. No Capítulo 3 do volume de Redação, essa ideia é aplicada em uma atividade de elaboração de um verbete a partir de várias fontes. Se achar conveniente, conheça o material e verifique se é interessante fazer uso, nesta atividade, das orientações oferecidas trabalhad[illegible]

2. Reflitam sobre a natureza do que querem representar: processo, caracterização, comparação etc.

3. Decidam se farão uma imagem central grande, com base na qual serão mostrados destaques, e/ou imagens menores.

4. Discutam quais recursos seriam interessantes para a representação das ideias: ilustrações, fotografias, ícones, números, mapas, esquemas, tabelas etc.

5. Lembrem-se de que a linguagem do infográfico não é linear, como a escrita; ele faz uma representação dinâmica do conteúdo, com várias informações apresentadas simultaneamente. É preciso obter esse efeito, mas, ao mesmo tempo, garantir que a informação não chegue ao leitor de maneira caótica, confusa.

Momento de elaborar

6. Usem, preferencialmente, uma folha de papel sulfite A3 para facilitar a visualização no momento da exposição.

7. Façam a produção em computador, se preferirem.

8. Iniciem produzindo os esboços das imagens. Considerem que a linguagem do infográfico deve ter unidade. Na representação humana, por exemplo, vocês podem optar por utilizar traços realistas ou caricaturais, fazer figuras esquemáticas ou detalhadas, entre outras possibilidades, mas devem manter a escolha em toda a produção.

9. Elaborem os textos verbais que serão incluídos no infográfico. Esse gênero tem linguagem objetiva (em terceira pessoa e sem marcas de juízos de valor) e verbos, geralmente, no presente do indicativo.

10. Façam uma revisão do material para verificar se as ideias estão representadas com precisão e clareza. No caso dos textos verbais, caprichem na revisão e garantam que o texto seja claro e sintético e isento de falhas de digitação.

11. Montem uma primeira versão do infográfico tentando concretizar o que foi definido na etapa de planejamento. Se preferirem, produzam as imagens em uma folha de papel à parte e, depois, colem-nas na folha definitiva.

12. Distribuam as informações pelo infográfico cuidando da coerência. Por exemplo, se a compreensão de certa informação depende de uma informação anterior, é importante que a ordem da composição faça o leitor dirigir seu olhar na sequência planejada.

13. Não se esqueçam de usar algum recurso visual que destaque o título.

14. Finalizem a composição colorindo as imagens, alterando as cores de fundo e usando letras maiúsculas ou de tamanho, formato e cor diferentes, quando desejarem destacar um termo.

Dica de professor

É importante ser respeitoso nos comentários, o que significa dirigir-se aos colegas com gentileza e ser atencioso no processo de avaliação, justificando opiniões e oferecendo sugestões, quando possível.

Momento de avaliar

O professor distribuirá os infográficos e cada grupo avaliará o trabalho de um grupo parceiro. Escrevam um bilhete para os colegas com base no quadro de critérios a seguir. Elogiem os aspectos bem realizados e comentem eventuais falhas.

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

Itens para avaliação do texto

A	O infográfico apresentou dados relevantes sobre uma das doenças indicadas?
B	É possível aprender sobre a doença com o infográfico?
C	Os recursos não verbais contribuem para a compreensão das informações?
D	Os textos verbais são objetivos e concisos? Estão isentos de falhas de ortografia, concordância, pontuação etc.?
E	Há boa articulação entre as várias linguagens (semioses) no infográfico?
F	O infográfico é visualmente agradável? O leitor fica interessado e curioso pelo conteúdo ao ver o material?
G	O título do infográfico é coerente com o conteúdo e interessante?

Momento de apresentar

Os comentários dos colegas devem estimular a reflexão do grupo acerca do infográfico produzido. Após ouvi-los e ver as demais produções da turma, decidam-se por reelaborar o trabalho ou mantê-lo como está.

Os infográficos serão expostos em um mural, em uma área de grande circulação na escola. Uma comissão de estudantes voluntários deve se responsabilizar pela montagem da exposição. Esse grupo vai produzir um texto com a explicação da proposta e fazer placas de identificação com o título dos infográficos e o nome de seus produtores para afixar junto das produções.

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

EXPRESSÃO Divulgando conhecimento

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Neste capítulo, você estudou gêneros voltados à divulgação de conhecimento científico e notou como se adaptam a diferentes públicos e meios de publicação. Adaptou para o público jovem um artigo destinado a crianças, produziu uma *playlist* comentada indicando bons canais de divulgação científica e preparou um infográfico.

Agora, é o momento de você preparar, sozinho ou em dupla, um material de divulgação científica explorando um conteúdo que deve ser escolhido entre os temas que está estudando em uma das disciplinas de seu curso do Ensino Médio. Você pode elaborar um **infográfico** para apresentar movimentos e elementos culturais de uma luta estudada em Educação Física, um ***podcast*** para ilustrar um movimento artístico latino-americano pesquisado em Arte, um **vídeo** para explicar o funcionamento de um motor estudado em Física, um **artigo de divulgação científica** para mostrar um estudo recente sobre marés lido em Geografia, entre várias outras possibilidades.

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

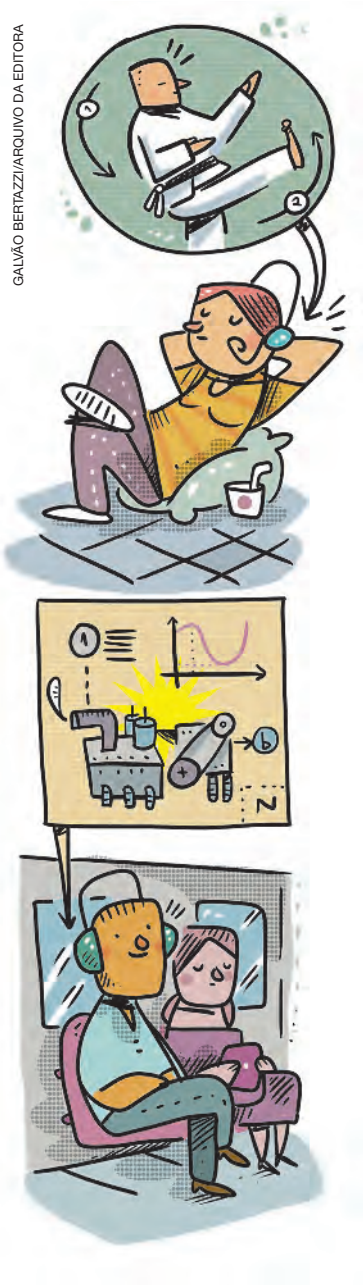
O material de divulgação científica que você produzirá tem como público os colegas, que poderão fazer uso do material para estudar. Para a preparação do artigo e do infográfico, apoie-se no conteúdo do capítulo. As leituras e as atividades oferecem informações suficientes para você realizar as etapas de planejamento e elaboração. Para o vídeo e o *podcast*, você contará com as instruções a seguir.

Em todos os casos, lembre-se de procurar o professor da área escolhida para contar seu plano, tirar dúvidas e receber orientações.

Etapa 1 – *Podcast*

O *podcast* é semelhante a um programa de rádio e, quando se destina a divulgar conhecimento, associa informatividade a entretenimento.

1. Decida como será seu *podcast*. Você fará a leitura de um texto? Tentará falar sem ler, apoiando-se em um esquema? Simulará uma entrevista ou um debate, contando com a ajuda de um colega?



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

2. Prepare o texto adequado à decisão tomada. Se for ler, escreva o texto valendo-se de algumas estratégias que o aproximem de uma fala, como a interlocução direta com o ouvinte. Se for falar sem ler, prepare um roteiro, anotando, em tópicos, as informações que deseja mencionar.
3. Inicie o texto apresentando o tema do *podcast* e usando alguma estratégia que o estimule a continuar ouvindo, como uma pergunta ou uma comparação inesperada.
4. A linguagem informal é a mais comum nos *podcasts*, mas ela não deve ser descuidada nem incluir gírias ou expressões coloquiais, se não estiver claro que buscam determinado efeito expressivo. Mesmo que você queira divertir o ouvinte, não pode se esquecer de que seu propósito é divulgar conhecimento, por isso deve construir a imagem de um apresentador confiável.
5. Considere a possibilidade de incluir trilhas ou efeitos sonoros. Se optar por usá-los, planeje a inserção: a fala será sobreposta a eles ou interrompida para que apareçam? Essa definição determina a maneira como você deve gravar a fala.
6. Se possível, usando programa gratuito de gravação e edição de áudio ou um aplicativo no próprio celular, você pode gravar alguns testes para se familiarizar com o texto e com a situação comunicativa que você criou. Depois, pode analisar o material para verificar a necessidade de alterar o conteúdo ou as estratégias de sua apresentação.
7. Fazer a gravação em lugar silencioso para evitar ruídos. Ao ouvir o resultado, pode editar o áudio, se necessário (por exemplo, elimine os trechos que não ficaram bons).
8. Com recursos do editor de áudio ou do aplicativo, pode incluir as trilhas ou os efeitos sonoros.
9. Avalie a gravação e refaça-a, se considerar que o resultado não é satisfatório.

Etapa 2 – Vídeo

Há várias formas de produzir seu vídeo: você pode ser filmado apresentando as informações, pode filmar sua mão desenhando ou fazendo colagens enquanto o áudio explica o conteúdo, pode usar recursos de animação, entre muitas outras soluções. E cada uma exige uma preparação diferente. A seguir, há algumas orientações gerais.

10. Decida como será seu vídeo, considerando seu domínio de *softwares* de edição de vídeo ou quanto está disposto a investir na aprendizagem deles. Pode ser um bom momento para você adquirir ou aprimorar esse conhecimento.
11. Planeje a apresentação. Você pode aparecer na tela ou em *off*; mostrar objetos para explicar um mecanismo ou fazer comparações; filmar uma folha de papel em que faz anotações ou constrói um esquema; entre outras possibilidades.
12. Prepare um roteiro com a sequência de cenas, anotando as imagens e o texto verbal que vai acompanhá-las.

Imagem	Texto verbal	Intervalo de tempo	Trilhas ou efeitos sonoros
Tela em amarelo intenso, título em vermelho	Sistemas térmicos	0 s	--
Tela vai se tornado branca e título vai se tornando verde.	Sistemas térmicos	0 s a 5 s	--
Aparece texto em corpo menor, após o título, em verde	Visando à sustentabilidade	5 s a 9 s	Barulho de gota de água

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

13. Fale ou leia o texto em voz alta, de maneira expressiva, para calcular quanto tempo cada imagem deve ficar na tela. Anote os intervalos de tempo.

14. Escolha trilhas ou efeitos sonoros que possam tornar seu vídeo mais interessante. Lembre-se de buscar algo que seja informativo (uma música do período histórico que está sendo abordado, por exemplo) ou que, pelo menos, seja coerente com o contexto.

15. Planeje a inserção desses recursos sonoros: a fala será sobreposta a eles ou haverá interrupção dela? Anote essas decisões no roteiro.

16. A linguagem informal é a mais comum nos vídeos de divulgação científica. Você pode usar, moderadamente, gírias ou expressões coloquiais visando se aproximar do leitor, mas não abandone o monitoramento da fala. Um texto descuidado vai parecer pouco confiável ao público.

17. Faça a gravação do vídeo seguindo o roteiro. Ocupe um lugar silencioso para evitar a presença de ruídos.

18. Analise o material para verificar se o resultado é satisfatório: se a apresentação é organizada e as imagens estão nítidas e bem articuladas ao texto verbal, se a fala é clara e sem trechos inaudíveis etc.

19. Edite o material em um programa gratuito de edição de vídeo ou, se vai trabalhar no celular, em um aplicativo.

GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

Etapa 3 – Apresentação

Os trabalhos serão apresentados aos colegas de sala em seções organizadas por gêneros textuais: os vídeos e os *podcasts* serão exibidos; os artigos de divulgação científica e os infográficos serão apresentados por meio de um resumo oral e afixados em um painel ou mural.

Após as apresentações, converse com os colegas e o professor sobre o processo de produção, contando se foi mais fácil ou mais difícil do que esperava, se pediu ajuda aos professores ou a outras pessoas e se gostou do resultado. Ouça também a opinião dos colegas; afinal, esse material pode servir para o estudo de todos.

Por indicação dos professores das várias disciplinas, alguns dos materiais poderão ser disponibilizados para todas as turmas da série. É preciso planejar uma maneira de fazê-los circular, como permitir fotografias ou fotocópias, enviar arquivos por *e-mail* ou aplicativo de mensagens, usar o *blog* da turma etc.

Recado final

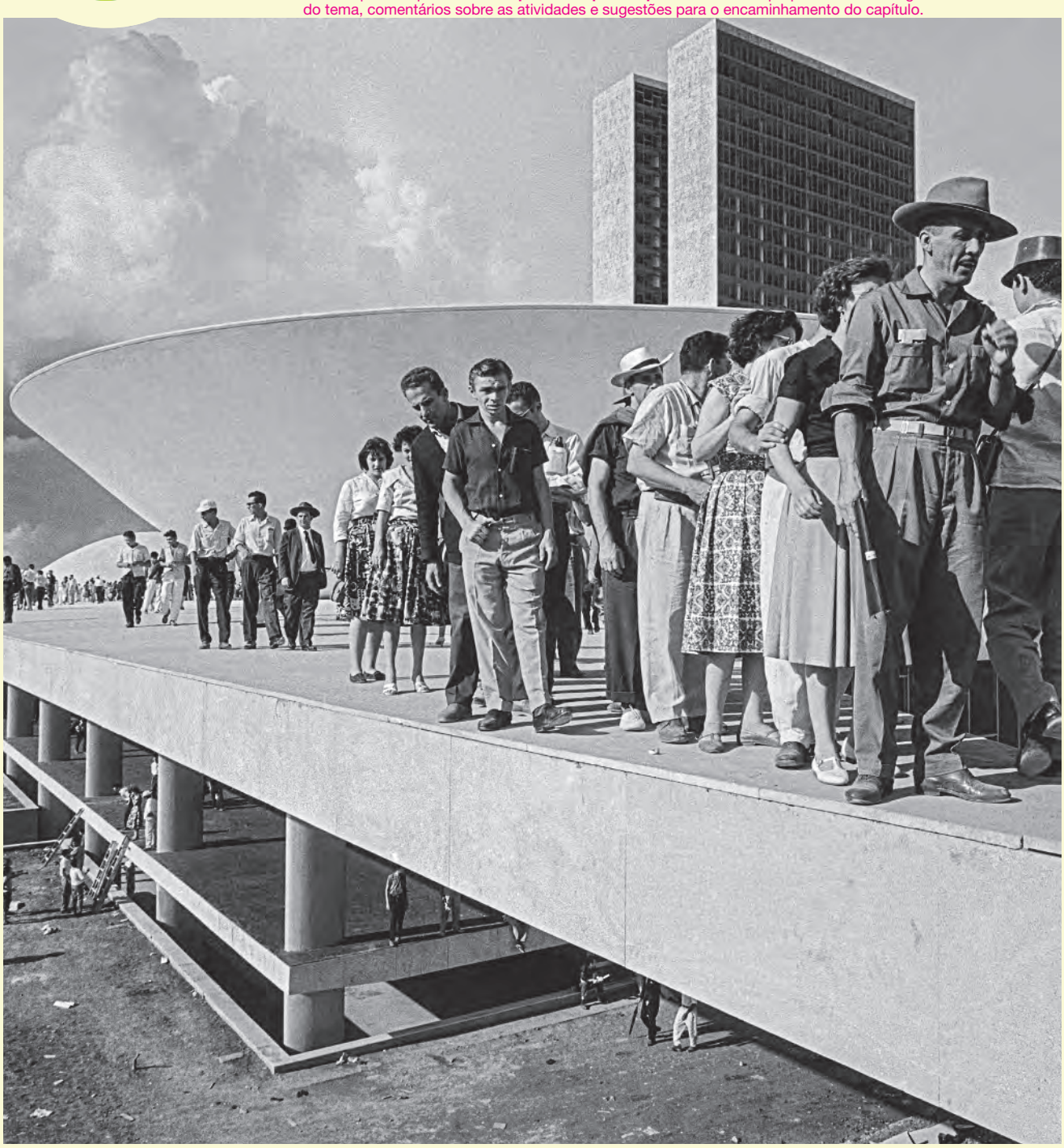
As tecnologias de informação e comunicação permitem que qualquer um de nós produza conteúdos e os socialize. No entanto, parte das pessoas acaba produzindo conteúdos pobres, ligados a assuntos pouco relevantes ou à mera autoexposição. Que tal encontrar outra maneira de participar dos ambientes digitais? Produzir material de divulgação científica é uma forma de contribuir para a democratização do conhecimento e de elevar a comunicação feita na internet a um patamar produtivo e ético.

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

Capítulo 4

PROJETO DE LEI: A PROPOSTA DE DIREITOS E DEVERES

Leia na parte específica do **Suplemento para o professor** nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.



THOMAZ FARKAS – INSTITUTO MOREIRA SALLES, SÃO PAULO

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

Pessoas caminham sobre cobertura do edifício do Congresso Nacional no dia da inauguração de Brasília (DF). Foto de abril de 1960.

Não são poucas as pessoas que afirmam que não gostam de política ou que não se interessam por esse assunto. Mais do que gostar de política, para o exercício pleno da cidadania, é fundamental conhecer determinados tópicos que impactam diretamente as nossas vidas. Neste capítulo, estudaremos o projeto de lei, e você vai perceber que decisões tomadas na esfera legislativa têm tudo a ver com você.

Escolhemos um projeto de lei que trata da prática de estágios para que os estudantes observem o impacto, em suas vidas, das decisões tomadas na esfera legislativa, o que pode estimular a participação no debate político. Em **Preparando o terreno**, eles vão investigar a tramitação desse projeto, etapa em que terão mais informações sobre o contexto de produção e de circulação do gênero.
Diálogo interdisciplinar com Sociologia ou História. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Leitura inicial

A seguir, reproduzimos um projeto de lei (PL) apresentado ao Senado brasileiro. Antes de ler o texto, responda às questões.

1. Você sabe o que é um projeto de lei?
1. Resposta pessoal. Caso os estudantes respondam negativamente, pergunte se é possível inferir a função do gênero tendo em vista o nome dele. Espera-se a referência à ideia de proposta.
2. Considerando que esse gênero textual pertence ao campo das leis e normas, que linguagem é esperada? Como acha que é sua composição?
2. Resposta pessoal. Esses aspectos serão estudados adiante. Verifique apenas se os estudantes oferecem informações compatíveis com os dois tópicos citados.
3. O projeto que você vai ler tem como objeto os estágios realizados por estudantes. Qual é a finalidade desse tipo de estágio?
3. Permitir um período de prática para que os estudantes se habilitem a exercer, com proficiência, determinada ocupação.
4. Saber que vai estudar um projeto de lei provoca em você curiosidade, desinteresse, indiferença, receio de não compreender, algum outro sentimento? 4. Resposta pessoal.

Percurso do capítulo

- Projeto de lei: leitura
- Grupo nominal
- Adjunto adnominal
- Oração subordinada adjetiva
- Complemento nominal
- Regência nominal
- Aposto
- Concordância nominal
- Apresentação oral
- Projeto de lei: produção

Projeto de Lei n. 595, de 2023

O número do projeto é definido quando entra no Senado Federal ou na Câmara dos Deputados, as duas casas que formam o Congresso Nacional.

Altera a Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, para dispor sobre a concessão de bolsa ou outra forma de contraprestação para os estagiários.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Lê-se "artigo primeiro". O artigo é a unidade básica da lei e sua ideia central é chamada de *caput*.

Art. 1º Esta Lei determina a obrigatoriedade do pagamento de bolsa ou outra forma de contraprestação e de auxílio-transporte, aos estagiários, seja o estágio obrigatório ou não.

Art. 2º O *caput* do art. 12 da Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, passa a vigorar com a seguinte redação:

> "Art. 12. O estagiário receberá bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada e auxílio-transporte, seja o estágio obrigatório ou não obrigatório. ....." (**NR**)

Propõe-se uma nova redação (NR) para um trecho de lei.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor após decorrido um ano da data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A prática do estágio, para todos os níveis e modalidades de ensino, é regida pela Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Entendido como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e integra o itinerário formativo dos estudantes.

A legislação dispõe sobre uma série de requisitos para a realização de estágios, instituindo algumas distinções entre os estágios obrigatórios e os não obrigatórios. A mais importante delas refere-se ao recebimento de bolsa ou outra forma de contraprestação, que hoje só é compulsória no caso dos estágios não obrigatórios.

Consideramos que essa diferença é discriminatória e acaba por prejudicar muitos estudantes cujos cursos incluem a obrigatoriedade de realização de estágios. Ora, além do aprendizado que a prática do estágio promove, o trabalho realizado pelo estagiário gera benefícios importantes para as partes concedentes e deve, portanto, ser devidamente compensado.

Os estágios obrigatórios oferecidos a título gracioso acabam por gerar situações de exploração da mão de obra dos estagiários, o que não é aceitável.

Por isso, o presente projeto de lei visa a determinar que todos os estagiários, seja os que fazem estágio obrigatório, seja os que fazem estágio voluntário, recebam bolsa ou outra forma de contraprestação. No caso dos estágios não obrigatórios,

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

como já estabelece a legislação, os estagiários continuarão a fazer jus, também, ao auxílio-transporte. Julgamos, assim, regular melhor essa importante relação social, presente em quase todas as atividades produtivas e de serviço da sociedade, trazendo-lhe mais justiça e proporção, pois a obrigatoriedade da realização de estágios, determinada por currículos escolares, não pode se tornar fonte de mão de obra qualificada e gratuita.

Por fim, para que as instituições que oferecem estágios possam adaptar seus recursos à nova norma que porventura resulte dessa proposição, sugerimos sua entrada em vigor após decorrido um ano da data de sua publicação.

Por tais razões, contamos com o apoio dos ilustres Senadores e das ilustres Senadoras para a aprovação deste projeto de lei.

[Assinatura do autor do projeto]

BRASIL. Projeto de lei n. 595, de 18 de fevereiro de 2014. Altera a lei n. 11 788. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9260395&disposition=inline&_gl=1*1dnhraz*_ga*MTAxNTEzNTAwOC4xNjg2Njc4MTM1*_ga_CW3ZH25XMK*MTY4NzMyNTc0Ni44LjEuMTY4NzMyNTg1NC4wLjAuMA. Acesso em: 26 ago. 2024.

Tá ligado!

Há semelhanças entre a parte "justificação" do projeto de lei e o texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova de redação do Enem: é preciso desenvolver as informações para que funcionem como argumentos e possam comprovar o ponto de vista declarado.

Tá ligado! A construção de parágrafos argumentativos é estudada do Capítulo 7 do volume de Redação.

Refletindo sobre o texto

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

5. A composição do gênero projeto de lei prevê uma ementa, que aparece deslocada à direita, logo após a identificação do projeto. Com base no projeto em estudo, responda.

a. Qual é a função da ementa?

b. Quais são as demais partes que compõem um projeto de lei?

6. Releia a primeira parte do texto, que antecede a justificação.

a. Qual é o significado do verbo *dispor*, usado duas vezes na ementa do projeto de lei?

b. O PL n. 595/2023 propõe uma alteração na lei existente. Qual alteração específica é proposta?

c. Na redação do artigo 12, o autor emprega a forma verbal *receberá*, no futuro do presente do indicativo. Qual é o sentido produzido por esse tempo verbal: permissão, possibilidade, obrigatoriedade ou proibição?

d. O autor preferiu a palavra *contraprestação* a *remuneração*. Explique essa escolha.

5. a. A ementa resume a proposta apresentada no projeto de lei.
5. b. O título, que identifica o projeto; a proposição de lei, introduzida por "O CONGRESSO NACIONAL decreta"; a justificação e a assinatura.
6. a. O verbo *dispor* significa "determinar", "prescrever". Verifique se os estudantes apresentam um significado que indique valor categórico; rejeite significados amplos como "tratar", "falar" etc.
6. b. A alteração da formulação do artigo 12 para estender a obrigatoriedade de bolsa ou outra forma de contraprestação a todos os estagiários, inclusive aqueles que realizam estágio obrigatório.
6. c. Obrigatoriedade.
6. d. O termo *contraprestação* é mais amplo, pressupõe uma obrigação em troca do trabalho, mas sem definir sua natureza.

O estágio é uma oportunidade para a entrada de jovens no mercado de trabalho.

DRS PRODUÇÕES/E+/GETTY IMAGES

7. A justificação é a parte do texto do projeto de lei destinada a convencer os demais legisladores acerca da validade da proposta e conseguir a aprovação dela. Para compreender melhor a justificação, releia o terceiro parágrafo.

Consideramos que essa diferença é discriminatória e acaba por prejudicar muitos estudantes cujos cursos incluem a obrigatoriedade de realização de estágios. Ora, além do aprendizado que a prática do estágio promove, o trabalho realizado pelo estagiário gera benefícios importantes para as partes concedentes e deve, portanto, ser devidamente compensado.

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

a. Apresentam-se, a seguir, duas reelaborações do segundo período: a primeira tem estrutura comparativa e a segunda, de contra-argumentação. Copie as reelaborações e complete-as adequadamente.

(1) De um lado, o estagiário..., o que lhe traz...; de outro, ..., portanto, ...

(2) É fato que o estagiário..., o que lhe traz... No entanto, ..., portanto, ...

Qual é, na sua opinião, a estrutura mais eficiente para a argumentação? Por quê?

b. Na introdução do segundo período, a palavra *ora* (**1**) marca a relação entre o texto e o momento presente, (**2**) evidencia o caráter óbvio da afirmação que está sendo introduzida ou (**3**) introduz uma contraposição ao que foi expresso no período anterior?

7. b. Resposta: **2**. A identificação do efeito de sentido encaminhada por opções de resposta contribui para ampliar o repertório de observações dos estudantes.

c. Nesse parágrafo estão concentrados os argumentos utilizados para justificar a proposta. Quais são eles?

7. c. A ausência de bolsa ou contraprestação em estágios obrigatórios é considerada discriminatória e lesiva ao estudante, e as atividades realizadas nos estágios obrigatórios trazem benefícios a quem os oferece, o que justifica a contraprestação.

8. Os projetos de lei são avaliados pelos senadores.

a. Na sua opinião, a justificação apresentou argumentos suficientes para convencê-los? Por quê?

8. a. e **b.** Resposta pessoal. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

b. Uma tomada de decisão deve envolver a análise ampla de uma proposta e levar em conta todos os seus impactos. Na sua opinião, quais aspectos deveriam ser investigados para chegar a uma conclusão fundamentada? Explique.

Zoom na língua

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

9. Nos dois primeiros parágrafos da justificação, o produtor do texto apresenta, em termos gerais, a legislação que o projeto de lei pretende alterar; nos dois parágrafos seguintes, há uma avaliação dela.

a. Identifique algumas das palavras usadas pelo autor para expressar sua avaliação negativa da legislação.

9. a. Sugestão: *Discriminatória*, *prejudicar*, *exploração*.

b. A expressão de um juízo de valor sobre a legislação é inadequada? Justifique.

9. b. Não. A proposta prevê uma mudança na legislação por considerá-la injusta, o que explica a postura crítica expressa por meio do vocabulário escolhido. O gênero permite a crítica como parte da justificação da proposta, e as escolhas feitas não resultaram em efeito ofensivo.

10. Releia o seguinte trecho.

> Por isso, o presente projeto de lei visa a determinar que todos os estagiários, seja os que fazem estágio obrigatório, seja os que fazem estágio voluntário, recebam bolsa ou outra forma de contraprestação.

a. Qual é a função da palavra *presente* em "o presente projeto de lei"?

b. Explique por que a exclusão da palavra *todos* em "todos os estagiários" não traria prejuízo de sentido ao texto.

c. Compare a redação do trecho com a proposta de redação do artigo 12. Que recurso foi usado nesse artigo para expressar o mesmo sentido de *todos*?

11. O autor dirige-se, no último parágrafo, aos "ilustres Senadores" e "ilustres Senadoras".

a. Explique por que, do ponto de vista gramatical, ele poderia ter utilizado a expressão "ilustres Senadores" para referência a todos os interlocutores.

b. Comparando as duas possibilidades de construção, responda: qual é o efeito produzido pela menção aos dois grupos?

12. No último parágrafo, o autor emprega a expressão ***tais razões*****.**

a. Qual é a função dessa expressão?

b. Reescreva a expressão duas vezes, mantendo seu sentido e sua função: na primeira, use outro pronome; na segunda, um adjetivo.

12. b. *(Por) essas razões; (pelas) razões apresentadas/expostas/colocadas/enunciadas/explicadas*.

Fala aí!

Na sua opinião, é interessante que os estudantes possam fazer estágios durante o Ensino Médio? Por quê?

Estratégia: Evite fazer generalizações com base em experiências pessoais. Distinga o que é opinião do que é fato.

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

7. a. Sugestão: *De um lado, o estagiário tem a oportunidade de aprendizado, o que lhe traz proveito; de outro, as empresas que concedem estágios têm benefícios com o trabalho realizado, portanto, devem conceder uma bolsa ou outra contraprestação. / É fato que o estagiário tem a oportunidade de aprendizado, o que lhe traz proveito. No entanto, as empresas que concedem estágios têm benefícios com o trabalho realizado, portanto, devem conceder uma bolsa ou outra contraprestação.* É esperado que os estudantes percebam que a primeira elaboração, ao instituir a comparação, confere o mesmo peso argumentativo às duas partes citadas, enquanto a segunda enfatiza o ganho das empresas, sendo, por isso, mais eficiente ao sugerir a obrigação da recompensa. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

10. a. Indica que o conteúdo do parágrafo refere-se ao projeto de lei que está sendo lido, tendo o mesmo sentido de *este*. Embora sem explicitar ao estudante, a questão destaca a possibilidade de o adjetivo funcionar como dêitico, fazendo referência à situação de enunciação.

10. b. A palavra *todos* expressa generalização ou abrangência completa, valor que também está sendo sugerido, no contexto, pelas orações iniciadas pelo par *seja..., seja*.

10. c. O singular. Comente com os estudantes que, quanto à flexão de número, o singular costuma designar um ser único. Pode, no entanto, em alguns contextos, servir à generalização.

11. a. O gênero gramatical masculino tem sido usado para referência genérica a um grupo formado por seres humanos dos gêneros masculino e feminino, com a condição de haver pelo menos um do gênero masculino.

11. b. O discurso torna-se mais inclusivo ao garantir o direito à representação linguística de identidade, igualando pessoas pertencentes aos gêneros masculino e feminino.

12. a. A expressão retoma, de maneira sintética, os argumentos apresentados ao longo do texto. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

Tópicos

- Grupo nominal: substantivo
- Adjunto adnominal: adjetivo, artigo, numeral e pronome
- Concordância nominal
- Oração subordinada adjetiva
- Complemento nominal: regência nominal
- Aposto

Iniciamos o estudo com a ideia de grupo nominal – que favorece a compreensão da subordinação de palavras ao núcleo substantivo e, por consequência, da concordância nominal –, retomamos a função do adjunto adnominal e da oração subordinada adjetiva, já vistos nos anos finais do Ensino Fundamental, e introduzimos as funções de complemento nominal, que enseja a abordagem da regência nominal, e de aposto. Enfatizamos, como se nota nas atividades, o efeito dos termos e da oração adjetiva para a construção dos sentidos, daí optarmos por indicar a capacidade em comum de adensarem as informações dos substantivos com que se relacionam, abordagem sugerida no capítulo 3 da obra *Gramática escolar da língua portuguesa* (Bechara, 2010, p. 50-59). Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Investigando nossa língua

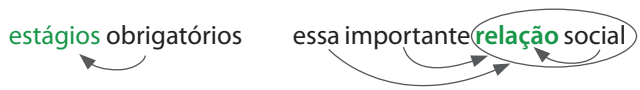
Como você estudou, o PL n. 595/2023 propõe uma mudança na legislação que regulariza a prática de estágios. A nova redação da lei procura igualar as condições de quem faz estágio obrigatório e de quem faz estágio voluntário. Portanto, do ponto de vista linguístico, nesse texto é essencial a caracterização do substantivo *estágio*.

Nos próximos tópicos, estudaremos os efeitos sobre o substantivo de termos e orações que se relacionam com ele.

O grupo nominal

Substantivo é a palavra que dá nome às coisas do mundo real ou imaginário: pessoas, objetos, lugares, instituições, ações, sentimentos, estados, qualidades, conceitos. Em geral, esses nomes não correspondem a um sentido, imutável; eles constroem referências – aquilo em que pensamos ao ouvir ou ler o substantivo – conforme o texto progride e outras palavras vão atuando sobre o sentido inerente, essencial desses nomes.

O procedimento de ligar a um substantivo palavras que adensam sua informação, isto é, que ampliam o que sabemos sobre a referência construída por ele, resulta na formação de **grupos nominais**. Preste atenção às relações de sentido estabelecidas entre o **núcleo** (a palavra mais importante) e as demais palavras em dois grupos nominais presentes no projeto de lei.



Essas relações implicam, na maior parte das vezes, a concordância de gênero e de número entre os termos, determinada pelo núcleo, como em ***estágios*** *obrigatórios*, em que *obrigatórios* acompanha o gênero masculino e o número plural de *estágios*.

Optamos por não usar o conceito de sintagma nominal, que exigiria, em nome da coerência da abordagem, realizar uma série de subdivisões e introduzir outros tipos de sintagmas, como o preposicional, agregando à nomenclatura gramatical tradicional, a que nos referiremos, muitos outros termos, muitas vezes equivalentes. A ideia de grupo nominal é suficiente para garantir a percepção de que a oração não é composta de palavras, mas de grupos de palavras que se associam e preenchem as funções sintáticas.

O grupo nominal pode exercer várias funções sintáticas nas orações. Você já estudou, por exemplo, que um grupo nominal pode exercer a função de sujeito. É o que ocorre na oração "**As aplicações do plástico** são várias e distintas", usada para exemplificar o sujeito simples.

O adjunto adnominal

A respeito de nossa opção de abordagem de adjetivos e adjuntos adnominais, leia comentários na parte específica do **Suplemento para o professor**.

O **adjetivo** amplia as informações acerca daquilo a que se refere o substantivo, que funciona como núcleo do grupo nominal, porque agrega traços semânticos (traços de significado) que o substantivo não tem. Ao aliar-se a ele, o adjetivo pode qualificar, modalizar, quantificar, classificar, situar no tempo e espaço, entre outros papéis. Atente para o modo como os adjetivos atuam nos exemplos a seguir transcritos do projeto de lei.

estágios **semestrais**	benefícios **importantes**	**presente** projeto de lei	atividades **de serviço**
Quantifica, indicando frequência.	Emite um julgamento sobre o conteúdo do substantivo.	Localiza no eixo tempo-espaço.	Classifica o referente do substantivo, incluindo-o em uma categoria específica.

Note que, no quarto exemplo, o papel do adjetivo é exercido por uma **locução adjetiva**, formada pela preposição *de* + o substantivo *serviço*. Os adjetivos e as locuções adjetivas que se aliam ao substantivo são classificados, sintaticamente, como **adjuntos adnominais**.

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

A função de adjunto adnominal também pode ser exercida por artigos, numerais e pronomes, que, cada um à sua maneira, determinam (delimitam) a significação dos substantivos. Acompanhe a explicação sobre a atuação dessas classes gramaticais.

O **artigo** identifica o referente do substantivo como algo particularizado, conhecido do interlocutor (*o*, *a*, *os*, *as*) ou genérico, indeterminado (*um*, *uma*, *uns*, *umas*).

O **pronome demonstrativo** localiza o objeto em relação às pessoas do discurso e pode antecipar ou retomar termos do texto.

O Congresso Nacional decreta:

[...]

Art. 3º Esta lei entra em vigor após decorrido **um** ano da data de **sua** publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A prática do estágio, para todos os níveis e modalidades de ensino, é regida pela Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. [...]

A legislação dispõe sobre uma série de requisitos para a realização de estágios, instituindo **algumas** distinções entre os estágios obrigatórios e os não obrigatórios.

O **numeral** denota uma quantidade numérica exata ou a posição dos seres em uma sequência ordenada (primeiro, segundo etc.).

O **pronome possessivo** estabelece relação de vínculo com as pessoas do discurso e pode expressar posse, afinidade, entre outros valores.

Os **pronomes indefinidos** acompanham o substantivo para exprimir quantidade indeterminada ou atribuir a ele um sentido impreciso (*certa empresa*).

Vamos nos deter um pouco mais na classe dos **pronomes**. Parte deles desempenha funções equivalentes às do substantivo. São, nesse caso, núcleos do grupo nominal, e não adjuntos adnominais. São exemplos: ***Ele*** *fez um estágio remunerado* ou *Jogue* ***isso*** *no lixo*.

Outros, como vimos, atuam como determinantes do substantivo. Entre outros valores, identificam as pessoas do discurso, como ocorre em "**esta** lei", em que o pronome de primeira pessoa indica a proximidade em relação a quem fala, ou em "**sua** publicação", em que o pronome de terceira pessoa marca a referência àquilo de que se fala (a lei).

Os pronomes podem, ainda, estabelecer relações entre as partes do texto, sendo importantes para a coesão textual. Perceba o funcionamento do pronome demonstrativo no exemplo transcrito do projeto de lei.

> A legislação dispõe sobre uma série de requisitos para a realização de estágios, instituindo algumas distinções entre os estágios obrigatórios e os não obrigatórios. A mais importante delas refere-se ao recebimento de bolsa ou outra forma de contraprestação, que hoje só é compulsória no caso dos estágios não obrigatórios.
>
> Consideramos que **essa** diferença é discriminatória [...]

HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

O pronome demonstrativo *essa* foi empregado para retomar uma ideia que havia sido apresentada anteriormente no texto. Caso ainda estivesse por ser introduzida, seria usado o pronome *esta* (ou flexão). Um exemplo: *Observamos* ***esta*** *situação: a legislação distingue as condições do estágio obrigatório e não obrigatório.*

LEMBRA?

Os pronomes indefinidos expressam sentido impreciso ou quantidade indeterminada. Podem funcionar como núcleo do grupo nominal – *todos*, *ninguém*, *nada*, *algo* etc. – ou determinar esse núcleo – *algum*, *certo*, *cada*, *qualquer* etc.

Mantivemos a abordagem tradicional da classificação dos numerais, mas consideramos importante mencionar a observação de José Carlos de Azeredo de que os numerais não formam uma classe à parte; são substantivos ou adjetivos, conforme a função desempenhada no grupo nominal.
Biblioteca do professor. Recomendamos que você conheça a abordagem de José Carlos Azeredo.
AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2018. p. 173-174.
Alguns especialistas tratam *um*, *uma*, *uns* e *umas* como pronomes indefinidos, com base no fato de serem palavras gramaticais que sugerem quantidade indeterminada, como *algum*, *muitos*, *vários* etc. Optamos por manter a abordagem tradicional.

Biblioteca do professor. Se desejar ler mais sobre a classificação dos artigos indefinidos, sugerimos o capítulo "O artigo", de Ataliba de Castilho.
CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 489-490.

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

No caso de dois termos já terem sido mencionados, descarta-se o uso de *esse* para evitar ambiguidade e emprega-se uma construção baseada nos pronomes *este* e *aquele*. O pronome *este* retoma o último termo mencionado, enquanto *aquele* retoma o termo que ficou mais distante.

*Discutiram **a proposta** e **a legislação em vigor**: **esta** foi considerada discriminatória; **aquela** ainda está em análise.*

As regras de uso dos pronomes *este* e *esse* são sempre respeitadas?

O sistema de referências dos pronomes demonstrativos nem sempre é seguido rigorosamente. É comum que os pronomes de primeira pessoa (*este*, *esta*, *isto* etc.) e de segunda pessoa (*esse*, *essa*, *isso* etc.) sejam usados indistintamente, principalmente na fala. Apesar dessa flexibilidade, é preciso atenção a eles nas formulações textuais em que seu uso pode provocar ambiguidade e prejudicar a comunicação das ideias, sobretudo em contextos formais.

Não há consenso entre os especialistas sobre o uso dos pronomes demonstrativos. Diante disso, optamos por apresentar, de modo simplificado, apenas as orientações de uso do pronome como elemento de coesão. Para compreender melhor essa decisão, leia sobre o tópico na parte específica do **Suplemento para o professor**.

A oração subordinada adjetiva

Algumas orações são equivalentes ao adjetivo com função de adjunto adnominal. Elas são chamadas **orações subordinadas adjetivas**. Compare.

*A lei não mudará a situação dos estagiários **assalariados**.*

*A lei não mudará a situação dos estagiários **que recebem salários**.*

oração subordinada adjetiva

As orações subordinadas adjetivas voltarão a ser estudadas no Capítulo 4, do volume 3, dedicado ao período composto. Ali será abordado, entre outros pontos, o uso do pronome relativo (precedido ou não de preposição). Aqui, retomamos o tópico com o objetivo de expor a equivalência semântica e sintática com o adjunto adnominal e evidenciar ao estudante opções para a construção de seus enunciados.

LEMBRA?

A oração é construída em torno de um verbo ou de uma locução verbal.

Esse tipo de oração pode atuar sobre o substantivo de duas formas diferentes. Leia o exemplo transcrito do projeto de lei.

> Consideramos que essa diferença é discriminatória e acaba por prejudicar muitos estudantes ***cujos cursos incluem a obrigatoriedade de realização de estágios***. [...]

A oração "cujos cursos incluem a obrigatoriedade de realização de estágios" é relevante para identificarmos aquilo a que o antecedente *estudantes* se refere. Ela delimita o raio de abrangência desse substantivo: a lei prejudica apenas os estudantes obrigados a realizar estágios. Portanto, a oração adjetiva é necessária para o leitor compreender o termo *estudantes* nesse contexto.

As orações subordinadas adjetivas são introduzidas por pronomes relativos, principalmente *que*, *o qual* (*a qual*, *os quais*, *as quais*), *quem*, *cujo* (*cuja*, *cujos*, *cujas*) e *onde*. O pronome *cujos* estabelece uma relação de posse.

Ela é diferente da oração subordinada adjetiva **explicativa**, que não interfere na identificação realizada pelo antecedente.

*A lei se aplica aos estagiários brasileiros, **que passam a receber remuneração por seu trabalho**.*

*O projeto de lei n. 595/2023, **que está em análise desde 2023**, será votado em breve.*

Nesses casos, a oração adjetiva faz um comentário sobre o antecedente, acrescenta uma informação sobre ele.

O complemento nominal

Como você já estudou, o adjunto adnominal pode ser expresso por uma unidade formada por preposição + substantivo, com valor de adjetivo: colegas *de turma* ou ambiente *de trabalho*, por exemplo. Essa mesma estrutura pode ter uma função sintática diferente: a de **complemento nominal**.

Para compreender melhor essa ideia, complete mentalmente a reelaboração dos períodos a seguir.

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

A nova lei determina que todos os estagiários receberão bolsa.

A nova lei determina o recebimento [redacted] *por todos os estagiários.* de bolsa.

Há requisitos para os estudantes realizar estágios.

Há requisitos para a realização [redacted] *pelos estudantes.* de estágios.

Nesses exemplos, a passagem do verbo a substantivo provocou o surgimento de um complemento desse substantivo. Assim como os verbos podem ser transitivos, ou seja, requerer complementos, também alguns substantivos os preveem em determinadas construções.

O complemento nominal também pode ocorrer com adjetivos e advérbios e, por vezes, pode ser constituído de uma oração. Leia os exemplos.

Alguns cursos preveem a ***obrigatoriedade*** ***de estágio***.
substantivo

Meu estagiário está ***apto*** ***para o cargo***.
adjetivo

Os senadores podem votar ***favoravelmente*** ***ao projeto***.
advérbio

Desrespeitou-se a ***recomendação*** ***de que a lei fosse votada logo***.
substantivo — oração com função de complemento nominal

O complemento nominal vem sempre introduzido por preposição selecionada pelo termo **regente**. Essa relação recebe o nome de **regência nominal**. Alguns regentes selecionam, exclusivamente, uma preposição para as relações de complementação; outros, mais de uma. Na segunda frase, também poderia ter sido empregada, por exemplo, a preposição *a*: *apto ao cargo*.

Como os adjuntos adnominais, os complementos nominais são termos que adensam a informação do substantivo que complementam, ou seja, eles nos permitem saber mais sobre aquilo a que os substantivos se referem.

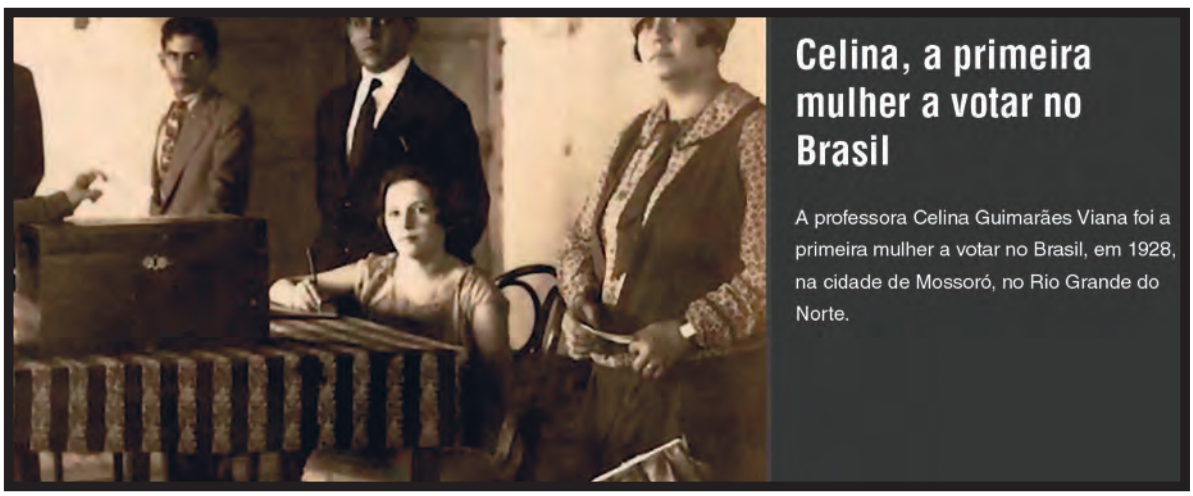
Lembra? Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

LEMBRA?

A preposição liga duas palavras ou orações, estabelecendo entre elas relações de dependência. As preposições mais usadas são *a*, *com*, *de*, *em*, *para* e *por*. Algumas podem se associar com artigos: *ao* (*a* + *o*), *das* (*de* + *as*), *na* (*em* + + *a*), *pelo* (*por* + *o*) etc.

O aposto

Vamos estudar, agora, a função do aposto, verificando sua contribuição para a construção do título de uma reportagem sobre outro direito aprovado no Senado brasileiro, este há bastante tempo.



REPRODUÇÃO/O GLOBO

Registro fotográfico do primeiro voto feminino no Brasil.

[00:00:18]

Carla Viana: Celina foi minha avó. Hahaha. É... minha... minha querida avó. E foi uma professora, uma educadora, né? Eee... uma pessoa de vanguarda, uma mulher que tava vindo sempre na frente, corajosa... Ela queria votar, hahaha, né? "Se um homem pode votar por que que eu não posso votar?" Então esse gesto de querer votar, né?, acabou fazendo dela uma figura... é, que ficou para a história.

CELINA, a primeira mulher a votar no Brasil. [*S. l.*: *s. n.*], 2019. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Jornal **O Globo**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yN6zqXhpHFM. Acesso em: . Acesso em: 26 ago. 2024.

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

Biblioteca cultural

Procure, na internet, a reportagem sobre como Celina Guimarães Viana se tornou a primeira eleitora e conheça também um pouco da história do Brasil. Busque pelo título "Celina, a primeira mulher a votar no Brasil".

Biblioteca cultural. Diálogo interdisciplinar com História e Sociologia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. **Como você interpreta as duas ocorrências de risada de Carla Viana ao falar de sua avó?**
2. **Segundo Carla, que visão de mundo está por trás do desejo de Celina de votar?**
3. **A linha fina na imagem apresenta uma série de dados em sequência: "no Brasil, em 1928, na cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte". Qual é a função desses dados?**
4. **A expressão "a primeira mulher a votar no Brasil" é um aposto. Note que ela não se comporta como os dados examinados na atividade 3. Analise a relação que estabelece com o termo anterior e explique sua função.**
5. **Compare "Celina, a primeira mulher a votar no Brasil" com "Celina foi a primeira mulher a votar no Brasil". Que efeito de sentido é produzido pela construção com aposto?**

1. Resposta pessoal. É importante que os estudantes notem que, para Carla, Celina é uma avó antes de ser uma personagem histórica. Provavelmente, ela ri por ter de tratar da avó nesse outro contexto. É possível também indicar que riu por certa timidez diante das câmeras.
2. A ideia de que homens e mulheres são iguais.
3. Os dados especificam a informação ao mencionar o tempo e o local em que ocorreu o ato histórico (são adjuntos adverbiais).
4. A expressão "a primeira mulher a votar no Brasil" explica o termo anterior, sendo equivalente a ele. Os termos examinados na atividade 3 não são equivalentes; eles acrescentam informações diferentes.
5. A construção com aposto reforça a identificação de Celina, destacando-a, diferentemente do que ocorreria com um título que relatasse a ação.

O aposto justapõe-se (põe-se junto) a um grupo nominal, com núcleo substantivo ou pronome, assumindo um papel secundário, embora seja equivalente em termos de sentido. Seu valor pode ser:

- explicativo: *Celina, **a primeira mulher a votar no Brasil**.*
- enumerativo: *Esperava que uma senadora tivesse três qualidades: **liderança, criatividade e bom senso**.*
- resumidor (recapitulativo): *Gráficos, tabelas e diagramas, **tudo** foi revisado.*
- comparativo: *O trânsito pesado, **tortura diária**, minava sua saúde.*

Perceba que a função de aposto é exercida por substantivos (sozinhos ou como núcleo de grupos nominais) ou pronomes e que costuma existir entre ele e o termo a que se associou uma pausa marcada por vírgula ou, em alguns casos, dois-pontos ou travessão.

Há, ainda, outro tipo de aposto, com valor especificativo. Ele se associa a um substantivo com sentido genérico para particularizar sua referência: *A professora **Celina Guimarães Viana** foi a primeira mulher a votar.*

Investigando +

1. **ESMIUÇANDO O ENEM** **Forme um trio para resolver e discutir a questão a seguir.**
Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

(Enem)

Glossário diferenciado

Outro dia vi um anúncio de alguma coisa que não lembro o que era (como vocês podem deduzir, o anúncio era péssimo). Lembro apenas que o produto era diferenciado, funcional e sustentável. Pensando nisso, fiz um glossário de termos diferenciados e suas respectivas funcionalidades.

[...]

Diferenciado: um adjetivo que define um substantivo mas também o sujeito que o está usando. Quem fala "diferenciado" poderia falar "diferente". Mas escolheu uma palavra diferenciada. Porque ele quer mostrar que ele próprio é "diferenciado". Essa é a função da palavra "diferenciado": diferenciar-se. Por diferençado, entenda: "mais caro". Estudos indicam que a palavra "diferenciado" representa um aumento de 50% no valor do produto. É uma palavra que faz a diferença.

DUVIVIER, Gregório. Glossário diferenciado. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 94, n. 31.176, 11 nov. 2014. Caderno Ilustrada, p. E9.

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

Os gêneros são definidos, entre outros fatores, por sua função social. Nesse texto, um verbete foi criado pelo autor para

A. atribuir novo sentido a uma palavra.
B. apresentar as características de um produto.
C. mostrar um posicionamento crítico.
D. registrar o surgimento de um novo termo.
E. contar um fato do cotidiano.

- Releiam o enunciado e respondam: qual é a função social de um verbete?
- Como o título do texto sugere, o verbete "diferenciado" não segue o padrão mais comum dos verbetes. Por quê? Qual alternativa expressa melhor a explicação que vocês acabaram de dar?
- Cheguem a um consenso quanto à resposta e comprovem-na com elementos do texto.

1. Resposta: **C**. Espera-se que os estudantes reconheçam o foco posto no efeito do uso de um adjetivo, que, segundo o autor, ultrapassa a simples qualificação do substantivo. Pergunte, então, se têm dúvidas sobre os tópicos estudados motivadas por essa atividade (a diferença sintática entre "glossário diferenciado" e "o produto era diferenciado", por exemplo). Não é preciso "criar" a dúvida, mas estimule a formulação e a apresentação das existentes.

2. Leia atentamente esta tirinha da quadrinista fluminense Clara Gomes.

GOMES, Clara. **Bichinhos de jardim**. 14 out. 2011. 1 tira.

a. Qual é o núcleo do grupo nominal "o novo picolé de fruta naturalmente artificializado"? Como ficará o grupo se esse núcleo for colocado no plural?

b. Ao ouvir o comentário da Joaninha, no primeiro quadrinho, Mauro (o "minhoco") expressa perplexidade. O que motiva esse espanto?

c. Releia: "Tenho um forno autolimpante, uma geladeira autodescongelante e uma televisão entediante". Explique por que a coordenação dos três grupos nominais criou um efeito de humor.

d. Na fala vinda do televisor, no segundo quadrinho, há paralelismo entre os grupos nominais *novos comerciais* e *antigos programas*. Que efeito de sentido é criado por esse paralelismo? Explique.

e. No segundo quadrinho, *novos* atua sobre *comerciais*. Caso se referisse também a *novelas*, como ficaria a concordância? Construa o período com o adjetivo antes e depois dos núcleos.

f. Que relação pode ser estabelecida entre os afixos nos nomes dos produtos de limpeza no último quadrinho e a função de adjunto adnominal? De que maneira esses afixos satirizam as propagandas de produtos de limpeza?

g. Preste atenção ao tipo de relação que há entre os quadrinhos da tira. Por que a composição observada diferencia essa tira da maioria?

2. a. O núcleo é *picolé*. No plural, escreve-se "os novos picolés de fruta naturalmente artificializados". Observe se os estudantes perceberam que *artificializado* qualifica *picolé*, portanto, a mudança deste implica a alteração do adjetivo. Já *de fruta* não deve concordar com esse núcleo; o uso do plural na locução adjetiva ocorre apenas quando o substantivo que a compõe comunica a ideia de variedade, sugerindo, no caso, composição por frutas diversas.
2. b. A incoerência em "naturalmente artificializado".
2. c. A coordenação cria equivalência entre os três grupos nominais que completam o verbo. Assim, o termo *entediante* torna-se um atributo da televisão como também são *autolimpante* e *autodescongelante*, em relação aos equipamentos que qualificam. Essa equiparação provoca humor.
2. d. O paralelismo enfatiza a ideia de que o conteúdo da TV destina-se ao estímulo do consumismo, como sugere a antítese entre os adjuntos adnominais que caracterizam aquilo que é exibido.
2. e. *Assista hoje a novos comerciais e novelas. Assista hoje a comerciais e novelas novos/novas.*
2. f. Assim como os adjuntos adnominais, os afixos foram acrescidos para qualificar o substantivo *power*, nesse caso veiculando valor positivo ligado às ideias de eficácia e força. Todavia, evidenciam exagero, contribuindo para o tom de humor e crítica da tira.
2. g. A tira é composta de quadros autônomos cujo sentido é equivalente; os quadros não constroem uma narrativa.

Como faço a concordância?

1. Quando um adjetivo modifica dois ou mais núcleos pospostos a ele (colocados depois dele), concorda em gênero e número com o primeiro.

*Conheceu **belos** edifícios e praças.* *Conheceu **belas** praças e edifícios.*

2. Quando um adjetivo modifica dois ou mais núcleos antepostos a ele.
   - Vai para o plural, predominando o masculino, se os núcleos forem de gêneros diferentes.

*Atendemos uma criança e uma mulher **feridas**.* *Atendemos um idoso e uma menina **feridos**.*

   - Pode concordar com o núcleo mais próximo, uma construção que associa a caracterização a este núcleo.

*Atendemos um idoso e uma mulher **ferida**.*

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

3. Reserve o item 3 para resolver após a correção dos itens anteriores e discussão da animação, certificando-se de que os estudantes não tenham dúvida quanto ao conteúdo do texto e possam dedicar sua atenção ao processo de elaboração textual. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

3. As imagens a seguir são reproduções de *frames* de um infográfico animado.

Imagem 1.

Imagem 2.

Imagem 3.

Imagem 4.

Imagem 5.

Imagem 6.

Imagem 7.

Imagem 8.

Imagem 9.

Imagem 10.

WWF Infográfico – "A água no mundo." (Pense antes). [*S. l.*: *s. n.*], 2012. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Thom Rodrigues. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-Wq0yJdKewQ. Acesso em: 26 ago. 2024.

FOTOS: REPRODUÇÃO/WWF

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

a. No infográfico, foram utilizados algarismos ("*3* por cento") e não numerais ("*três* por cento"). O que pode explicar essa escolha?

3. a. O uso de algarismos permite uma compreensão mais rápida da informação.

b. A sequência de informações apresentadas no infográfico constrói uma linha de raciocínio. Explique essa linha de raciocínio considerando os seguintes blocos de informações: imagens 2 a 5; 6 e 7; 8 e 9.

c. Reescreva o texto das imagens 2 a 5 sem empregar algarismos nem numerais e mantendo as ideias principais.

d. Do ponto de vista da informação, por que a versão original é mais vantajosa que a reescrita?

e. Na imagem 6, apresenta-se a mesma informação de duas maneiras. Qual é a vantagem dessa construção?

f. A imagem 7 faz uso de uma comparação. Qual é o objetivo dela?

g. Explique o texto verbal da última imagem e a escolha das figuras que o acompanham.

h. Atente para a composição geral do infográfico. O que dá uniformidade a ele do ponto de vista:

3. h. Foram empregadas apenas três cores: o branco, o laranja e o azul (um tom escuro, um claro e um esverdeado).

- das cores?
- das letras?

• Foi empregado um único tipo de letra, havendo variação no tamanho e no uso ou não de *bold*.

i. Agora, você vai escrever uma breve análise do infográfico animado, aproveitando a reflexão que realizou nos itens anteriores e, se possível, as observações sobre a animação. Siga o roteiro.

- Inicie a atividade identificando o texto em análise (gênero e título) e seu objetivo.
- No segundo período, aborde o emprego das quantidades, relacionando-as às informações apresentadas. Para associar esse recurso ao objetivo citado antes, use um conectivo no início do período. Exemplo: "**A fim de** tratar do tema...".
- Inicie o segundo parágrafo mencionando e explicando a uniformidade visual.
- No período seguinte, informe que o efeito da uniformidade não é a monotonia e explique isso descrevendo o uso das imagens e, se possível, do som. Um exemplo deve ser apresentado entre parênteses, como informação complementar.
- Introduza esse segundo período usando um conectivo que estabeleça uma relação de oposição (*porém*, *contudo*, *apesar de*, *embora* etc.) e empregue um conectivo de causa ou de explicação para apresentar a descrição.
- A descrição dos recursos pode ocupar mais de um período.

4. Leia este trecho de uma reportagem.

Questão de humor

Os gregos acreditavam que problemas mentais eram uma punição divina. Hipócrates, não. Criador dos conceitos de saúde e doença, o pai da medicina inventou também a teoria humoral – uma primeira reflexão sobre o que seria a psicologia. Segundo ele, o corpo tinha quatro substâncias que deveriam estar em harmonia: bile amarela, bile negra, sangue e fleuma. Quando em desequilíbrio, surgiam doenças. A bile amarela em excesso, por exemplo, provocava comportamento raivoso. Já a bile negra, depressão. Para tratar esses humores, usavam-se laxantes, remédios para vomitar e drenava-se o sangue.

QUESTÃO de humor. **Superinteressante**. São Paulo: Abril, jul. 2019. p. 25.

a. As explicações de Hipócrates são apresentadas por meio de verbos no pretérito imperfeito do indicativo (*tinha*, *surgiam*, *provocava* etc.). O que a escolha desse tempo revela sobre esse conteúdo?

b. Releia dois períodos do texto: "Hipócrates, não." e "Já a bile negra, depressão.". Qual é a função da vírgula nesses períodos?

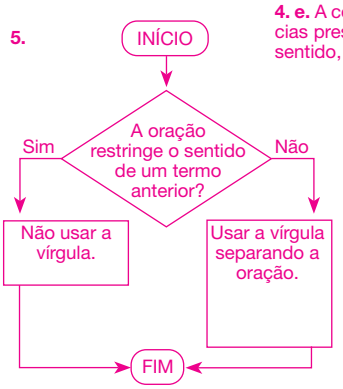
Os numerais podem compor o grupo nominal exercendo a função de adjunto adnominal, como **determinantes** de um substantivo (*Ficou em **quinto** **lugar**.*). Podem também ser **núcleo**, determinado por outros termos (***Um terço** **das crianças** não foi vacinado.*).

3. b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem que o primeiro bloco mostra a quantidade de água no planeta, chamando a atenção para a pequena porção disponível para consumo; o segundo apresenta algumas situações corriqueiras que provocam o desperdício desse recurso; o terceiro destaca a relevância da água para a vida humana.
3. c. Sugestão: A maior parte do planeta é coberta por água, quase toda ela salgada. Uma parcela muito pequena da água disponível no mundo é doce e está nas geleiras. A quantidade de água disponível para consumo é mínima. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
3. d. O uso de valores torna a informação mais precisa, o que garante uma compreensão melhor do problema que está sendo apresentado.
3. e. A indicação das quantidades desperdiçadas por dia e por mês favorece a compreensão da dimensão do desperdício, mesmo para aqueles que tenderiam a isolar o dado diário, sem ver o problema em um período maior.
3. f. Tornar a informação menos abstrata ao leitor, que passa a "visualizar" a quantidade desperdiçada. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
3. g. O texto convida o leitor a pensar sobre a água antes de usá-la, considerando as informações acerca de sua disponibilidade, sua importância e seu desperdício. Para isso, faz uma retomada dos dados apresentados no infográfico, repetindo, em uma linha, imagens que compuseram cada um dos *frames*.
3. i. Leia sugestão de resposta e orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

4. a. Trata-se de uma explicação que circulou no passado, mas já foi descartada.
4. b. A vírgula é usada no lugar do verbo, que é suprimido para evitar repetição. Comente que esse recurso corresponde à elipse.

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

5.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

4. e. A construção original, com uma oração subordinada adjetiva restritiva, informa que, para Hipócrates, quatro das substâncias presentes no corpo deveriam estar em harmonia. A colocação da vírgula transformaria a oração em explicativa e, nesse sentido, informaria que, no corpo, haveria apenas quatro substâncias.

c. Os termos apresentados após dois-pontos são apostos. A que substantivo se referem? Qual é sua função? **4. c.** Referem-se ao substantivo *substâncias* e sua função é enumerar os elementos correspondentes a ele.

d. Que sinal de pontuação poderia ter sido usado no lugar do traço em "– uma primeira reflexão sobre o que seria a psicologia"? Por quê? **4. d.** A vírgula, já que se trata de um aposto.

e. Releia: "Segundo ele, o corpo tinha quatro substâncias que deveriam estar em harmonia [...]". O emprego da vírgula antes do pronome relativo *que* seria inadequado, porque alteraria o sentido pretendido. Explique a alteração.

5. **É lógico! A decisão sobre o uso da vírgula para separar uma oração adjetiva pode ser "automatizada". Represente esse processo por meio de um algoritmo. O fluxograma pode ser uma boa solução.** **5.** Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

6. **Leia o webquadrinho criado pela ilustradora amazonense Laura Athayde. Parte de seus quadrinhos é inspirada em histórias reais, enviadas por suas leitoras.**

Fala aí!

Esse webquadrinho, assim como outros de Laura Athayde, trata de experiências femininas. Você acha que os garotos também poderiam se identificar com o que a cartunista mostra?

Estratégia: Um debate é válido se todos estiverem dispostos a ouvir o que é dito. Exercitem essa disposição.

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

LAURA ATHAYDE

ATHAYDE, Laura. Tumblr: laura athayde, 18 jun. 2019. Postagens.

No campo da dança, está presente a discussão sobre o corpo que foge ao padrão esguio associado ao dançarino. No espetáculo *Elegbará*, de 2021, a dançarina Nyandra Fernandes aborda o tema. Se achar conveniente e os estudantes dispuserem do volume de Arte, estabeleça relações entre a HQ em estudo e a seção **Bate-papo de respeito**, do Capítulo 10, que menciona o espetáculo.

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

6. a. Sugestão: A felicidade de uma pessoa deve surgir de suas conquistas, sem a dependência de uma relação com outra pessoa.
6. b. Sugestão: *Como todas as meninas, fui criada para ser romântica* […]; *Como algumas meninas, fui criada para ser romântica* […].

a. Redija uma frase que seja uma sugestão de comportamento coerente com esse webquadrinho.

b. No primeiro quadrinho, o pronome *muitas* determina *meninas*, em uma frase que trata de comportamentos aprendidos. Reescreva a frase de duas maneiras: na primeira, o comportamento deve se aplicar à totalidade das meninas; na segunda, a uma pequena parte delas.

c. Considerando o que se sabe sobre a sociedade, qual é a forma mais precisa de expressão: a que foi usada pela quadrinista ou uma das reescritas? Justifique sua resposta.

d. O pronome demonstrativo *isso* foi empregado no texto três vezes e retoma ideias diferentes. Identifique cada uma delas.

6. c. A forma da quadrinista é mais precisa, já que o comportamento descrito é muito comum, como sugere *muitas*, mas não é aplicável à totalidade das meninas.

e. Releia: "Solteira, eu entrei na faculdade que queria, consegui uma bolsa em uma universidade estrangeira, entrei no emprego dos meus sonhos, comecei a praticar esportes e a fazer cursos incríveis.". Na composição desse período, predomina a coordenação ou a subordinação? Qual é a função desse mecanismo?

f. Não existe uma maneira única de formular períodos. Complete a reescrita do quinto quadrinho usando um aposto enumerativo formado por substantivos e seus complementos. Preste atenção à regência nominal.

Foi quando percebi que não preciso de alguém do meu lado pra ser realizada e feliz. Ocorreram mudanças importantes: o ingresso na faculdade que queria, …

g. Descreva os recursos não verbais utilizados para compor a segunda linha de quadrinhos e explique o efeito de sentido obtido pela unidade visual.

6. d. Primeira ocorrência: retoma a ideia de não despertar interesse nos meninos e sentir que não poderia alcançar a felicidade. Segunda ocorrência: retoma a ideia de se odiar por não ser correspondida no campo amoroso. Terceira ocorrência: retoma a ideia de ter um parceiro.
6. e. Predomina a coordenação, que relaciona várias ações com o sentido de soma, cujo efeito é valorizar as conquistas da personagem.
6. f. Sugestão: *a obtenção de uma bolsa em uma universidade estrangeira, a entrada no emprego dos meus sonhos, o começo da prática de esportes e a realização de cursos incríveis.*
6. g. Os quadrinhos têm o mesmo fundo escuro e a personagem é representada como sombra. A sequência, articulada com a linguagem verbal, marca a passagem de um momento de crise para um momento de descoberta e, depois, de empoderamento, representados, respectivamente, pelo corpo arqueado e as lágrimas, pela expressão de surpresa reforçada pelos traços verticais acima da cabeça e pelo andar firme associado ao ponto de exclamação. A unidade visual constrói a ideia de mudança ao longo do tempo. Se possível, recolha as respostas dos estudantes para avaliar a habilidade de articular linguagens na construção de sentidos.

7. Leia parte de um ensaio da atriz, diretora e dramaturga mineira Grace Passô sobre o teatro no Brasil. **7.** Diálogo interdisciplinar com Arte. Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor**.

A dramaturgia contemporânea brasileira está mais distante dos brasileiros do que o Japão. Uma ou (com otimismo) três obras dramatúrgicas integram os programas pedagógicos escolares e é bem possível que essas obras não sejam brasileiras, já que contemporâneas, com certeza, não serão. E aqui outro fato: o mercado editorial brasileiro publica essa dramaturgia num campo extremamente restrito, o que torna ainda mais distante o contato com essas obras. A publicação de dramaturgias contemporâneas brasileiras é hoje difundida, em sua maioria, através dos projetos gestados dentro das companhias de teatro. São elas que organizam suas escritas, normalmente agregando projetos de publicação a outros projetos artísticos do coletivo.

[…] Quando refletimos sobre o significado do teatro no cotidiano dos brasileiros, é fácil constatar o que ele representa para a sua enorme maioria. A imagem do teatro está associada aos grandes palácios, a lugares "de postura" por assim dizer, a uma intelectualidade inalcançável. Essa imagem é, sem dúvida, fruto de um desconhecimento sobre essa arte, mas esconde também, a meu ver, a demanda por um teatro mais brasileiro, com representantes plurais, onde possamos levantar, esteticamente, nossas próprias urgências.

EDUARDO ANIZELLI/FOLHAPRESS

Grace Passô.

PASSÔ, Grace. Por um teatro contemporâneo brasileiro. *In*: SILVA, Cidinha da (org.). **Africanidades e relações raciais**: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2014. p. 273-274.

a. Segundo o primeiro parágrafo, quais argumentos justificam a distância entre o público e os textos teatrais?

7. a. Segundo o trecho, os textos teatrais estão ausentes dos programas escolares, e o mercado editorial brasileiro não tem interesse em publicá-los.

b. Quais argumentos justificam, no parágrafo seguinte, a pouca intimidade do brasileiro com os espetáculos teatrais?

7. b. Segundo a autora, o brasileiro associaria a ida ao teatro a uma atividade da elite econômica e intelectual, e as peças teriam poucos representantes da diversidade brasileira.

c. Qual é a função dos adjuntos adnominais presentes em "a dramaturgia contemporânea brasileira" na explicitação do tema do texto?

7. c. Os adjuntos adnominais determinam a dramaturgia de que trata a autora, indicando o tempo e o espaço do recorte que é feito.

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

7. d. A expressão *sem dúvida*.
7. e. Trata-se de *a meu ver*, que marca o fato de se expressar um ponto de vista pessoal, o que reduz a assertividade da afirmação.
7. f. Os adjuntos adnominais, em conjunto, constroem a ideia de que o teatro é visto como algo inacessível à maioria dos brasileiros.
7. g. Com a preposição *sobre*, constrói-se o sentido de que as pessoas não compreendem essa arte; já a preposição *de* sugere que as pessoas não têm notícia dessa arte, não sabem de sua existência.
7. h. Não. *Mas* é parte da expressão *mas também* e indica soma, e não contraste.
7. i. O termo *plurais* indica a expectativa de diversidade.

d. No segundo parágrafo, a expressão *é fácil* marca o alto grau de certeza da produtora do texto em relação ao conteúdo que está expressando. Qual outra expressão tem a mesma função?
e. Qual expressão também presente no segundo parágrafo tem um efeito inverso ao das expressões examinadas no item anterior? Justifique sua resposta.
f. Atente para os adjuntos adnominais *grandes*, *de postura* e *inalcançável* em "A imagem do teatro está associada aos grandes palácios, a lugares 'de postura' por assim dizer, a uma intelectualidade inalcançável". Qual efeito de sentido esse conjunto produz?
g. Segundo a dramaturga, a ideia equivocada acerca do teatro é "fruto de um desconhecimento sobre essa arte". Que sentido seria produzido, caso houvesse alteração da regência nominal, com a troca da preposição *sobre* por *de*?
h. No último período, deve-se entender que *mas* introduz uma informação contrária à anterior? Explique sua resposta.
i. A dramaturga refere-se à importância de um teatro brasileiro com "representantes plurais". Qual é a ideia expressa pelo adjunto adnominal?

8. Bate-papo de respeito. Leia o comentário a seguir.

O uso mais frequente de construções sem concordância leva a observações do tipo: fulano é burro, fulano não sabe falar português, fulano é preguiçoso, fulano empobrece a língua portuguesa, fulano fala errado e acaba com a língua portuguesa, entre outras bem mais desrespeitosas.

SCHERRE, Maria M. P. Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre sobre preconceito linguístico, variação linguística e ensino. [Entrevista concedida a] J. Abraçado. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: preconceito linguístico e cânone literário, n. 36, p. 11-26, 2008. p. 11.

ACERVO PESSOAL

Maria Marta Pereira Scherre, professora da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidade de Brasília e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

8. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Tem se tornado comum a indicação de plural em apenas alguns dos termos que determinam o substantivo, em construções como "os estudo" e "esses pratinho".

- Relembre: o que explica essa forma de concordância?
- Como a escola deve proceder em relação a um falante que, sistematicamente, usa essa forma de concordância? Por quê?
- A professora Maria Scherre tem defendido o uso da expressão "respeito linguístico" em lugar de "preconceito linguístico". Leia a seguir parte de um de seus textos.

> O Respeito Linguístico é a convivência harmoniosa entre as diferentes formas de falar, seja no plano das diferenças entre as línguas, seja no plano das diferenças entre as variedades no interior de uma mesma língua. As diferenças linguísticas, em qualquer plano, incluindo o social, caracterizam grupos de falantes e são mecanismos identitários. Então, o Respeito Linguístico implica a capacidade de ouvir o outro com seus traços característicos, sem emissão de julgamento de valor, sem brincadeiras de mau gosto, sem o imperioso desejo de mudar a fala do outro, sem silenciamento da voz do outro, sem preconceito, sem intolerância, sem *bullying* [...]
>
> ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula. (orgs.). **Dicionário**: rumo à civilização da religação e ao bem-viver. Fortaleza, CE: Editora da Uece, 2021. p. 117.

Forme um grupo para discutir as questões e preparar um representante para uma apresentação oral de até três minutos. Ele deve expor, sem ler, o posicionamento do grupo em relação ao comentário da professora. Planejem a fala com a contextualização, a declaração do ponto de vista e sua sustentação com argumentos. Utilizem exemplos, analisem causas e consequências, entre outras estratégias. Marquem esses movimentos, usando fórmulas como "Um exemplo que comprova essa relação é...".

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

9. **A língua nas ruas.** ***Bastantes pessoas estavam no ginásio? O suco possui menos calorias? As moças saíram dizendo "obrigadas"?*** **Essas são as construções indicadas pela norma-padrão, mas, certamente, você já deve ter ouvido formas diferentes. Quais predominam? Quando são usadas? Passe a observar as pessoas falando: conversas do dia a dia, aulas, telejornais, programas de rádio, telenovelas, filmes etc., durante o período indicado pelo professor. Anote os enunciados e os contextos em que estão inseridos e traga para discutir com a turma.**

9. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

EXPERIMENTANDO PRODUZIR — Uma justificação de projeto de lei

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Na **Leitura inicial**, você explorou o PL n. 595/2023, observando seus aspectos composicionais e os argumentos que sustentavam a proposta defendida por seu produtor. Nesta atividade, realizada em grupo, você redigirá uma **nova justificação** para esse projeto de lei com o objetivo de torná-la ainda mais eficiente.

Preparando o terreno

Antes de iniciar a produção da justificação, é interessante que você conheça melhor as possibilidades de participação política de um cidadão brasileiro. Para isso, vai explorar o portal *e-Cidadania*, administrado pelo Senado Federal do Brasil. Procure pelo portal na internet e acesse-o. Seguindo o roteiro, examine, com seu grupo, as ferramentas disponíveis.

1. **Os projetos de lei em tramitação no Senado Federal estão abertos à consulta pública. Como ela é feita?**
2. **A votação dos cidadãos define a aprovação ou não de um projeto de lei? Expliquem a resposta.**
3. **A imagem a seguir mostra o resultado da consulta pública do PL n. 595/2023, em 4 de janeiro de 2024. Investiguem: qual é o resultado mais recente dessa consulta? Houve interesse por ela? Há modificação significativa no posicionamento?** **3.** Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. Todos os projetos de lei e demais proposições são submetidos à votação do público durante toda a tramitação no Senado Federal. O cidadão deve se cadastrar e pode opinar uma vez sobre cada matéria. O resultado da votação fica disponível ao público e é comunicado aos gabinetes dos senadores.
2. Não. A votação contribui para formar a opinião dos senadores, mas eles não são obrigados a segui-la.

Tela do portal *e-Cidadania* que mostra o resultado da consulta pública a respeito do PL n. 595/2023, 23 de julho de 2024.

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

4. Para informação atualizada, na página do projeto de lei, clique em "Ver tramitação e mais informações" e, depois, em "Tramitação bicameral".

4. **Na página em que está a consulta pública do PL n. 595/2023, é possível obter mais informações sobre a tramitação do projeto. Qual foi o percurso dele?**

5. **No portal, há uma aba chamada "Ideia Legislativa". Naveguem por ela e respondam: o que são as ideias legislativas e como funcionam? Que relação existe entre ideia legislativa e projeto de lei?**

6. **Quais são as duas ideias legislativas mais populares neste momento? Vocês as apoiariam? Por quê?**

Planejando nossa justificação

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Iniciem, agora, o planejamento do texto, seguindo as orientações do quadro.

5. Ideias legislativas são propostas de alteração na legislação em vigor ou de criação de leis. Elas podem ser enviadas por qualquer cidadão por meio do portal *e-Cidadania*. Caso recebam 20 mil apoios em quatro meses, são encaminhadas para a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa. São, então, discutidas pelos senadores e recebem um parecer. Podem ser convertidas em projetos de lei.
6. Resposta pessoal.

Da teoria...	... para a prática
A proposta de um projeto de lei precisa ser sustentada com argumentos consistentes.	Identifiquem os argumentos usados no PL n. 595/2023 e avaliem sua força e eficácia. Que novos argumentos vocês podem incluir?
Um projeto de lei deve se apoiar em uma pesquisa sólida, que lhe forneça dados para uma abordagem válida.	Façam pesquisas em fontes confiáveis para verificar se é possível contestar alguma informação da justificação por estar incorreta ou imprecisa. Verifiquem a validade dos argumentos que pretendem inserir.
Todo projeto de lei segue para a análise de comissões temáticas, formadas por parlamentares de vários partidos. Eles estudam a matéria e emitem um parecer, com a recomendação de voto.	O parecer verifica se a proposta está ou não de acordo com as leis e quais são suas implicações em vários campos (saúde pública, economia etc.). Examinem a proposta tentando prever seus efeitos na sociedade como um todo.
A justificação procura persuadir os leitores quanto à validade da proposta.	Reflitam sobre o tom do texto. Como torná-lo convincente sem desconsiderar o contexto formal em que circula e os interlocutores?
A justificação conta com introdução, desenvolvimento e conclusão.	Façam um plano de texto, anotando, em tópicos, as informações que vão ser desenvolvidas em cada parte do texto. Organizem os argumentos em uma ordem lógica.

Tá ligado!

Chama-se tangenciamento a abordagem parcial do tema. Na redação do Enem, o tangenciamento leva a uma redução significativa da nota.

Tá ligado! Caso deseje desenvolver esse tópico com mais dados, recorra ao Capítulo 2 do volume de Redação. Ele pode servir de base para a preparação dos seus comentários sobre a atenção ao recorte temático.

A elaboração do plano de texto permite organizar a linha de raciocínio e corrigir possíveis fragilidades na argumentação. O tempo gasto em sua elaboração é compensado no momento da escrita, em que será possível se concentrar na formulação linguística porque as ideias já estarão definidas.

Elaborando nossa justificação

7. **Elaborem a primeira versão da justificação seguindo o plano de texto. Caso percebam uma solução melhor (como a necessidade de alterar a ordem dos argumentos), não hesitem em usá-la; o plano não deve engessar sua produção.**

8. **Escrevam uma introdução para contextualizar o problema abordado: qual situação observada será alterada com a mudança na lei?**

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

9. **Elaborem de três a seis parágrafos argumentativos. Vocês podem analisar exemplos e dados, examinar relações de causa e consequência, citar especialistas e estudos, entre outras maneiras de sustentar uma ideia.**

10. **Usem citações e paráfrases devidamente marcadas e acompanhadas de suas fontes. Lembrem-se de que, além de ética, a menção das fontes é fundamental para construir a credibilidade do texto.**

11. **Procurem articular as ideias expressas.**
    - Para evitar repetições, substituam trechos repetidos por pronomes ou hiperônimos (termos mais abrangentes, como *legislador* em relação a *senador*) e verifiquem se o referente está claro.
    - Usem, igualmente, conectivos que explicitem as relações entre as ideias, como as conjunções (causa, conclusão, concessão etc.).

12. **Modalizem o discurso usando palavras e expressões que evidenciem o grau de certeza (*certamente*, *provavelmente*, *de fato* etc.) e a opinião (*infelizmente*, *de modo inaceitável* etc.) diante do que se afirma.**

13. **Empreguem linguagem adequada à situação de comunicação. Como vocês já sabem, um projeto de lei não deve conter marcas de informalidade. Por estar incluída em um texto legal, a justificação se vale de estratégias sóbrias para envolver o leitor.**

14. **Concluam o texto sintetizando a linha de raciocínio e pedindo apoio aos interlocutores.**

15. **Façam a leitura atenta do texto, prestando atenção aos seguintes aspectos, entre outros:**
    - ortografia;
    - segmentação dos períodos;
    - pontuação;
    - concordância verbal;
    - concordância nominal.

    A linguagem de um projeto de lei deve ser bem monitorada.

16. **Releiam o texto para verificar se a justificação está adequada às demais partes. Ela precisa ser coerente com o objetivo e não pode sobrecarregar o texto com informações secundárias. Reescrevam a justificação total ou parcialmente, caso notem falhas.**

Dica de professor

Uma estratégia eficiente é incluir argumentos contrários à posição defendida e já mostrar que não são válidos ou não anulam os argumentos citados. Desse modo, reduz-se a possibilidade de o leitor, apegado a tais argumentos, questionar a linha de raciocínio apresentada.

Dica de professor

Para um texto mais coeso, usem **expressões resumitivas**, ou seja, retomem um segmento do texto por uma palavra ou expressão. Por exemplo: *Os senadores rejeitaram alterar a regra dos estágios. A **decisão** foi noticiada nos jornais de ontem.*

Reescrevendo nossa justificação

A produção será avaliada em pares de grupos. Comentem a justificação escrita pelo grupo parceiro, baseando-se no quadro e critérios a seguir. Depois, releiam o texto e anotem eventuais falhas no uso da linguagem.

Caso tenha optado pela elaboração individual do texto, a avaliação pode ser feita em trios para que, pelo menos, dois estudantes deem um *feedback* da produção.

Itens para avaliação do texto

A	A proposta de mudança na lei é apresentada com clareza?
B	A introdução contextualiza a proposta?
C	O desenvolvimento apresenta argumentos fundamentados?
D	As citações e as paráfrases estão devidamente marcadas e suas fontes foram citadas corretamente? As fontes de dados estão identificadas?
E	As estratégias de convencimento são adequadas à situação de comunicação?
F	As ideias estão bem articuladas e formam uma sequência coerente?
G	O texto não é excessivamente detalhado nem usa argumentos que se desviam da linha central?
H	A conclusão encerra coerentemente a linha de raciocínio?
I	O texto emprega linguagem monitorada e é formal?

Após ouvir os colegas, o grupo deve, se for o caso, reescrever passagens do texto para torná-lo mais eficiente e resolver falhas relativas à linguagem. Em caso de dúvida, consultem um dicionário, uma gramática ou o professor.

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

OBJETO DIGITAL
Infográfico clicável: Como funciona a tramitação de um projeto de lei?

Divulgando nossa justificação

Ouçam a leitura das justificações produzidas por todos os grupos. No final, vocês deverão indicar a justificação que cumpre melhor o objetivo de aprimorar o PL n. 595/2023, por apresentar uma justificativa mais consistente, sem extrapolar o objetivo dessa parte do texto.

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Por fim, discutam como agir em relação ao projeto de lei.

- Caso a consulta pública esteja disponível no portal *e-Cidadania* ou no portal da Câmara dos Deputados, vocês poderão se cadastrar e votar. Poderão, ainda, defender a aprovação ou não do projeto escrevendo cartas e *e-mails* aos senadores, elaborando artigos de opinião e cartas abertas para publicação em jornais, entre outras possibilidades de participação no debate público. O cadastro no *e-Cidadania* pode ser feito por qualquer cidadão com mais de 12 anos.
- Se o projeto de lei tiver sido arquivado, mas vocês o considerarem importante, poderão pesquisar mais e reformular a proposta, apresentando-a como ideia legislativa. Aproveitem a reflexão feita durante a elaboração da justificação.
- Se tiver sido promulgado, vocês podem buscar notícias e reportagens para saber como foi recebido pela sociedade e se já é possível avaliar seu efeito.

Para encerrarmos

É hora de falar um pouco da experiência vivida ao explorar o projeto de lei e seu contexto de circulação.

1. **Muitas pessoas pensam que a participação política está restrita ao momento do voto. O que a experiência ensinou? Você se surpreendeu com algo?**
2. **Existe, na escola, a possibilidade de os estudantes e suas famílias participarem das decisões que os afetam? De que forma isso acontece? Essa participação se efetiva?**
3. **A atividade realizada levou você a analisar não apenas os argumentos do senador que elaborou o projeto de lei como também aqueles usados por você mesmo e por seus colegas quando apoiavam ou questionavam o projeto ou, ainda, buscavam formas de aprimorá-lo. Que relação pode ser estabelecida entre esse movimento e a tomada de decisões conscientes e fundamentadas?**
4. **Você considera a possibilidade de ter um cargo político futuramente? Em caso positivo, o que o atrai nesse tipo de profissão?**

HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes se refiram à possibilidade de qualquer cidadão, usando uma ferramenta digital, acompanhar o que se passa no Senado Federal e opinar a respeito das matérias em votação, além de fazer propostas. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
2. A resposta depende do contexto da escola, mas é provável que existam um grêmio e um conselho escolar. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que o posicionamento assumido no fim do processo demandou pesquisa e reconsiderações, passos fundamentais para que uma decisão não seja impulsiva nem esteja limitada a opiniões ou conhecimentos anteriores. É preciso ser bastante responsável ao se tomar uma decisão com impacto coletivo, inclusive na hora do voto.
4. Resposta pessoal. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

Capítulo 5

CRÔNICA: OS FATOS E AS LEITURAS DOS FATOS

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

ALEXANDER SPATARI/STONE/GETTY IMAGES

Pessoas jogando futebol na praia de Ipanema, no Rio de Janeiro.

Que poder têm as pequenas e corriqueiras histórias contadas na fila do ônibus e da padaria, no recreio, ao redor da mesa? Nós, brasileiros, gostamos muito de ouvir narrativas sobre o cotidiano. Prova disso é que um dos gêneros mais consumidos pelos leitores do nosso país é a crônica. Nesse gênero textual, que estudaremos no capítulo, a observação das pequenas coisas ou o conhecimento de um fato ou de uma opinião podem ser combustíveis para o cronista, que apresenta uma visão particular, muitas vezes filosófica, sobre a vida.

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

Percurso do capítulo

- Crônica: leitura
- Verbo: emprego e flexões
- Aspecto verbal
- Vozes verbais
- Crônica: produção de texto

Leitura inicial

A seguir, você lerá uma crônica do escritor fluminense Carlos Heitor Cony (1926-2018), que também produziu romances, alguns deles premiados, e atuou como jornalista em várias revistas e jornais do país. Antes de ler, responda às questões a seguir.

1. Que tema o título "A luta e a lição" sugere a você?
2. No início da crônica, lemos: "Um brasileiro de 38 anos, Vitor Negrete, morreu no Tibete [...]". Que outro gênero textual costuma começar com esse tipo de informação? É estranho a crônica ter semelhança com esse gênero? Por quê?
3. Esse texto foi publicado, pela primeira vez, em 2006. Você imagina que seu conteúdo já esteja superado, ultrapassado?

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes relacionem o termo *lição* a eventos ou ações exemplares. Pergunte se essa possibilidade desperta interesse ou, pelo contrário, rejeição, e pergunte o motivo.

2. Provavelmente, os estudantes já tiveram contato com crônicas, o que os levará a tratar das relações entre esse gênero e os gêneros do campo jornalístico, especialmente as notícias.

3. Resposta pessoal. Dependendo do grau de conhecimento sobre o gênero, os estudantes podem mencionar que, mesmo partindo de um fato pontual, as crônicas podem apresentar considerações universais e atemporais e ter uma escrita literária, o que as mantém interessantes. Caso a observação não parta deles, espere o final da correção de **Refletindo sobre o texto** para retomar a discussão.

A luta e a lição

Um brasileiro de 38 anos, Vitor Negrete, morreu no Tibete após escalar pela segunda vez o ponto culminante do planeta, o monte Everest. Da primeira, usou o reforço de um cilindro de oxigênio para suportar a altura. Na segunda (e última), dispensou o cilindro, devido ao seu estado geral, que era considerado ótimo.

As façanhas dele me emocionaram, a bem-sucedida e a malograda. Aqui do meu canto, temendo e tremendo toda a vez que viajo no bondinho do Pão de Açúcar, fico meditando sobre os motivos que levam alguns heróis a se superarem. Vitor já havia vencido o cume mais alto do mundo. Quis provar mais, fazendo a escalada sem a ajuda do oxigênio suplementar. O que leva um ser humano bem-sucedido a vencer desafios assim?

Ora, dirão os entendidos, é assim que caminha a humanidade. Se cada um repetisse meu exemplo, ficando solidamente instalado no chão, sem tentar a aventura, ainda estaríamos nas cavernas, lascando o fogo com pedras, comendo animais crus e puxando nossas mulheres pelos cabelos, como os trogloditas – se é que os trogloditas faziam isso. Somos o que somos hoje devido a heróis que trocam a vida pelo risco. Bem verdade que escalar montanhas, em si, não traz nada de prático ao resto da humanidade que prefere ficar na cômoda planície da segurança.

Mas o que há de louvável (e lamentável) na aventura de Vitor Negrete é a aspiração de ir mais longe, de superar marcas, de ir mais alto, desafiando os riscos. Não sei até que ponto ele foi temerário ao recusar o oxigênio suplementar. Mas seu exemplo – e seu sacrifício – é uma lição de luta, mesmo sendo uma luta perdida.

CONY, Carlos Heitor. A luta e a lição. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 23 maio 2006. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult505u247.shtml. Acesso em: 5 fev. 2024.

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

Refletindo sobre o texto

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

4. Inicie a análise do texto checando o significado de algumas palavras.

a. Releia: "As façanhas dele me emocionaram, a bem-sucedida e a malograda". Qual é o sentido da palavra *malograda*? Você já conhecia esse sentido ou o deduziu? Se deduziu, o que permitiu essa operação?

b. Reescreva o período a seguir, substituindo o termo *temerário* por outro que expresse o mesmo sentido. Preste atenção ao contexto.

Não sei até que ponto ele foi *temerário* ao recusar o oxigênio suplementar.

4. a. *Malograda* é o mesmo que *fracassada*, *frustrada*. Espera-se que os estudantes mencionem que a oposição com *bem-sucedida* (portanto, o contexto) contribui para a compreensão do sentido.

4. b. Sugestão: *Imprudente*, *desajuizado*. Peça aos estudantes que comparem o sentido de *temerário* e *temeroso* e mostre que, embora sejam adjetivos formados pelo mesmo radical, o sufixo produz sentidos diferentes. *Temeroso* tem o sentido de "que produz medo" ou "que sente medo".

5. As crônicas costumam ter como ponto de partida um aspecto do cotidiano ou um acontecimento que desperta o interesse do cronista e permite a ele lançar uma visão inusitada da realidade.

a. Que tema foi desenvolvido por Carlos Heitor Cony com base na notícia da morte do alpinista Vitor Negrete?

b. Cony chama o alpinista de *herói*. Qual é o sentido do termo no contexto da crônica?

6. Vários temas de crônicas surgem de fatos já noticiados pela mídia. Leia o início de uma notícia sobre a morte do mesmo escalador, divulgada três dias antes da publicação da crônica que você acabou de ler.

Brasileiro morre após atingir topo do Everest

Vitor Negrete sentiu-se mal depois de escalar o pico sem auxílio de tubo de oxigênio, foi socorrido, mas não resistiu

Um dos principais alpinistas brasileiros, Vitor Negrete, 38, morreu ontem às 2h (17h15 de anteontem no horário de Brasília), horas depois de se tornar o primeiro brasileiro a escalar o monte Everest, no Nepal, pela face norte e sem o auxílio de tubo de oxigênio suplementar, a 8 850 metros.

No início da descida, ele passou mal e pediu via rádio a ajuda do profissional nativo que o auxiliava na escalada. Foi levado ainda com vida para o acampamento três – o mais próximo do cume mais alto do planeta –, mas não resistiu. Morreu possivelmente por exaustão, agravada pelo intenso frio na montanha. A temperatura lá chega a –40 °C ou até –50 °C, sem considerar o vento.

SIMIONATO, Maurício. Brasileiro morre após atingir topo do Everest. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 86, n. 28 171, 20 maio 2006. Cotidiano, C10.

a. Por que a morte do alpinista reúne elementos que a tornam noticiável?

b. A notícia é um gênero textual datado: o texto deixa de ser interessante para o leitor quando o fato noticiado se distancia no tempo. O que permite a um fato ter uma sobrevivência maior na crônica?

7. Diferentemente do que se espera de uma notícia, na crônica o tema é tratado de modo pessoal, com proximidade.

a. O cronista compara-se ao alpinista. Como ele se vê? Justifique sua resposta.

b. Que efeito de sentido é construído pela expressão *aqui do meu canto*?

c. No segundo parágrafo, o cronista chama o alpinista de *Vitor* e, no último, volta a usar o nome completo dele. Explique o efeito produzido por essas escolhas.

8. A crônica é um gênero textual que associa características do campo jornalístico a características do campo literário. Releia.

Aqui do meu canto, temendo e tremendo toda a vez que viajo no bondinho do Pão de Açúcar [...].

a. Que recurso linguístico foi usado para tornar o trecho mais expressivo?

b. O trecho pode ser visto como um exemplo de "alívio cômico". Trata-se de uma estratégia usada, principalmente em peças teatrais, filmes e séries de TV, para amenizar a tensão do espectador em situações mais dramáticas. Transcreva outro exemplo de alívio cômico do texto.

9. A crônica constrói uma linha de raciocínio.

a. Embora reconheça o heroísmo do alpinista, Cony não deixa de questionar o valor de suas ações. Justifique essa afirmação.

b. Que recursos são usados para colocar esses questionamentos em segundo plano?

5. a. Sugestão: Cony tratou da vontade de superar limites e do significado disso para a humanidade.

5. b. *Herói* é aquele que se propõe desafios, independentemente dos riscos e apesar de já ser bem-sucedido.

6. a. Trata-se da morte de uma pessoa de destaque em seu campo de atuação, durante a realização de atividade relativa a esse campo e envolvendo uma situação notória, as dificuldades de escalada do monte Everest. Era, no momento, um fato relevante e atual, com potencial para interessar ao público.

6. b. O tratamento dado ao fato, que extrai dele considerações mais universais e, portanto, atemporais.

SÉRGIO CASTRO/ESTADÃO CONTEÚDO

O alpinista e corredor de aventura Vitor Negrete.

7. a. O cronista se vê como alguém incapaz de se propor desafios; portanto, inútil para o avanço da humanidade, como expõe ao sugerir que a repetição do exemplo dele teria mantido os seres humanos como supostamente viviam no passado remoto.

7. b. A expressão sugere o espaço em que o cronista se coloca: seguro e, ao mesmo tempo, irrelevante para as mudanças da humanidade.

7. c. O uso de *Vitor* cria uma relação de proximidade com a pessoa de quem fala, sugerindo admiração e afeto, enquanto *Vitor Negrete* restabelece o lugar social do alpinista.

8. a. Sugestão: O trocadilho envolvendo *temendo* e *tremendo*, semelhantes do ponto de vista sonoro, ou a comparação implícita entre viajar no bondinho do Pão de Açúcar e escalar o monte Everest, que produz humor.

8. b. O exemplo é "puxando nossas mulheres pelos cabelos, como os trogloditas – se é que os trogloditas faziam isso". Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

9. a. O cronista reconhece que escalar montanhas não produz um efeito "prático" para a humanidade e que talvez o alpinista tenha sido imprudente ao realizar a escalada sem usar o oxigênio suplementar.

9. b. Os questionamentos são minimizados na conclusão da crônica em que, a despeito do resultado, a tentativa do alpinista é chamada de "lição de luta"; portanto, algo exemplar para os demais seres humanos.

Fala aí!

Carlos Heitor Cony reconhece ser diferente de Vitor. E você? Com qual dos dois se parece mais?

Estratégia: A pergunta estimula o autoconhecimento, por isso procure construir seu ponto de vista com base em uma análise cuidadosa.

Fala aí! Diálogo interdisciplinar com Filosofia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

***Zoom* na língua** Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

10. Nessa crônica de Carlos Heitor Cony, predomina o uso do presente do indicativo e do pretérito perfeito do indicativo.

10. a. O tempo verbal é usado para relatar um fato pontual ocorrido no passado.

a. Justifique o uso do pretérito perfeito no primeiro parágrafo.

b. Transcreva, do segundo parágrafo, o trecho em que outro tempo verbal foi usado para marcar um evento anterior àqueles que se narram no primeiro parágrafo.

10. b. "Vitor já havia vencido o cume mais alto do mundo."

11. Nº trecho a seguir, atente para a forma verbal *viajo*.

> Aqui do meu canto, temendo e tremendo toda a vez que **viajo** no bondinho do Pão de Açúcar, fico meditando sobre os motivos que levam alguns heróis a se superarem.

11. a. Resposta: **3**. O presente indica uma ação habitual, sentido também expresso por *toda a vez*. Se achar pertinente, apresente exemplos dos vários usos: (**1**) ***Estou*** *com medo das ondas*; (**2**) *Ursos* ***hibernam*** *durante o inverno*; (**3**) ***Frequentam*** *aulas de natação semanalmente*; (**4**) *E, quando* ***entram*** *na sala, veem o ladrão saindo*.

a. Indique o valor expresso pelo presente do indicativo em *viajo*: (**1**) indica um fato que se verifica no momento da fala; (**2**) expressa um fato permanente; (**3**) descreve uma ação habitual; (**4**) confere dinamismo a narrativas de fatos passados. Justifique sua resposta.

11. b. Expressão de um fato permanente.

b. O presente do indicativo expressa outro valor em "Somos o que somos hoje devido a heróis que trocam a vida pelo risco". Qual é esse valor?

11. c. O presente expressando fato permanente predomina, pois o relato da morte, feito no pretérito perfeito, é apenas o mote para a reflexão sobre a vida humana, que envolve constatações atemporais.

c. O que justifica a presença predominante do valor indicado na resposta ao item **b** nesse período até o final da crônica?

12. Explique por que a análise dos tempos verbais, nas duas atividades anteriores, favorece a compreensão da crônica de Cony.

12. A análise dos tempos verbais evidencia a passagem do fato pontual, a morte do alpinista, para a reflexão geral sobre a maneira como as pessoas escolhem viver, que é o tema da crônica. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Percurso do capítulo

- Verbo: conceito e flexões
- Modos e tempos
- Aspecto verbal
- Verbos auxiliares
- Formas nominais
- Vozes verbais
- Agente da passiva

Investigando nossa língua

Nos capítulos anteriores, você estudou a língua atentando para a relação entre as palavras que compõem as orações. Explorou conceitos como sujeito, predicado e grupos nominais. Antes de continuar esse estudo, vamos nos deter nos verbos.

O verbo

Você já iniciou a observação sobre a classe gramatical dos verbos em ***Zoom* na língua**, quando analisou o uso que o cronista fez dos tempos presente e pretérito perfeito do indicativo. Deve ter percebido que, para além do sentido do radical, as formas verbais comunicam outras importantes informações.

Compare, por exemplo, uma construção usada por Carlos Heitor Cony em sua crônica e uma reelaboração dessa construção.

> O que leva um ser humano bem-sucedido a vencer desafios assim?
> Ora, **dirão** os entendidos, é assim que caminha a humanidade.

> *Ora,* ***diriam*** *os entendidos, é assim que caminha a humanidade.*

Na construção original, com verbo no **futuro do presente do indicativo** (*dirão*), a ação de responder é apresentada de modo assertivo – ela acontecerá. Já com o **futuro do pretérito do indicativo** (*diriam*), a ação é colocada como suposição, sugerindo ser apenas imaginada. A escolha do cronista pelo futuro do presente sugere que, na perspectiva dele, há quem compreenda bem os motivos que levam a uma ação – desafiar limites – que lhe causa alguma perplexidade.

A forma do verbo, portanto, comunicou um sentido entre outros possíveis. Vamos discutir, a seguir, essa propriedade do verbo.

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

As flexões do verbo

Como você estudou no Ensino Fundamental, **verbo** é a classe de palavras que expressa ação, estado, fenômeno da natureza, entre outros processos. Desempenha papel fundamental na estrutura da oração, que, como já vimos, não existe sem ele. Por meio do verbo e dos termos que o acompanham no predicado, fazemos uma declaração, situando-a em relação ao momento da enunciação.

As formas verbais expressam informações relativas ao tempo e aos participantes do evento de comunicação. Isso ocorre porque apresentam, além do radical, que exprime seu sentido básico, as desinências.

escal	á	sse	mos
radical	vogal temática	desinência de tempo e modo	desinência de número de pessoa

escal	a	va	∅
radical	vogal temática	desinência de tempo e modo	desinência de número de pessoa

As desinências expressam as flexões indicadas a seguir.

Flexões indicadas pelas desinências

Pessoa
Refere-se às três pessoas do discurso: quem fala (primeira), com quem se fala (segunda) e de quem se fala (terceira).

Número
Indica o número de participantes do processo verbal, podendo ser singular ou plural.

Modo
- **Indicativo**: apresenta um fato como real. Mesmo quando se refere ao futuro, o verbo nesse modo sugere que a ação é vista como algo certo: *Ele chegará hoje à tarde*.
- **Subjuntivo**: indica possibilidade, suposição: *Tomara que **encontre** o documento*. É mais usado em orações subordinadas e se relaciona, principalmente, com verbos ou expressões que indicam proibição, receio, necessidade, desejo, dúvida e pedido: *Peço que você **entregue** o material ainda hoje*.
- **Imperativo**: emprega-se na expressão de ordens, conselhos, súplicas, encorajamentos e pedidos, noções geralmente diferenciadas pela entoação, no caso da fala, e pelo contexto, na fala e na escrita: *Venha por aqui*.

Tempo
Situa o processo verbal em relação ao momento da enunciação: anterior, simultâneo ou posterior a ele.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

A seguir, mostramos um quadro com os tempos simples e compostos (formados pelo verbo auxiliar *ter* – e, mais raramente, *haver* – associado ao particípio do verbo principal).

Tempos simples e compostos – verbo *cantar*, primeira pessoa do singular

Modo	Tempo	Forma simples	Forma composta
Indicativo	Presente	*canto*	
Indicativo	Pretérito perfeito	*cantei*	*tenho cantado*
Indicativo	Pretérito imperfeito	*cantava*	
Indicativo	Pretérito mais-que-perfeito	*cantara*	*tinha cantado*
Indicativo	Futuro do presente	*cantarei*	*terei cantado*
Indicativo	Futuro do pretérito	*cantaria*	*teria cantado*
Subjuntivo	Presente	*cante*	
Subjuntivo	Pretérito perfeito		*tenha cantado*
Subjuntivo	Pretérito imperfeito	*cantasse*	
Subjuntivo	Pretérito mais-que-perfeito		*tivesse cantado*
Subjuntivo	Futuro	*cantar*	*tiver cantado*

LEMBRA?

A vogal temática aparece antes da desinência *-r*, que marca o infinitivo do verbo. Em língua portuguesa, essas vogais indicam a conjugação dos verbos: *cant**a**r* (primeira), *vend**e**r* (segunda) e *part**i**r* (terceira).

LEMBRA?

Além das desinências verbais, existem as nominais, que indicam o gênero e o número de substantivos, adjetivos, artigos, pronomes e numerais. Em *médicas*, por exemplo, *-a* é a desinência de gênero feminino e *-s*, a de número plural. Diferentemente dos sufixos, que também são colocados após o radical, as desinências não formam novas palavras.

Tempos simples e compostos. A apresentação do quadro tem o objetivo de oferecer suporte aos estudantes que não consolidaram os estudos previstos para o Ensino Fundamental e, por isso, têm dificuldade para relacionar a nomenclatura às formas verbais.

Ao apresentar os modos verbais, linguistas como Evanildo Bechara e Marcos Bagno incluem o *modo condicional* (eliminado pela Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB), referente a fatos que dependem de determinada condição, expressos pelo futuro do pretérito do indicativo. Bechara inclui, ainda, o *modo optativo*, que evidenciaria que a ação corresponde a um desejo. Optamos por seguir a tradição, mas sugerimos a leitura dos textos que apresentam essa abordagem e oferecem informações para responder às dúvidas dos estudantes: *Gramática escolar da língua portuguesa* (BECHARA, 2010, p. 194) e *Gramática pedagógica do português brasileiro* (BAGNO, 2012, p. 555-560).

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

Como você já notou em ***Zoom* na língua**, um tempo verbal pode expressar diferentes valores. Compare, nos exemplos a seguir, valores dos três pretéritos do indicativo e dois diferentes empregos do pretérito imperfeito.

O alpinista **escalou** *o monte Everest.* ← pretérito perfeito do indicativo

Ação pontual no passado.

O alpinista **escalava** o monte Everest todo ano. ← pretérito imperfeito do indicativo

Ação habitual no passado.

O alpinista **escalava** o monte Everest quando adoeceu. → pretérito imperfeito do indicativo

Ação passada vista durante seu processo.

O alpinista já **escalara** o monte Everest quando adoeceu. ← pretérito mais-que-perfeito do indicativo

Ação anterior a outra já passada.

Além disso, alguns tempos verbais apresentam formas compostas, cujo valor pode ser diferente daquele expresso pela forma simples. Em *O alpinista* ***tem realizado*** *grandes façanhas*, o pretérito perfeito composto expressa a repetição ou a continuidade de um fato iniciado no passado e que dura no presente.

O aspecto verbal

A noção de **aspecto** está relacionada à duração do processo verbal. A oposição entre uma ação pontual e uma ação habitual (*escalou* × *escalava*), por exemplo, é uma distinção aspectual.

Além da flexão do verbo, o aspecto pode ser expresso por **verbos auxiliares**, que contribuem para tornar precisa a informação. Compare.

Meu filho se formou. → Informa-se um fato pontual no passado.

Meu filho ***acabou*** *de se formar.* → Informa-se um fato pontual ocorrido recentemente.

Entre os valores aspectuais mais comuns estão:

- **prolongamento da ação**: *andar*, *ficar*, *estar*, *vir*, *continuar* + gerúndio;
- **início da ação**: *começar (a)*, *principiar (a)*, *pôr-se (a)* + infinitivo;
- **iminência da ação**: *estar (para)* + infinitivo;
- **repetição da ação**: *voltar (a)*, *gostar (de)*, *costumar* + infinitivo;
- **término da ação**: *acabar (de)*, *deixar (de)*, *parar (de)* + infinitivo.

LEMBRA?

Em algumas locuções verbais, uma preposição pode aparecer entre o verbo auxiliar e o verbo principal no infinitivo: *ter de escrever*, *hei de fazer* etc.

As formas nominais

Como você pôde perceber, a expressão do aspecto pode ocorrer com o emprego de um verbo auxiliar associado a um verbo principal que aparece no **infinitivo** ou no **gerúndio**. Já os tempos compostos formam-se com o verbo auxiliar acompanhado do **particípio**. Cabe a essas **formas nominais** apresentar a ideia central da locução e aos verbos auxiliares expressar as informações gramaticais de número, pessoa, tempo e modo, além de especificar o conteúdo expresso pelos verbos principais.

As formas nominais distinguem-se das outras formas verbais por não apresentarem marcas de tempo e de modo.

- **Infinitivo**: apresenta a desinência ***-r***: *canta**r***, *vende**r***, *parti**r***. Pode aparecer na forma não flexionada ou flexionada (também chamada infinitivo pessoal), e seu uso pode ser feito quando o sujeito vem expresso ou quando, não estando expresso, se quer destacá-lo.

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

*Ouvi os alpinistas reclamar**em** do tempo.*

*Este esforço é para vencer**mos** o desafio.*

Infinitivos

Infinitivo não flexionado
reclamar
Infinitivo flexionado
reclamar, reclamares, reclamar, reclamarmos, reclamardes, reclamarem

- **Gerúndio**: mostra o processo verbal em curso. É marcado pela desinência ***-ndo***: *canta**ndo**, vende**ndo**, parti**ndo***.
- **Particípio**: pode ser regular ou irregular. Alguns verbos, chamados **abundantes**, apresentam as duas formas.

Particípios

regulares	Formados pela desinência: • ***-ado***, na primeira conjugação. Exemplo: *cant**ado***; • ***-ido***, na segunda e na terceira conjugações. Exemplos: *vendi**do**, parti**do***.
irregulares	Exemplos: *escrever* (escrito), *abrir* (aberto), *vir* (vindo) e *ver* (visto).
abundantes	Exemplo: *salvar* (regular: *salvado*; irregular: *salvo*).

Os particípios regulares são empregados com os auxiliares *ter* e *haver* (*tinha salvado*); os irregulares são usados com os auxiliares *ser*, *estar* e *ficar* (*foi salvo*). Apesar dessa distinção, que deve ser seguida nas comunicações mais monitoradas, percebe-se hoje uma forte tendência ao emprego das formas irregulares, independentemente do verbo auxiliar que as acompanha.

As vozes verbais

Com base na fotografia e na legenda, responda às questões a seguir.

HUSSEIN FALEH/AFP/GETTY IMAGES

Homem equipado com holofote procura material reciclável para revenda em um aterro sanitário na cidade de Basra, no sul do Iraque.

1. Essa fotografia fez parte de uma galeria de "imagens do dia", apresentada no *site* de um jornal. Além de seu valor estético, ela comunica um fato de interesse jornalístico. O que é destacado na fotografia?
2. Todas as legendas de fotografias dessa galeria apresentam o verbo no presente do indicativo, como exemplifica a legenda reproduzida. O que explica essa preferência?
3. A legenda poderia ser reescrita da seguinte forma: Material reciclável para revenda **é procurado** por homem equipado com holofote em um aterro sanitário na cidade de Basra, no sul do Iraque. Por que essa reescrita é menos eficiente do que a formulação original?

3. Na reescrita, a ênfase é colocada no material procurado, sugerindo que esse é o fato comunicado, o que não corresponde ao que é enfatizado pela fotografia.

A abordagem proposta tem como objetivo o reconhecimento das vozes verbais e das intenções que cercam seu uso. A concordância verbal será tratada nas atividades. Chamamos a atenção para o fato de que, a despeito de parte dos estudiosos afirmar que, no português brasileiro, não há voz passiva sintética e da importância de suas observações, apresentaremos o tópico conforme a tradição, incluindo observações acerca do uso efetivo da língua.

OBJETO DIGITAL Carrossel de imagens: Imagens do dia

1. Sugestão: O contraste entre o trabalho executado e o uso de um equipamento relativamente sofisticado. Observe se os estudantes perceberam que a ênfase é posta no homem e em seu equipamento, e não no material ou no local. Ouça algumas respostas, sem interferir. Após corrigir as atividades 2 e 3, volte à atividade 1 e pergunte se alguém gostaria de reformular a resposta.

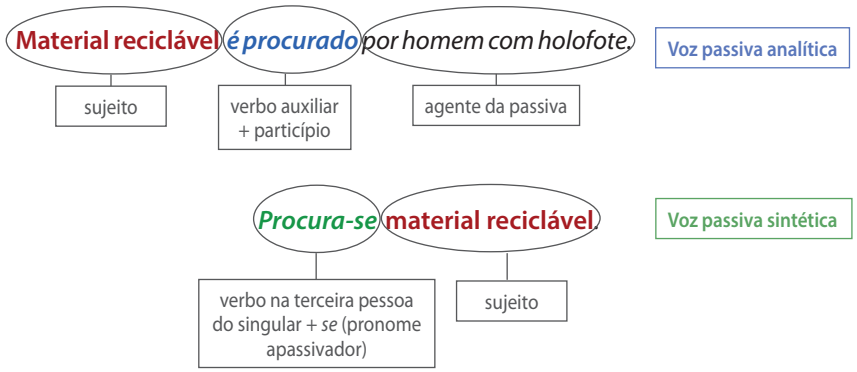
2. A legenda descreve aquilo que está na imagem no momento em que é vista. Trata-se de uma situação relativa ao momento presente.

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

Evite a explicação "na voz ativa, o sujeito pratica a ação e, na voz passiva, sofre a ação". Exemplos como "A seleção de basquete da Sérvia apanhou feio da Argentina", citado por Marcos Bagno (2012, p. 580), mostram que a explicação pode causar confusão. O sentido do verbo leva à compreensão de que a seleção sérvia sofreu a ação, embora *a seleção de basquete da Sérvia* seja o sujeito de *apanhou*.

Na legenda da fotografia, empregou-se a forma verbal *procura*, que destaca o agente da ação (*homem com holofote*), enquanto a reescrita deslocou a ênfase para o objeto que é alvo da ação (*material reciclável*). Essas duas construções exemplificam duas vozes do verbo: a **voz ativa** e a **voz passiva**. A voz ativa é uma forma não marcada, expressão usada nos estudos linguísticos para indicar o uso mais amplo e dominante. Já a voz passiva é uma forma marcada: sua construção dá ao sujeito da oração o papel de paciente do processo que o verbo exprime.

Segundo a tradição gramatical, a voz passiva pode ser construída de duas formas.



A escolha pela voz passiva é determinada por uma série de objetivos do falante, entre os quais o desejo de realçar o paciente e omitir o agente. Na voz passiva analítica, o agente da ação, que é chamado **agente da passiva**, pode ser omitido. Na voz passiva sintética, ele não aparece.

É importante você saber que muitos estudiosos têm contestado a ideia de que existe uma voz passiva sintética no português brasileiro por entenderem que, nesse tipo de construção, o *se* sugere, para o falante, a indeterminação do sujeito. Apesar de essa discussão não ser exatamente nova (data do início do século XX), a norma-padrão ainda valida esse conceito, que tem uma importante implicação nas regras de concordância: na voz passiva sintética, o sujeito no plural concorda com o verbo no plural. Essa regra deve ser considerada em nossos textos escritos formais.

Além das vozes ativa e passiva, há a **voz reflexiva**, na qual o agente da ação é também seu alvo. Vamos retomar um período da crônica estudada anteriormente.

> Aqui do meu canto, temendo e tremendo toda a vez que viajo no bondinho do Pão de Açúcar, fico meditando sobre os motivos que levam **alguns heróis a se superarem**.

Nessa oração, *alguns heróis* realiza a ação de *superar*, e o pronome oblíquo *se* indica quem recebe tal ação. Ambos se referem ao mesmo ser. É como se disséssemos: *alguns heróis superam a si mesmos*.

São semelhantes a esse caso as orações *Eu me afastei do fogo* e *Minha amiga jogou-se na cama*. Nelas, a ação verbal parte do sujeito, mas não sai dele mesmo.

Há casos em que a voz reflexiva indica reciprocidade, isto é, envolve dois seres diferentes cujas ações têm efeito cruzado, como ocorre em *Os dois líderes religiosos cumprimentaram-se respeitosamente*. É um caso de **voz reflexiva recíproca**.

Por fim, há os verbos que se empregam obrigatoriamente combinados com pronomes reflexivos para expressarem certos sentidos – *comportar-se*, *despedir-se*, *queixar-se*, *orgulhar-se*, por exemplo. Nesse tipo de ocorrência, o verbo é chamado **pronominal**.

Só há voz passiva com verbo transitivo direto?

Segundo a norma-padrão, apenas verbos transitivos diretos ou transitivos diretos e indiretos poderiam formar a voz passiva e, mesmo assim, nem todos eles. Nenhum falante, por exemplo, usaria *Um apartamento é tido por mim*. Por outro lado, devido ao uso frequente, já se aceitam construções passivas com alguns verbos transitivos indiretos cujos objetos são introduzidos pela preposição *a* – *assistir*, *obedecer*, *pagar*, *perdoar* e *responder*. Exemplo: *As regras são obedecidas por todos*.

Só há voz passiva... Biblioteca do professor. A respeito dessa observação, sugerimos a leitura de KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

Seguimos a NGB ao incluir, entre os casos de voz reflexiva, as construções com verbo pronominal e aquelas em que o sujeito executa a ação na própria pessoa.
Biblioteca do professor. Se desejar ler sobre o assunto, consulte as obras:
• KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Editora Ática, 2000. (p. 38-40)
• AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. [*S. l.*], 2018. p. 277-279.

A abordagem da concordância verbal será retomada para consolidação nas atividades de **Investigando +**.
Biblioteca do professor. Sobre o tema, sugerimos a leitura de "As formas da indeterminação", em BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

Investigando +

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. **Você já procurou respostas para suas dúvidas sobre o uso da língua portuguesa na internet? Existem *sites*, *blogs*, artigos de jornais *on-line* e plataformas educacionais dedicados a esclarecer dúvidas, os quais adotam uma perspectiva ora mais, ora menos conservadora.**

   Você vai se colocar no lugar do profissional que apresenta respostas e elaborar uma para a seguinte pergunta: é correto dizer "Meu vídeo *hitou*!"? A explicação será incluída em uma página de *site* com perguntas e respostas.

   - Contextualize sua resposta, apresentando a pergunta a ser respondida.
   - Esclareça a dúvida, justificando sua resposta com a abordagem da flexão do verbo.
   - Finalize comentando o uso do neologismo, vindo da palavra inglesa *hit*.
   - Considere a situação comunicativa para escolher a maneira como será feita a explicação e a linguagem a ser empregada.

Caso o neologismo *hitar* (fazer sucesso), empregado pelos jovens, não seja usado em sua região, peça aos estudantes, antes do início da atividade, que infiram seu sentido e o empreguem em diferentes contextos, de modo a se familiarizarem com as construções.

1. Sugestão: Um de nossos leitores está inseguro quanto à flexão do verbo *hitar*. Ele gostaria de saber se está certo dizer "Meu vídeo *hitou*!". A resposta é simples: o verbo *hitar* ("fazer sucesso") originou-se da palavra em inglês *hit* e tem sido empregado como um verbo regular da primeira conjugação, ou seja, com final *-ar*. Portanto, a flexão dele no pretérito perfeito do indicativo, concordando com a terceira pessoa, é *hitou*, assim como se formam *cantou* e *examinou*. Aliás, a maioria dos verbos emprestados da língua inglesa tem seguido essa conjugação, como *deletar* ("apagar") e *bugar* ("parar de funcionar").
Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

2. **Bate-papo de respeito.** **Conheça uma explicação sobre o uso dos verbos reproduzida de uma cartilha preparada pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) e por outras instituições brasileiras para ensinar a quem migra para o Brasil o português usado aqui.**

1.8 verbos (presente)

Os verbos são as palavras que indicam ação, estado ou fenômeno em um tempo (presente, passado ou futuro). Os verbos podem ter três terminações: AR, ER e IR.

Verbos (presente)

	ESTAR	SER	IR
EU	estou	sou	vou
TU	estás	és	vais
VOCÊ	está	é	vai
ELE/ELA	está	é	vai
NÓS	estamos	somos	vamos
A GENTE	está	é	vai
ELES/ELAS	estão	são	vão

OLIVEIRA, Talita Amaro de (ed.). **Português do Brasil para refugiadas e refugiados**: pode entrar. São Paulo: Curso Popular Mafalda, ACNUR, Caritas, 2015.

Discuta as questões a seguir com os colegas.

2. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

a. É comum que os pronomes pessoais retos encabecem a conjugação de verbos. Você concorda com a ideia dos produtores dessa cartilha de apresentarem a conjugação verbal incluindo *você* e *a gente* e excluindo *vós*?

b. Você concordaria com essa forma de apresentação também para os estudantes que nasceram no Brasil?

Durante a discussão, se sentir necessidade, solicite o esclarecimento ou o detalhamento de um argumento. Isso pode ser necessário para você avaliar se ele é eficaz.

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

3. **Leia esta tirinha do cartunista argentino Liniers.**

© LINIERS/FOTOARENA

LINIERS. **Macanudo**. [20--]. 1 tira.

3. a. Indica um fato permanente, tendo sido usado para enunciar uma verdade sobre o comportamento humano.
3. b. O tempo é simultâneo ao da fala e expressa dúvida.
3. c. As formas *seja* e *tenha chegado*. A palavra *talvez*.
3. d. A insegurança, já que a questão da falta de pontualidade, que deveria ser considerada primeiramente, não é levantada pelo personagem.

a. Nos dois primeiros quadrinhos, o presente do indicativo não foi usado para indicar ação simultânea ao momento da fala. Explique seu uso, considerando o contexto.

b. Preste atenção ao emprego das formas verbais em "Onde ela estará? Será que aconteceu algo?". O futuro do presente situa as ações em tempo posterior ou simultâneo à fala? Que outra ideia ele expressa nesse contexto?

c. O modo subjuntivo indica que, na perspectiva do produtor do texto, a ação relatada é incerta. Que formas verbais foram usadas nesse modo? Que palavra de outra classe gramatical confirma a noção expressa por esse modo?

d. Qual aspecto típico das relações amorosas é revelado pelos questionamentos do personagem no último quadrinho? Explique sua resposta.

4. **Leia um poema produzido pela escritora mato-grossense Ryane Leão para circular em uma rede social.**

4. a. O ponto final ou ponto de exclamação está implícito no final do segundo verso; o ponto de interrogação, no final dos versos 3, 5 e 7.

RYANE LEÃO

faz tanto tempo que não temos
falado sobre o que realmente importa
você ainda se lembra o que é isso

qual foi a última vez que seu
coração bateu mais rápido
você tem conseguido se admirar
quando se olha no espelho

(texto na legenda)

ryane leão

LEÃO, Ryane. Instagram: @ondejazzmeucoracao, 2 mar. 2020. Postagens.

a. Como muitos poemas contemporâneos, esse não conta com a pontuação definida pela norma-padrão. Quais sinais de pontuação o leitor deve deduzir para que o sentido fique claro? Em quais versos esses sinais estão implícitos?

b. Nos dois primeiros versos, o eu lírico comunica um incômodo. Qual sentido é construído pelo emprego do pretérito perfeito composto na expressão desse incômodo?

4. b. Esse tempo verbal sugere que o incômodo mencionado surge de uma situação que não é recente, estende-se no tempo.

c. Releia: "você tem conseguido se admirar / quando se olha no espelho". Qual voz verbal foi usada na composição desses versos? Que movimento sugere ao interlocutor?

4. c. Foi usada a voz reflexiva, que sugere ao interlocutor concentrar a atenção nele mesmo.

d. Considerando as respostas anteriores, qual tema "realmente importa" na conversa do eu lírico com seu interlocutor? Explique sua resposta.

4. d. Os sentimentos, já que o poema questiona se o interlocutor tem conseguido mantê-los, assim como manter a autoestima.

Biblioteca cultural

ACERVO PESSOAL DE RYANE LEÃO

A poeta Ryane Leão.

Muitos novos poetas têm usado redes sociais de compartilhamento de fotografias e vídeos para divulgar seus poemas, geralmente curtos, escritos à mão ou estilizados, alguns deles ilustrados. Conheça a produção de Ryane Leão e de outros artistas, como o brasileiro Zack Magiezi e a indiana Rupi Kaur.

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

5. **ESMIUÇANDO O ENEM** **Responda à questão individualmente.**

(Enem)

DECRETO N. 28 314, DE 28 DE SETEMBRO DE 2007

Demite o Gerúndio do Distrito Federal e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 100, incisos VII e XXVI, da Lei Orgânica do Distrito Federal, DECRETA:

Art. 1º Fica demitido o Gerúndio de todos os órgãos do Governo do Distrito Federal.

Art. 2º Fica proibido, a partir desta data, o uso do gerúndio para desculpa de INEFICIÊNCIA.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

DISTRITO FEDERAL. SINJ-DF Sistema integrado de normas jurídicas do DF. Decreto nº 28.314, de 28 de setembro de 2007. Demite o Gerúndio do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 119º da República e 48º de Brasília, 2007. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/55832/Decreto_28314_28_09_2007.html. Acesso em: 24 set. 2024.

Esse decreto pauta-se na ideia de que o uso do gerúndio, como "desculpa de ineficiência", indica

A. conclusão de uma ação.
B. realização de um evento.
C. repetição de uma prática.
D. continuidade de um processo.
E. transferência de responsabilidade.

5. Resposta: **D**. Espera-se que os estudantes reconheçam que o gerúndio é a forma nominal que indica ação em andamento. No contexto, associa-se manter processos abertos, sem resolução, à ineficiência. Pergunte se desconhecer o gerúndio impede a resolução da atividade. É provável que respondam de forma afirmativa, pois o enunciado, ao evidenciar uma crítica, permite descartar apenas as duas primeiras alternativas, que apontam aspectos sem conotação negativa. Por fim, comente que muitas questões do Enem podem ser resolvidas apenas com uma boa condição de leitura, mas outras dependem de conhecimentos prévios ou são mais facilmente resolvidas quando esses conhecimentos são acionados.

Em grupos, sigam o roteiro.

- Apresentem uns aos outros as alternativas escolhidas e justifiquem as escolhas.
- Discutam: um estudante que não sabe o que é gerúndio consegue eliminar uma ou mais alternativas, considerando apenas o contexto da questão? Ele consegue resolvê-la?
- Cheguem a um consenso sobre a resposta correta e indiquem quão confiantes estão em relação à decisão, apresentando um ou mais argumentos que a sustentem.

6. **Leia um poema do poeta mato-grossense Manoel de Barros (1916-2014).**

Eu não vou perturbar a paz

De tarde um homem tem esperanças.
Está sozinho, possui um banco.
De tarde um homem sorri.
Se eu me sentasse a seu lado
Saberia de seus mistérios
Ouviria até sua respiração leve.
Se eu me sentasse a seu lado
Descobriria o sinistro
Ou doce alento de vida
Que move suas pernas e braços.

Mas, ah! eu não vou perturbar a paz que ele depôs na praça, quieto.

BARROS, Manoel de. Eu não vou perturbar a paz. *In*: BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010. p. 35.

a. As formas verbais empregadas nos três primeiros versos contrastam com as usadas nos demais versos da estrofe quanto à maneira como o eu lírico expressa as ações. Explique por quê.

6. a. Nos três primeiros versos, as formas verbais aparecem no modo indicativo, marcando a certeza diante do que é enunciado. Nos versos seguintes, empregam-se, predominantemente, o pretérito imperfeito do subjuntivo e o futuro do pretérito, que sugerem algo hipotético.

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

6. b. A nova correlação sugere que a hipótese de se sentar ao lado do homem está sendo considerada, enquanto a forma usada a coloca como uma ação pouco provável, que o eu lírico imagina, mas não pensa em colocar em prática.

6. c. *Sentar ao lado* significa criar intimidade com o homem, conhecer sua interioridade.

6. d. A praça detém a paz, uma vez que o homem a depositou naquele espaço. A maneira como ele se comporta parece estender seu estado de espírito para o ambiente, que o eu lírico não quer perturbar.

7. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

b. Nos versos 4 e 5, ocorre a correlação entre formas do pretérito imperfeito do subjuntivo (*sentasse*) e do futuro do pretérito do indicativo (*saberia*). Que alteração de sentido haveria se fosse dito *Quando eu me sentar a seu lado / saberei de seus mistérios*?

c. Além de exprimir uma ação realizada no espaço físico, *sentar a seu lado* tem valor conotativo no poema. O que mais significa essa expressão?

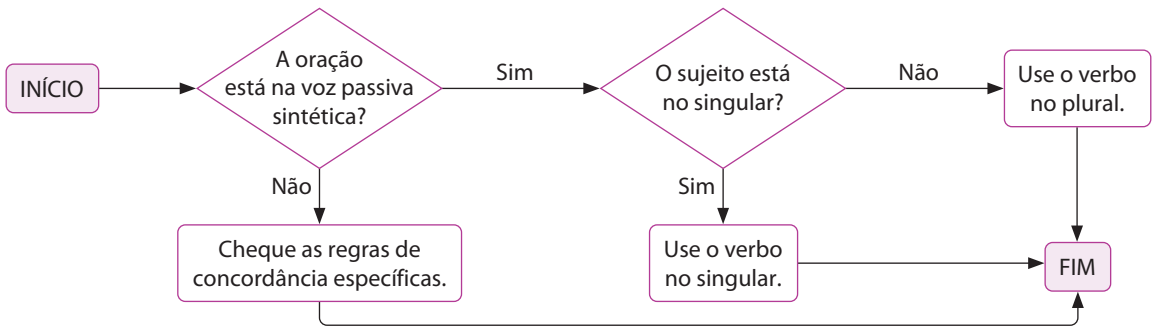
d. O eu lírico afirma não querer "perturbar a paz". Quem ou o que detém a paz? Justifique sua resposta.

e. O poema destaca duas figuras humanas: o homem sentado na praça e o eu lírico, que avalia o impacto de suas ações sobre o outro. Se o título do texto fosse transposto para a voz passiva analítica, a presença do eu lírico seria eliminada? Justifique sua resposta.

6. e. Não. O eu lírico pode ser mantido como agente da passiva, sendo representado pelo pronome *mim*.

7. **É lógico! Embora fora da norma-padrão, não é incomum o uso de *Aluga-se bicicletas* em lugar de *Alugam-se bicicletas*. Estudiosos afirmam que os falantes não sentem que essa é uma construção passiva: veem o sujeito como um complemento do verbo e entendem que o agente está indeterminado.**

Independentemente da validade dessa posição teórica, nos contextos formais de comunicação, quando se pretende que o sujeito seja paciente, a concordância com o verbo é esperada. As etapas necessárias para isso estão expressas neste fluxograma.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Indique os períodos em que a concordância dos termos *fazem*, *fala*, *procura* e *aumentou* pode ser checada por esse fluxograma e confirme sua correção.

a. "Muitas vezes, a conservação dos alimentos não é tão bem-feita nos locais onde se **fazem** refeições, e isso aumenta o risco de infecções intestinais, como diarreia, que fazem com que as pessoas tenham outros problemas de desidratação."

GANDRA, Alana. Saiba como o calor excessivo altera metabolismo do corpo. **Agência Brasil**, Brasília, 13 nov. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-11/saiba-como-o-calor-excessivo-altera-metabolismo-do-corpo. Acesso em: 13 jan. 2024.

b. "**Fala**-se de atos que são considerados crimes também na Espanha."

AZEVEDO, Reinaldo. Vini Jr. e a impunidade das *big techs*. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 103, n. 34 386, 26 maio 2023, p. A7.

c. "**Procura**-se profissionais qualificados para a indústria."

MAGNO, Cíntia. Procura-se profissionais qualificados para a indústria. **Dol**, Belém, 15 out. 2023. Disponível em: https://dol.com.br/mercado-de-trabalho/832049/procura-se-profissionais-qualificados-para-a-industria?d=1. Acesso em: 13 jan. 2024.

d. "**Aumentou**-se o número de diagnósticos, mas até que ponto não há uma confusão entre tristeza e depressão, até mesmo pelos próprios psiquiatras e psicólogos?"

INGRID, Gabriela. Depressão em xeque. **Uol**, São Paulo, 13 set. 2019. Disponível em: https://www.uol.com.br/vivabem/reportagens-especiais/depressao-realmente-e-o-mal-de-seculo-especialistas-buscam-responder-essa-questao/#page1. Acesso em: 13 jan. 2024.

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

8. Diálogo interdisciplinar com Matemática. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

8. **A língua nas ruas.** Leia os períodos a seguir.

Se eu *trazer* ou se eu *trouxer*? Quando eu *pôr* ou quando eu *puser*?

Trouxer e *puser* são as formas do verbo *trazer* e *pôr* no futuro do subjuntivo; são, portanto, as que deveriam ser empregadas nesses enunciados. Contudo, alguns falantes usam as formas do infinitivo flexionado. Será que esse desvio é comum?

Nesta atividade, você e seu grupo farão entrevistas para investigar essas ocorrências. Elaborem períodos com orações que se iniciem com as conjunções *se* e *quando* para serem completadas com os verbos *ver*, *vir*, *querer*, *poder*, *fazer* e *ter*. Vocês deverão entrevistar diversos falantes para descobrir como usariam os verbos. A turma deve decidir, coletivamente, quais grupos de falantes serão entrevistados por cada equipe. O resultado deve ser apresentado por meio de gráficos.

Procurem realizar em duplas as entrevistas fora do núcleo escolar ou familiar por uma questão de segurança.

DOTTA2/ARQUIVO DA EDITORA

Grupo de estudantes gravando entrevista com a diretora da Escola Estadual Professor Antônio Lisboa, Jardim São Paulo, São Paulo. Foto de 2019.

EXPERIMENTANDO PRODUZIR — Uma crônica reflexiva

Em **Leitura inicial**, você leu a crônica "A luta e a lição", cujo tema foi inspirado por uma notícia sobre a morte de um alpinista que buscou superar os próprios limites.

Nesta produção, você também produzirá uma crônica reflexiva com base em uma notícia. A crônica será divulgada para os estudantes e professores do Ensino Médio de sua escola e não deve ultrapassar 40 linhas manuscritas.

Para esta produção, você precisará pesquisar uma notícia recente sobre um fato relativo ao comportamento juvenil (interesse por estudar fora do país, comportamento de fãs, obsessão por determinado padrão estético, protestos feitos por jovens etc.). Evite textos que revelem uma visão pessimista em relação aos jovens ou que destaquem violência. O objetivo da atividade é proporcionar aos estudantes uma experiência semelhante à dos cronistas, que produzem parte de seus textos dialogando com conteúdos divulgados pela mídia. Se não for possível fazer cópias, faça a leitura do texto após antecipar sua função e deixe-o disponível para consulta durante a produção.

Planejando minha crônica reflexiva

Planeje seu texto cuidadosamente antes de iniciar a escrita. Siga as orientações do quadro.

Da teoria...	... para a prática
Nas crônicas reflexivas, a observação do cotidiano ou o conhecimento de fatos ou opiniões divulgados pela mídia estimulam a reflexão do cronista, que apresenta uma visão particular e, por vezes, filosófica sobre o tema.	Examine o material oferecido pelo professor e defina um tema. Reflita bastante sobre ele a fim de construir uma visão perspicaz e diferenciada.
O desenvolvimento do tema é feito com a apresentação de pensamentos despertados pelo assunto motivador.	Reflita: o que há de interessante nesse assunto? O que ele sugere sobre as relações humanas e sobre o mundo atual?
As crônicas não são textos impessoais; ao contrário, a figura do cronista está muito presente. Em geral, ele fala em primeira pessoa.	Como você estará presente na crônica? Que impressões e sentimentos vai expressar? Haverá referência a experiências pessoais? Você estabelecerá uma interlocução explícita com o leitor?
Os cronistas buscam determinados efeitos, como o humor ou a comoção, e, para isso, valem-se de variados recursos de linguagem.	Planeje o efeito a ser obtido. Ele deve nortear a escolha do que será abordado e a maneira como isso será feito. Você pode se valer de intertextualidade, figuras de linguagem, perguntas retóricas etc.
As crônicas estabelecem um diálogo mais próximo com o leitor. Não têm o mesmo grau de formalidade de editoriais e notícias.	Seu texto pode ter um tom descontraído e utilizar construções próximas dos usos cotidianos da língua, mas não deixe de monitorar o texto.

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

Tá ligado!

Diferentemente da crônica, o texto dissertativo-argumentativo, como o realizado no Enem, não apresenta as emoções e as impressões do autor. No entanto, também nele se espera uma abordagem do tema que revele uma compreensão própria, não limitada ao senso comum.

Tá ligado! No Capítulo 5 do volume de Redação, os estudantes exploram a formulação do parágrafo de introdução do texto dissertativo-argumentativo, em que, em geral, explicita-se o ponto de vista a ser defendido. Se considerar válida a relação entre a crônica e esse procedimento, consulte o capítulo e separe informações que possam ser discutidas com os estudantes. Caso já tenham estudado o capítulo, poderão retomar, com autonomia, as informações e tecer relações.

Dica de professor

A leitura do texto em voz alta pode ajudá-lo a revisar a divisão em parágrafos e destes em períodos. Além disso, permite verificar se os períodos estão sintaticamente completos.

Elaborando minha crônica reflexiva

1. **Em um ou mais parágrafos, exponha o que motivou a reflexão desenvolvida na crônica. O leitor deve compreender o que levou você a escrever e conhecer sua reação ao tema.**
2. **Nessa introdução, use recursos que possam envolver o leitor, transformando-o em um interlocutor ou criando suspense, por exemplo. Leve em conta as características de seus leitores.**
3. **Desenvolva o tema, apresentando ideias que se afastem do que todos já dizem sobre ele. Você pode, por exemplo, fazer uma comparação inusitada com outro fato ou estabelecer uma relação inesperada com outro texto.**
4. **Evidencie sua presença no texto. Use recursos como pronomes em primeira pessoa, adjetivos que revelem avaliação, advérbios que explicitem um ponto de vista (*infelizmente*, *indesculpavelmente* etc.).**
5. **Escreva um parágrafo de conclusão, encerrando o raciocínio. Tente incluir algo que mexa com os sentimentos do leitor ou o instigue a continuar pensando no assunto.**
6. **Aprimore a linguagem, lembrando que a crônica é um texto que mescla os campos jornalístico e literário. Analise, por exemplo, se é possível usar linguagem figurada ou obter efeitos de sentido pela seleção ou organização das palavras.**
7. **Crie um título interessante e coerente com o conteúdo.**
8. **Verifique se o texto não resvalou em algum tipo de desrespeito aos direitos humanos. Lembre-se de que nem o humor o isenta desse cuidado.**
9. **Finalize fazendo uma revisão do texto cuidadosa, lembrando-se de que se trata de uma interação que admite informalidade, mas continua exigindo bom monitoramento da língua.**

Reescrevendo minha crônica reflexiva

Experienciando o mundo do trabalho. No mundo do trabalho, é importante saber dar *feedbacks*, ou seja, comunicar a nossos pares ou chefiados nossa avaliação pontual de uma ação, apresentando críticas e elogios sempre de maneira respeitosa e construtiva.

Nas avaliações de texto realizadas nos capítulos anteriores, você já experimentou comunicar suas observações, mas, agora, fará isso com maior atenção ao procedimento. A crônica será avaliada em pares de duplas, que vão trocar suas produções. Cada dupla será responsável por analisar as produções dos dois integrantes da dupla parceira e por construir um discurso adequado ao objetivo de elogiar, apontar falhas, orientar resoluções e estimular o avanço.

KATE_SEPT2004/E+/GETTY IMAGES

Avaliar a produção de colegas é uma tarefa que exige atenção e respeito.

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

Cada texto deve ser lido duas vezes. Na primeira, avaliem-no usando como parâmetro as questões no quadro a seguir e anotem as justificativas. Na segunda, indiquem ajustes relativos ao uso da língua. Planejem, então, a apresentação do *feedback*.

Itens para avaliação do texto

A	A crônica desenvolve um tema coerente com a notícia?
B	Está em foco a reflexão sobre um ou mais comportamentos humanos?
C	O texto evidencia a figura do cronista?
D	As ideias exploradas são inovadoras? Conseguem se diferenciar do discurso mais comum?
E	Há recursos para envolver o leitor, criando proximidade com o cronista ou com o tema?
F	Observa-se um uso criativo da linguagem?
G	O título da crônica é coerente e interessante?
H	A linguagem é adequada ao gênero e aos leitores?

Dica de professor

Usando o pensamento computacional, o quadro de critérios decompõe a avaliação em partes. Assim, o avaliador analisa cada uma delas e, com o conjunto de dados, resolve seu problema: fazer uma avaliação consistente e construir um *feedback* útil.

Após ouvir a avaliação de seu texto, reflita sobre os comentários feitos pelos colegas e realize os ajustes necessários para aprimorar sua crônica.

Divulgando minha crônica reflexiva

Criem, coletivamente, um projeto para a divulgação do material.

- Planejem como divulgar os textos para a comunidade escolar: coletânea impressa, exposição em mural, *blog*, acesso por *QR code* etc.
- Definam o projeto visual: tamanho das letras do texto e do título, posição do nome do autor, presença ou não de ilustrações, uso de colunas etc.

Depois, preparem o texto conforme o combinado e o enviem para a equipe de editores que ficará responsável por preparar o conjunto de textos para a divulgação.

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Para encerrarmos

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Considerando sua experiência de escrita da crônica, discuta com a turma.

1. **Muitos cronistas que tinham como função publicar textos semanais em veículos de imprensa escreveram sobre a dificuldade em produzir uma crônica, especialmente em encontrar um tema. Leia o que escreveu Vinicius de Moraes (1913-1980).**

> Dias há em que, positivamente, a crônica "não baixa". O cronista levanta-se, senta-se, lava as mãos, levanta-se de novo, chega à janela, dá uma telefonada a um amigo, põe um disco na vitrola, relê crônicas passadas em busca de inspiração – e nada.
>
> MORAES, Vinicius de. O exercício da crônica. *In*: MORAES, Vinicius de. **Para viver um grande amor**. São Paulo: Círculo do Livro, 1980. p. 15.

Você sentiu essa dificuldade?

1. Resposta pessoal. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

2. **Os contratos dos cronistas com jornais, revistas, portais, entre outros meios de publicação, obrigam-nos a entregar textos dentro de determinados prazos, independentemente de os autores estarem ou não inspirados. Como vocês se sentiriam se exercessem essa ocupação ou outra que lidasse com prazos tão inegociáveis? Para responder, considerem como lidam com os prazos para fazer avaliações e trabalhos escolares.**

2. Resposta pessoal. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

3. **Na atividade, você esteve nos papéis de avaliador e de avaliado. Como se sentiu em cada um deles?**

3. Resposta pessoal. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, possibilidade de diálogo interdisciplinar com História, Geografia e Sociologia, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Capítulo 6

EXPERIENCIANDO FAZER POLÍTICA

SEAN GALLUP/GETTY IMAGES

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

Em 2017, o coletivo de arte 1000 Gestalten cobriu centenas de pessoas de argila em um protesto artístico que pedia à humanidade mais autorresponsabilidade.

ODS 16

Viver é um ato político. A política se manifesta de formas variadas, e a institucionalizada é a mais facilmente reconhecida. Neste capítulo, você será convidado a continuar a experiência da participação política iniciada no estudo do projeto de lei, no Capítulo 4. Vai acompanhar de forma crítica o trabalho exercido por nossos representantes e avaliará a atuação do poder público. Vai, ainda, refletir sobre modos não institucionalizados de fazer política a fim de ampliar suas possibilidades de atuação na vida pública.

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

E SE A GENTE... Criasse um candidato?

Para iniciar, você e alguns colegas devem se imaginar como integrantes de um partido político pequeno que resolveu lançar um candidato próprio a prefeito nas próximas eleições. Cabe a vocês encontrar o candidato ideal.

Um dos objetivos da atividade é levar os estudantes a perceber que existem, em nosso imaginário, figuras que correspondem ao que seria um político. Com isso, poderão refletir sobre certos automatismos que envolvem a escolha dos representantes e reconhecer clichês a respeito de sua atuação. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Momento de reflexão

Reúnam-se para iniciar o trabalho: quais dados sobre o eleitorado vocês precisam conhecer para escolher esse candidato? Lembrem-se de que a ideia é conseguir alguém com reais chances de vencer a eleição e que possa ser um prefeito eficiente. Façam uma pesquisa para reunir essas informações.

Momento de caracterizar o candidato

É o momento de definir as características do candidato e o nome pelo qual será conhecido.

Produzam um breve perfil para apresentá-lo. Acrescentem uma figura de corpo inteiro que mostre sua aparência. Vocês podem desenhar, pesquisar uma imagem, fazer montagens com fotografias (usando computador ou recortes em papel) etc. Esse material deve ser mantido em sigilo.

Há duas observações:

1. A Constituição de 1988 define as condições legais para que o candidato seja elegível. É preciso considerá-las.
2. A verba da campanha será toda provida pelo partido.

Momento de definir as prioridades do candidato

Nesta etapa, vocês devem definir duas ou três prioridades para um futuro mandato. Consultem reportagens, entrevistem eleitores e analisem a infraestrutura do município. Quais devem ser essas prioridades? Como o candidato pode justificá-las?

É lógico!

A atividade pressupõe que você selecione, entre todas as características possíveis para um candidato, aquelas que o tornam mais elegível. Nessa filtragem, você usa a habilidade de abstração.

Momento de apresentar o candidato

Uma emissora de TV local está organizando um encontro para que a população conheça todos os candidatos a prefeito. Cada candidato terá até 4 minutos para se apresentar e divulgar suas prioridades. Preparem essa apresentação.

Um integrante do grupo representará o candidato no encontro, procurando usar entonação e gesticular em conformidade com o estilo imaginado. Será preciso apresentar aos demais grupos a figura do candidato. Se necessário, aprimorem a primeira versão para que fiquem claros os traços físicos e o estilo de se vestir.

HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

Momento de analisar os candidatos

Agora, vocês já não são partidos concorrentes. Vão analisar todos os candidatos criados e suas propostas, verificando se há elementos em comum e procurando definir, com base no eleitorado, quem teria mais chances de se eleger e por quê.

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

Biblioteca cultural

O personagem Odorico Paraguaçu celebrizou-se pelo uso de neologismos e expressões inusitadas, como *estado de defuntice compulsória*, *agoramente*, entre outros. A peça teatral *O bem-amado* inspirou uma telenovela (1973) e uma série (1983-1984), além de um filme. Procure cenas dessas produções na internet.

REPRODUÇÃO/NATASHA FILMES/GLOBO

Marco Nanini interpretou Odorico Paraguaçu na versão cinematográfica da peça, dirigida por Guel Arraes, em 2010.

Tá ligado!

Muitas obras literárias são adaptadas para a linguagem cinematográfica, como ocorreu com *O bem-amado*. Esse tipo de transposição de linguagens também é estudado em Arte.

Investigue

Pesquise, em obras da literatura brasileira, um personagem que exerça um cargo político e apresente suas principais características.

Estratégia: A escolha de palavras-chave será fundamental na pesquisa. Além de *literatura brasileira* e *personagem*, arrisque usar termos como *prefeito*, por exemplo.

Investigue. Leia sugestões de resposta e orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Leitura 1

Optamos, também nesta atividade, por promover uma reflexão sobre o discurso político, conforme a habilidade EM13LP23, sem indicar figuras públicas. Contamos com a capacidade dos estudantes de transferir dados da ficção para a realidade e criamos a oportunidade de análise de uma manifestação crítica por meio da arte. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Alguns traços de comportamento são frequentemente associados à figura dos políticos, e não é incomum que os artistas também os representem ao criar personagens desse grupo.

Em 1962, o dramaturgo Dias Gomes (1922-1999) escreveu o texto teatral *O bem-amado*, cuja versão definitiva é de 1975. O protagonista é Odorico Paraguaçu, prefeito do município fictício de Sucupira, no litoral baiano. Leia um trecho da peça e responda às questões.

ODORICO – Bom-dia, minha gente.

Ao verem Odorico, Mestre Ambrósio e Zelão deixam o balcão. Moleza para de tocar.

MESTRE AMBRÓSIO – Bom-dia, Coronel. Fizemos uma parada rápida, pra molhar a goela. Vamos ter que gramar três léguas.

ODORICO – Três léguas. Pra se enterrar um defunto é preciso andar três léguas.

DERMEVAL – Um vexame!

MOLEZA – Vexame pro defunto: ter que viajar tanto depois de morto.

ODORICO – É uma humilhação para a cidade, uma humilhação para todos nós, que aqui nascemos e que aqui não podemos ser enterrados.

MOLEZA – Muito bem dito.

Entram Dorotéa e Judicéa. A primeira é professora do grupo escolar, de maneiras pouco femininas, com qualidades evidentes de liderança. Paradoxalmente, Odorico exerce sobre ela terrível fascínio. Também sobre Juju esse fascínio se faz sentir. E isso poderia ser explicado por diferentes tipos de frustração.

ODORICO – Quem ama sua terra deseja nela descansar. Aqui, nesta cidade infeliz, ninguém pode realizar esse sonho, ninguém pode dormir o sono eterno no seio da terra em que nasceu. Isto está direito, minha gente?

TODOS – Está não!

ODORICO – Merecem os nossos mortos esse tratamento?

DOROTÉA E JUJU – Merecem não.

Entram Dulcinéa e Dirceu Borboleta, este com uma vara de caçar borboletas e uma sacola. Odorico exerce sobre ela o mesmo fascínio que sobre suas irmãs Judicéa e Dorotéa. Quanto a ele, é um tipo fisicamente frágil, de óculos, com ar desligado.

ODORICO (*Já passando a um tom de discurso*) – Vejam este pobre homem: viveu quase oitenta anos neste lugar. Aqui nasceu, trabalhou, teve filhos, aqui terminou seus dias. Nunca se afastou daqui. Agora, em estado de defuntice compulsória, é obrigado a emigrar; pegam seu corpo e vão sepultar em terra estranha, no meio de gente estranha. Poderá ele dormir tranquilamente o sono eterno? Poderá sua alma alcançar a paz?

TODOS – Não. Claro que não.

Populares são atraídos pelo discurso de Odorico, que se empolga, sobe ao coreto.

ODORICO – Meus conterrâneos, vim de branco para ser mais claro. Esta cidade precisa ter um cemitério.

TODOS – Muito bem! Apoiado!

DOROTÉA – Uma cidade que não respeita seus mortos não pode ser respeitada pelos vivos!

ODORICO – Diz muito bem Dona Dorotéa Cajazeira, dedicada professora do nosso grupo escolar. É incrível que esta cidade, orgulho do nosso estado pela beleza de sua paisagem, por seu clima privilegiado, por sua água radioativa, pelo seu azeite

Tá ligado! Diálogo interdisciplinar com Arte. A peça "O pagador de promessas", também de Dias Gomes, é estudada no Capítulo 16 do volume de Arte. Caso os estudantes mostrem interesse pela dramaturgia do autor, solicite ao professor de Arte que leia o texto com as turmas, explore os recursos de que se vale o dramaturgo e, se possível, trate das adaptações das peças para o cinema e a televisão. Caso o estudo já tenha sido feito, solicite que os estudantes retomem o que aprenderam e formulem perguntas a partir da ampliação do contato com a obra de Dias Gomes para sanar dúvidas, confirmar conclusões e relações etc. Essas questões podem ser apresentadas ao professor de Arte.

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

de dendê, que é o melhor do mundo, até hoje ainda não tenha onde enterrar seus mortos. Esse Prefeito que aí está...

DOROTÉA, DULCINÉA E JUJU (*Vaiam*) – Uuuuuu!

ODORICO – Esse Prefeito que aí está, que fez até hoje para satisfazer o maior anseio do povo desta terra?

DIRCEU – Só pensa em construir hotéis para veranistas!

DULCINÉA – Engarrafar água para vender aos veranistas!

ODORICO – Tudo para os veranistas, pessoas que vêm aqui passar um mês ou dois e voltam para suas terras, onde, com toda a certeza, não falta um cemitério. Mas aqui também haverá! Aqui também haverá um cemitério!

JUJU (*Grita histericamente*) – Queremos o nosso cemitério!

DOROTÉA, JUJU, DIRCEU E DULCINÉA – Queremos o cemitério! Queremos o cemitério!

ODORICO – E haveremos de tê-lo. Cidadãos sucupiranos! Se eleito nas próximas eleições, meu primeiro ato como Prefeito será ordenar a construção imediata do cemitério municipal.

TODOS (*Aplausos*) – Muito bem! Muito bem!

DIAS GOMES, A. de F. **O bem-amado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. p. 19-22.

2. a. Odorico assume "um tom de discurso", conforme a rubrica, e sobe ao coreto, onde ganha visibilidade. O número de ouvintes aumenta, e aparecem as reações de apoio, como vaias ao prefeito em exercício e encorajamentos.
2. b. Odorico explora o afeto do eleitor por sua terra e cria um senso de coletividade, apontando interesses comuns.
2. c. Os pronomes aproximam Odorico das pessoas a quem ele se dirige, criando identidade.
2. d. O político usa o caso do morto para destacar a injustiça contra um cidadão, visando à comoção da plateia.
5. a. A forma como Odorico age e os recursos empregados por ele em seu discurso são comuns; podem ser reconhecidos em inúmeros políticos reais.
5. b. Resposta pessoal. Os estudantes devem pensar no papel do humor. Embora frequentemente ancorado em estereótipos e generalizações, o humor destaca comportamentos criticáveis e contribui para sua identificação em situações sociais. Verifique se os estudantes já conhecem as obras de Gil Vicente, dramaturgo português que retomou uma máxima de outro dramaturgo, o latino Plauto: "Rindo, corrigem-se os costumes".

Por dentro do texto

OBJETO DIGITAL *Podcast*: Confraria literária

1. **Na peça de Dias Gomes, o personagem Odorico Paraguaçu é um político demagogo, aquele que supostamente está comprometido com os interesses do povo. De que forma se revela, nesse trecho, seu oportunismo (habilidade em tirar proveito das situações em seu benefício)?**
1. Odorico aproveita uma situação difícil vivida pela população – o longo percurso para enterrar um corpo – para se autopromover e evidenciar o suposto engajamento na solução da falta de um cemitério em Sucupira

2. **O personagem Odorico transforma uma conversa em discurso político.**
   a. Que recursos de encenação, indicados no texto teatral, marcam essa transformação?
   b. Na terceira e na quarta falas, qual estratégia Odorico emprega para conquistar a simpatia do eleitor?
   c. Na quarta e na quinta falas, qual é o efeito do emprego dos pronomes possessivos em *minha gente e nossos mortos?*
   d. Na quinta fala de Odorico, a forma como ele se refere ao defunto corresponde a uma estratégia persuasiva. Explique como isso se dá.

3. **Odorico faz oposição ao prefeito em exercício. De que maneira conduz o discurso para chegar a ele?**
3. Odorico provoca a reação dos ouvintes para que critiquem o prefeito e aproveita, em seu discurso, o que disseram.

4. **A peça destaca a figura dos apoiadores. Qual é o traço comum a eles? Explique sua resposta.**
4. Os apoiadores têm um comportamento pouco crítico, respondendo de modo rápido e ruidoso aos estímulos do discurso.

5. **O dramaturgo Dias Gomes tomou Odorico como representação de muitos políticos de sua época.**
   a. O que permite ao leitor do texto teatral reconhecer essa característica?
   b. Você acha que essa comédia tem potencial para fazer rir e, ao mesmo tempo, conscientizar politicamente? Justifique sua resposta.

O gênero textual discurso político caracteriza-se por ser um pronunciamento público formal de uma autoridade política (deputado, líder de agremiação política etc.) em tribunas específicas, como Câmaras municipais, comícios, festas cívicas etc. Ele busca a adesão do ouvinte ao posicionamento expresso.

É lógico!

Ao responder às questões, você analisa as características do gênero textual discurso político. A verificação dos elementos estáveis permitirá a você reconhecer outros exemplares do gênero e criar textos dentro desse padrão.

Fala aí!

Na sua opinião, as estratégias de comunicação de Odorico com os cidadãos ainda são usadas hoje?

Estratégia: A argumentação será mais consistente se você ampliar o campo de observação. Reflita, por exemplo, sobre como os políticos acessam seus eleitores atualmente.

Fala aí. Leia orientações a parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

Tá ligado!

A ampliação do interesse do jovem pela política é um desafio para a sociedade brasileira e pode ser um tema para as provas de redação do Enem.

Leitura 2

O humor de *O bem-amado* decorre, em grande parte, do diálogo que a peça estabelece com a opinião de muitos brasileiros acerca dos políticos. No entanto, apesar desse caráter regional e de ter sido escrita há mais de 60 anos, a peça também expressa a crise da representação política – a eleição de pessoas para representar o cidadão – que se nota hoje em várias partes do mundo.

Nessa atividade, você refletirá sobre essa representação e verá as respostas dos brasileiros. A tabela a seguir faz parte do relatório "Índice de Confiança Social 2023". Leia os dados, atentando-se às linhas que se referem às instituições políticas.

ICS 2023 – por segmentos sociodemográficos

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Corpo de Bombeiros	88	85	86	83	77	73	81	83	86	82	88	89	89	87	87
Polícia Federal	-	-	-	-	-	-	-	66	70	65	72	74	71	70	70
Igrejas	76	73	72	71	66	66	71	67	72	66	71	73	71	70	70
Escolas Públicas	62	60	55	55	47	56	57	56	63	57	66	70	72	67	67
Forças Armadas	71	69	72	71	64	62	63	65	68	62	69	72	69	67	66
Polícia	52	52	55	54	48	48	50	52	57	53	63	65	62	60	64
Empresas	61	60	59	57	51	53	53	55	58	50	60	64	60	58	62
Bancos	61	58	57	56	48	50	49	50	59	50	59	65	60	56	61
Organizações da Sociedade Civil	61	61	59	57	49	51	53	52	56	50	58	61	60	57	59
Ministério público	-	-	-	-	-	-	-	54	54	49	59	62	59	58	58
Sistema Público de Saúde	49	47	41	42	32	42	34	34	41	38	45	56	57	51	56
Meios de Comunicação	71	67	65	62	56	54	59	57	61	51	61	61	56	56	56
Governo da cidade onde mora	53	50	47	45	41	42	33	32	38	34	44	46	52	51	54
Poder Judiciário, Justiça	52	53	49	53	46	48	46	46	48	43	55	59	52	51	53
Eleições, Sistema Eleitoral	49	56	52	47	41	43	33	37	35	33	48	49	55	59	53
Governo Federal	53	59	53	53	41	43	30	36	26	25	50	49	43	47	52
Presidente da República	66	69	60	63	42	44	22	30	14	13	48	46	32	41	50
Sindicatos	46	44	44	44	37	43	41	40	44	35	45	49	46	44	48
Congresso Nacional	35	38	35	36	29	35	22	22	18	18	34	36	34	34	40
Partidos Políticos	31	33	28	29	25	30	17	18	17	16	27	30	28	30	34

ÍNDICE de Confiança Social 2023 – ICS. **Ipec**, São Paulo, 5 jul. 2023. Disponível em: https://www.ipec-inteligencia.com.br/Repository/Files/2223/230196_ICS_INDICE_CONFIANCA_SOCIAL_2023.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

REPRODUÇÃO/INTELIGÊNCIA EM PESQUISA E CONSULTORIA ESTRATÉGICA

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

Por dentro do texto

1. **Analise as informações da tabela.**
   a. Descreva os recursos visuais usados para organizar as informações e favorecer sua leitura.
   b. Explique o que são os números apresentados nas linhas, ao lado do nome de cada instituição.
   c. Ao longo do tempo, houve uma alteração na pesquisa. O que mudou e como isso é percebido?
2. **A tabela reproduzida mostra a evolução dos números relativos à confiança dos brasileiros nos partidos políticos ao longo dos anos pesquisados.**
   a. Interprete os dados e justifique sua análise.
   b. Compare os dados relativos aos partidos àqueles referentes ao Congresso Nacional. É correto afirmar que seguem a mesma tendência? Justifique sua resposta.

1. a. As linhas apresentam os dados referentes às instituições, e as colunas indicam os anos em que a confiança nessas instituições foi pesquisada. A cor usada no alto de cada coluna se repete no final dela, favorecendo o reconhecimento das colunas e tornando mais fácil a localização das informações relativas a cada ano. A alternância de cores nas linhas favorece a visualização da sequência de dados referentes a cada instituição.

1. b. Correspondem à média do grau de confiança em cada instituição, a cada ano em que a pesquisa foi feita, em uma gradação de 0 a 100.

1. c. As instituições Polícia Federal e Ministério Público foram incluídas em 2016. Traços em lugar de números marcam a ausência de dados anteriores a esse ano.

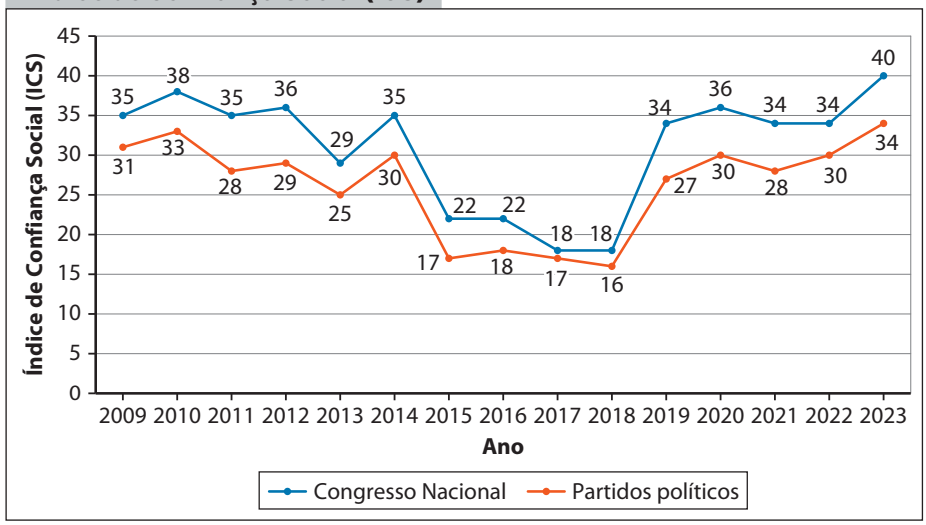
Tá ligado! A proposta de redação do Capítulo 2 do volume de Redação explora esse tema. Avalie a possibilidade de organizar as abordagens em seu planejamento de modo a fazer com que este capítulo potencialize a escrita do texto. Caso a proposta já tenha sido realizada, há possibilidade de pedir aos estudantes que recuperem a "Produção 2" (houve orientação para arquivamento) e identifiquem pontos que poderiam ser aprimorados a partir do conhecimento que desenvolveram neste capítulo.

2. a. Os dados mostram que os brasileiros confiam pouco nos partidos políticos, já que o índice de confiança nunca ultrapassou a média de 34 pontos. Nota-se que a confiança foi ainda menor em 2015, 2017 e 2018 e que, de 2018 a 2023, ela aumentou, ainda que de modo irregular.

2. b. Sim. Embora o índice de confiança no Congresso Nacional seja um pouco maior do que o verificado para os partidos, é igualmente baixo e segue a mesma tendência de queda entre 2015 e 2018 e de aumento posterior.

c. Analise, a seguir, os dados sobre o Congresso Nacional e sobre os partidos políticos transpostos da tabela do Ipec para um gráfico de linhas. Essa representação torna mais fácil a compreensão das informações? Por quê?

Índice de Confiança Social (ICS)



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ACERVO DA EDITORA

Gráfico elaborado pelos autores desta obra.

2. c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que a linha favorece a observação da evolução dos dados, evidenciando a queda comum e mostrando que, em alguns momentos, o índice de confiança aproximou-se bastante. Entretanto, é preciso atenção aos valores à esquerda para a correta interpretação dos dados em relação ao valor máximo de confiança. Sugerimos que você apresente a atividade ao professor de Matemática, que poderá aproveitar os dados no trabalho com a construção e a leitura de gráficos.

Papo aberto sobre o texto

3. Leia um comentário do professor de Ciência Política José Álvaro Moisés.

> Os eleitores não querem simplesmente votar, querem que suas prioridades sejam inseridas dentro do sistema político", explica Álvaro Moisés, e continua: "Por conta disso o sistema de representação é importante, mas, quando ele não funciona, leva a inúmeras crises na democracia".

DEMOCRACIA representativa passa por várias crises. **Jornal da USP**, São Paulo, 30 out. 2019. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/democracia-representativa-passa-por-varias-crises/. Acesso em: 23 mar. 2024.

HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

a. A explicação do professor e os dados do quadro coincidem? Justifique sua resposta.

b. O professor menciona "inúmeras crises na democracia". Como você acha que essas crises se manifestam, isto é, aparecem de forma concreta, na vida dos cidadãos?

3. a. Sim. O professor menciona uma crise na democracia, motivada pela percepção de que o sistema de representação não funciona. Essa observação coincide com os dados do quadro, que revelam a baixa confiança dos cidadãos em relação aos partidos políticos e a outras instituições cujos integrantes são escolhidos por eleição. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

3. b. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes mencionem protestos e o baixo interesse nas eleições, o qual se reflete, por exemplo, no número de abstenções. Comente que não se trata de um fenômeno local e, se possível, apresente dados recentes de protestos ou abstenções em eleições em outros países.

4. Considere o que você fica sabendo sobre os partidos políticos em situações informais, como conversas com a família e os amigos. A percepção de que existe uma crise na representatividade se confirma? Explique sua resposta.

4. Resposta pessoal. A resposta poderá variar conforme o contexto político do momento em que o livro estiver sendo utilizado, mas tem sido observado crítica constante ao trabalho dos políticos.

5. Alguns especialistas têm notado que parte dos cidadãos comporta-se, na política, como consumidor, esperando respostas imediatas a suas demandas individuais. Você concorda com esse ponto de vista? Supondo que seja uma afirmação pertinente, quais poderiam ser as consequências desse comportamento?

5. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes recorram à caracterização de "consumidor" para responder e considerem o fato de que o consumo atende a necessidades e gostos particularizados, o que leva à discussão sobre a capacidade que o eleitor tem de hierarquizar as demandas feitas ao poder público com base nos interesses coletivos, e não individuais. Pergunte a eles se os eleitores têm escolhido representantes conforme os próprios interesses, desconsiderando o contexto [illegible].

Investigue

Investigue. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

Os dados da pesquisa revelam que parte significativa dos brasileiros não confia nos partidos. Por que, então, os candidatos não tentam candidaturas independentes (avulsas)?

Estratégia: Informações sobre elegibilidade podem ser buscadas na Constituição Federal.

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

Leitura 3

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Uma das maiores queixas acerca da atividade dos políticos tem a ver com os gastos que eles representam. Além do salário pago aos parlamentares e àqueles que trabalham em seus gabinetes, existem verbas que custeiam sua atividade. O texto "Cota parlamentar", divulgado no *site* da Câmara dos Deputados, refere-se a esse custo.

O que é

A Cota para o Exercício da Atividade Parlamentar (CEAP), instituída pelo Ato da Mesa 43/2009, unificou a verba indenizatória (que vigorava desde 2001), a cota de passagens aéreas e a cota postal-telefônica. O valor mensal do benefício deve ser utilizado pelo deputado para custear despesas típicas do exercício do mandato parlamentar, como aluguel de escritório de apoio ao mandato no estado, passagens aéreas, alimentação, aluguel de carro, combustível, entre outras.

O saldo mensal não utilizado em um mês acumula-se ao longo do exercício financeiro, vedada a acumulação de um exercício financeiro para o seguinte.

[...]

Despesas que podem ser pagas com a Cota Parlamentar

As despesas que podem ser pagas com os recursos da Cota Parlamentar são:

1 – passagens aéreas;

2 – telefones dos gabinetes, dos escritórios nos estados e dos imóveis funcionais, e as despesas com o celular funcional do deputado. As contas devem ser de comprovada responsabilidade do parlamentar;

3 – manutenção de escritórios de apoio à atividade parlamentar, como locação de imóveis, energia elétrica, água e esgoto, acesso à internet, entre outros;

4 – alimentação do deputado;

5 – hospedagem, exceto no Distrito Federal;

6 – despesas com locomoção por:

– locação ou fretamento de aeronaves;

– locação ou fretamento de veículos automotores (limite inacumulável de R$ 12.713,00 mensais), permitida contratação de seguro;

– locação ou fretamento de embarcações;

– serviços de táxi, pedágio e estacionamento (limite inacumulável de R$ 2.700,00 mensais);

– passagens terrestres, marítimas ou fluviais.

7 – combustíveis e lubrificantes (limite inacumulável de R$ 9.392,00 mensais);

8 – serviços de segurança de empresas especializadas (limite inacumulável de R$ 8.700,00 mensais);

9 – divulgação da atividade parlamentar (exceto nos 120 dias anteriores à data das eleições, se o deputado for candidato – Ato da Mesa 40/2012);

10 – participação em cursos, congressos ou eventos, realizados por instituição especializada (limite mensal inacumulável de 25% do valor da menor cota – hoje R$ 7.697,17);

11 – complementação de auxílio-moradia, de acordo com o Ato da Mesa 104/88 (limite inacumulável de R$ 4.148,80 mensais).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Cota parlamentar**. Brasília: Câmara dos Deputados/Assessoria de Imprensa, [20--]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/guia-para-jornalistas/cota-parlamentar. Acesso em: 23 mar. 2024.

Dica de professor

Verifique o uso de ponto e vírgula na lista de despesas. Ele é usado nos itens das enumerações em tópicos, exceto no último. Também pode substituir a vírgula em enumerações dentro de períodos para separar segmentos mais longos, principalmente se já contêm vírgula.

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

Papo aberto sobre o texto

1. **Analise os recursos de composição do texto.**

   a. Trata-se de um texto argumentativo, descritivo ou expositivo? Justifique.

   b. Qual é o sentido expresso pelo verbo auxiliar *podem em "Despesas que podem ser pagas com a Cota Parlamentar"? Que diferença haveria se o texto fosse "Despesas a serem pagas com a Cota Parlamentar"?*

1. a. É um texto expositivo, pois está centrado na apresentação de informações. Não se dedica a caracterizar ou retratar algo nem apresenta a inclusão de teses ou pontos de vista sustentados por argumentos.

1. b. O verbo *poder* expressa permissão ou autorização. A reescrita sugere que o uso das cotas é uma obrigação.

2. **Reflita sobre pessoas próximas a você que trabalham em empresas privadas. A existência das cotas para custear a atividade dos parlamentares corresponde a um privilégio em relação aos demais trabalhadores? Por quê?**

3. **Você consegue indicar um motivo que justifique a existência das cotas para os parlamentares? Em caso positivo, qual seria?**

3. Resposta pessoal. É possível que alguns estudantes reconheçam que as cotas são importantes porque permitem a qualquer cidadão custear sua legislatura, mesmo que não seja rico.

4. **Infira: por que a verba para divulgação da atividade parlamentar é interrompida 120 dias antes das eleições?**

4. Trata-se de um mecanismo para impedir que as cotas sejam usadas na produção de material de campanha política.

5. **Esse excerto reproduzido do *site* da Câmara dos Deputados indica quais são os usos da cota, mas não menciona as regras para esses usos. Que perguntas você formularia com base nas informações disponíveis?**

5. Sugestões: Há limite de gasto por refeição? O parlamentar pode custear a refeição de outras pessoas? O parlamentar pode usar um serviço realizado pela empresa de um parente?

Tá ligado!

Os termos *argumentativo*, *descritivo* e *expositivo* referem-se a sequências tipológicas. Diferenciá-las contribui para realizar bem a prova de redação do Enem, em que se solicita um texto dissertativo-argumentativo.

Tá ligado! As sequências tipológicas são estudadas no Capítulo 2 do volume de Redação.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que muitos trabalhadores contam com algumas verbas semelhantes: representantes comerciais, por exemplo, costumam ter os gastos com combustível, pedágio e hospedagem pagos pela empresa quando realizam uma viagem a trabalho; advogados que precisam comparecer a uma audiência em outro estado têm sua viagem aérea custeada pelo escritório; muitos trabalhadores recebem vale-alimentação etc.

E SE A GENTE... Fiscalizasse?

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

É compreensível que os eleitores, no Brasil, país com um longo histórico de casos de corrupção, tenham ressalvas quanto ao investimento do dinheiro público na atividade parlamentar. Entretanto, existem mecanismos que possibilitam a fiscalização do uso desses recursos, o que nos permite fazer críticas aos políticos que as merecem, sem estendê-las injustamente aos que agem de acordo com as normas.

Nesta atividade, você vai conhecer um desses mecanismos.

1. Acesse o Portal da Câmara dos Deputados, clique na aba "Deputados" e, depois, em "Quem são".

2. No item "Nome", clique na setinha da caixa de pesquisa para ver o nome de todos os deputados. Escolha um deles e clique em "Buscar". Leia os dados que aparecem ao lado da foto do parlamentar. Que recurso facilita ao eleitor acompanhar o trabalho do deputado em que votou?

2. O mecanismo "Siga por *e-mail*", que permite ao eleitor receber automaticamente por *e-mail* boletins com as ações do deputado: projetos apresentados ou relatados, discursos feitos e votos em decisões da Câmara.

3. Com base nos dados do ano em que estamos, verifique se esse parlamentar costuma estar presente nas sessões em plenário e reuniões de comissões e se tem apresentado propostas legislativas.

3. A resposta aos itens desta questão e da próxima depende dos deputados escolhidos. A comparação oferece parâmetro.

   - A que conclusão você chegou?
   - Agora, faça uma comparação com os dados de mais três deputados. Eles confirmam sua conclusão? Justifique sua resposta.

4. Volte à página referente ao primeiro deputado. Role a tela até "Gastos e recursos" para saber como o deputado faz uso da cota parlamentar.
   - Em média, ele consome pouco ou muito da verba mensal? Justifique.
   - Escolha outro deputado do mesmo estado e verifique se ele gasta mais ou menos do que o deputado em análise.

OBJETO DIGITAL Vídeo: Métricas em mídias digitais

MATEUS BONOMI/AGIF/AFP

Plenário da Câmara dos Deputados, em Brasília. Foto de 2019.

Duas importantes atividades dos parlamentares são as *votações no plenário*, quando comparecem à Câmara, por exemplo, para as votações finais dos projetos de lei e de outras medidas, e a atuação nas *comissões temáticas*, que reúnem parlamentares para analisar projetos e encaminhar pareceres, votar etc.

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

5. Resposta pessoal. O gráfico exibe as informações com uma série de pontos de dados ligados por segmentos de reta. A BNCC indica o estudo desse gênero, na área de Matemática, a partir do 5º ano, portanto é esperado que os estudantes saibam produzi-lo, mas é interessante que você sugira ao professor da disciplina uma parceria.

5. Clique em "Detalhamento" para conferir as despesas ao longo do ano e analise os seis últimos meses para verificar as duas áreas em que o deputado mais investe o valor da cota. Explore a página: ao clicar sobre o mês e, depois, sobre o tipo de gasto, obtêm-se, a cada movimento, mais detalhes.
   - Faça um gráfico em linhas para mostrar a evolução dos gastos ao longo dos meses.
   - Algum dado destoa do conjunto? Explique sua resposta.
   - Agora, compare esses dados com os de outro deputado. O que você conclui?

EXPERIMENTANDO PRODUZIR — Um *e-mail* de solicitação formal

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Você analisou o comportamento e os gastos de alguns deputados usando os dados disponíveis no *site* da Câmara. Agora, com seu grupo, vai escrever um *e-mail* para um deles, a fim de solicitar esclarecimentos sobre o uso de verba em determinado serviço, a ausência em sessões no plenário ou outro aspecto que tenha chamado a atenção de vocês. Como todo cidadão brasileiro, vocês têm o direito de questionar, desde que façam isso de maneira adequada e que a cobrança seja justa e fundamentada.

Planejando nosso *e-mail*

1. Definam a qual deputado vocês vão se dirigir e qual será o pedido de esclarecimento. Chequem os dados várias vezes e façam comparações para verificar se não há equívocos na interpretação das informações.
2. Encontrem os argumentos necessários para justificar a solicitação. Pode ser preciso realizar pesquisas complementares. Por exemplo, caso chame a atenção a ausência de discursos em plenário, procurem informações para saber em quais circunstâncias os parlamentares costumam discursar.

Elaborando nosso *e-mail*

3. Elaborem o texto para o campo "Assunto". Muitas vezes, é com base apenas nele que o destinatário opta por ler ou não um *e-mail*. Sejam precisos e objetivos.
4. Usem um cumprimento adequado a um parlamentar, mesmo sabendo que, provavelmente, o *e-mail* será lido e respondido por um assessor. Vocês podem optar por *Sr.* ou *Sra.* ou, ainda, *V. Exa.* (*Vossa Excelência*), que é o tratamento oficial.
5. Apresentem o motivo da comunicação – a solicitação de esclarecimento –, seguido pelos argumentos que justificam o pedido. Valham-se dos dados coletados, indicando com precisão o período a que se referem, para que seja possível ao destinatário compreender o questionamento.
6. Desenvolvam o texto, considerando que o *e-mail* é um gênero conciso, que vai direto ao assunto e o expõe com precisão.
7. Sejam respeitosos: vocês buscam um esclarecimento, não estão fazendo uma acusação.
8. Usem linguagem formal, como se espera em uma comunicação sobre um tema sério, dirigida a alguém com quem não se tem intimidade.
9. Incluam a despedida: *cordialmente* e *atenciosamente* (seguidos de vírgula) são os termos mais usados.
10. Assinem e informem quem são vocês: estudantes da escola (nome da escola), de (nome do município e sigla do estado).

É lógico!

O *e-mail* é um gênero textual muito utilizado no mundo do trabalho. Transforme as orientações de elaboração em uma lista de tarefas que possa ser reutilizada em novas situações de produção.

Dica de professor

O *e-mail* pessoal e as mensagens enviadas por aplicativos são mais tolerantes quanto a descuidos de digitação, ausência de recursos de coesão textual, entre outros aspectos. Essa tolerância não se aplica a *e-mails* produzidos em situações formais.

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

Reescrevendo nosso *e-mail*

Esta produção será avaliada em pares de grupos. Para avaliar o trabalho dos colegas, usem os critérios a seguir. Anotem também, a lápis, eventuais problemas de ortografia, pontuação e concordância. Verifiquem se os pronomes foram utilizados adequadamente e se os conectivos estabelecem relações adequadas entre as orações e os períodos.

Itens para avaliação do texto

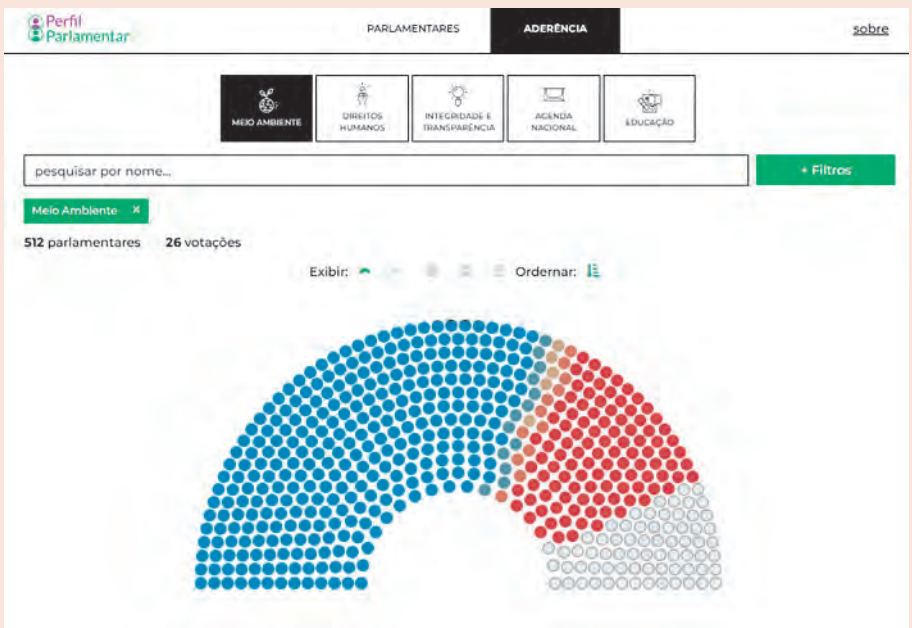
A	O campo "Assunto" antecipa, com clareza, o conteúdo do *e-mail*?
B	O cumprimento e a despedida são adequados ao interlocutor e ao objetivo do *e-mail*, revelando respeito e cordialidade?
C	O *e-mail* apresenta uma solicitação cabível? Ela foi justificada?
D	O texto do *e-mail* é conciso e objetivo?
E	O texto emprega linguagem formal, adequada ao espaço institucional em que circulará?

Reescrevam o *e-mail* considerando todas as observações feitas e sigam as orientações do professor para a divulgação.

Mais fiscalização

No contexto atual, a capacidade de interação do cidadão comum com os representantes políticos se expandiu. Os recursos digitais facilitaram a fiscalização, a cobrança e a prestação de contas, aspectos essenciais para uma representação democrática. Além das páginas oficiais das instituições políticas, é possível acessar plataformas desenvolvidas com o objetivo de monitorar e organizar os dados disponíveis.

Uma delas é a Parlametria, que monitora os debates que acontecem no Congresso Nacional. Conheça um dos serviços que ela oferece.



Esquema representativo de aderência ao governo em pautas relacionadas ao meio ambiente. Dados levantados em 25 de setembro de 2024, por meio de busca no *site* Parlametria.

A ilustração revela as decisões dos 512 deputados federais, representados nos círculos, no campo "Meio ambiente". Em azul forte, estão os que mais aderem às orientações do governo; em vermelho forte, os que mais se afastam delas, ou seja, fazem oposição a ele. Ao clicar sobre os círculos, pode-se ver o nome do deputado e conhecer como votou cada proposta.

Biblioteca cultural

Conheça, na internet, o Projeto Publique-se, realizado pela Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji). A plataforma reúne dados sobre processos judiciais envolvendo políticos brasileiros que concorreram a cargos eletivos. Há uma ressalva: a citação em processo não implica, necessariamente, conduta reprovável.

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

Bate-papo de respeito

Bate-papo de respeito. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Leia este comentário do líder indígena, escritor e ambientalista Ailton Krenak.

REPRODUÇÃO/TV SENADO

Ailton Krenak em entrevista para a TV Senado, em 2022.

KRENAK, Ailton. Ailton Krenak: "uma sociedade que não tem novas configurações está fadada ao desaparecimento". [Entrevista cedida a] Renata de Paula. **TV Senado**, Brasília, 28 nov. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z5cfqdWxvhM&t=1s. Acesso em: 23 mar. 2024.

Forme um grupo e discuta as questões a seguir com os colegas.

- Vocês concordam com a ideia de Krenak de que a sociedade, para ser democrática, não deve se estruturar de acordo com um modelo único, fixo?
- Vocês acham que existe uma ideia abstrata de "democracia", baseada em algum modelo ideal, que forma nosso imaginário político? Caso concordem, como essa ideia pode ter surgido?

Escolham, no final do tempo indicado pelo professor, um relator para expor uma síntese da discussão do grupo à turma.

Leitura 4

A retomada do processo democrático envolvido na elaboração da Constituição de 1988 procura promover a superação de preconceitos em relação à esfera política e estimular o desejo de participação. Dialoga-se, entre outras, com a habilidade EM13LP26, que trata do contato com documentos normativos como forma de ampliar a compreensão de direitos e deveres. O estudo do texto será complementado e aprofundado em **Se eu quiser aprender +**.

Embora os recursos digitais de hoje favoreçam a interação com os representantes políticos, a participação popular também foi estimulada em alguns momentos importantes do passado brasileiro. Um deles foi a elaboração da Constituição Federal de 1988.

Em 1986, o Senado Federal criou o projeto "Constituição – A voz do cidadão" para estimular a participação do povo nessa elaboração: um formulário disponível nas agências de correio permitia aos indivíduos enviarem sugestões aos constituintes (elaboradores da Constituição). Uma exposição virtual preparada pelo Senado Federal destacou algumas delas.

Voto não obrigatório. José, Gália – SP.

Poderia ser ampliado o estudo de agropecuária nas escolas do 1º e 2º graus para melhor desenvolvimento e melhoramento da alimentação brasileira, sendo nomeadas pessoas capacitadas para o ensino técnico.

Sobre a reforma agrária – é uma medida essencial para o desenvolvimento da nação. Seria um grande passo para o Brasil. Ronaldo, Urbano Santos – MA.

REPRODUÇÃO/SENADO FEDERAL

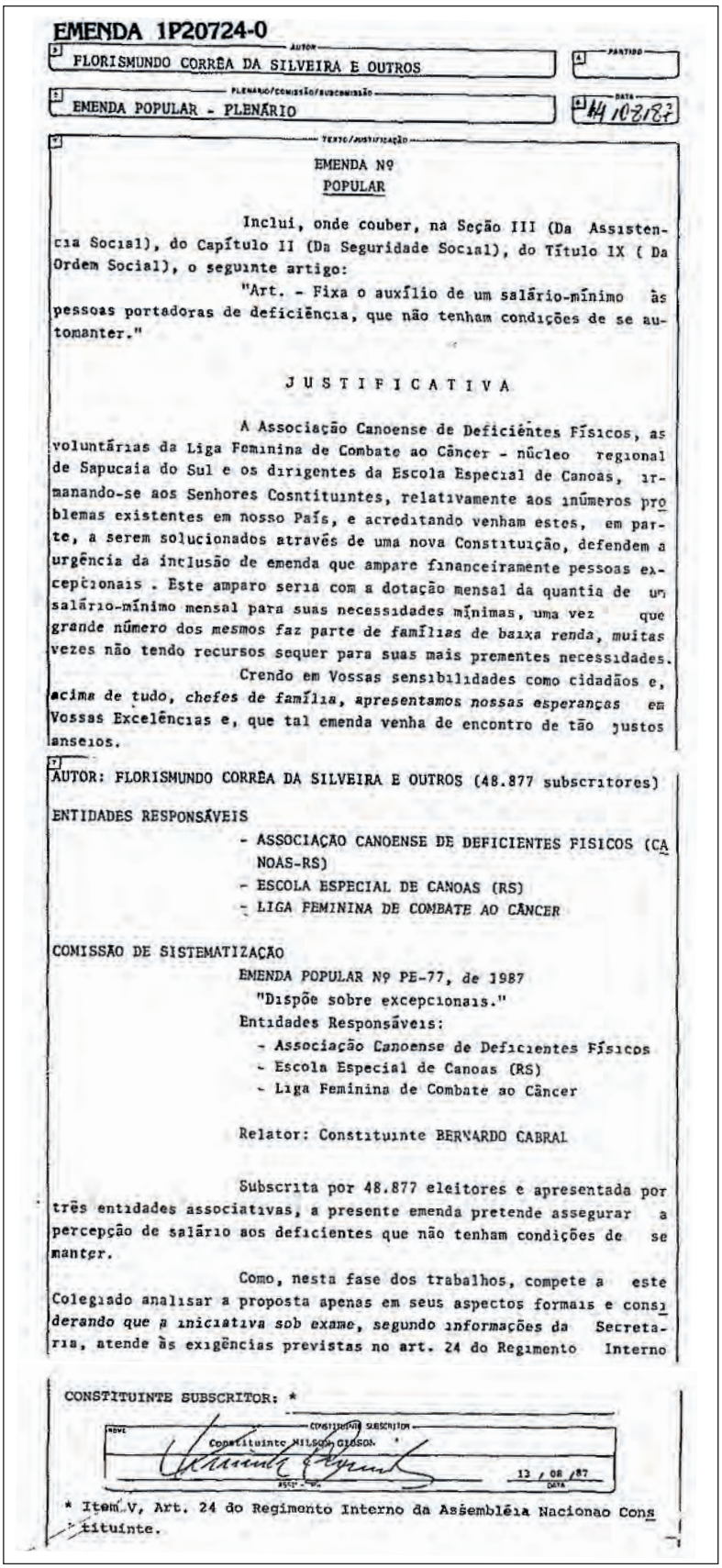
Acredito que é chegado o momento de todos os brasileiros poderem participar diretamente do destino do país. Para isso, acho que o primeiro passo a dar seria informar e conscientizar o povo do que é Constituinte. Ana Lúcia, Macapá – AP.

Detalhe da exposição virtual "A participação popular nos 25 anos da Constituição Cidadã" (2013), organizada pelo Senado Federal.

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

O projeto permitia também o envio de emendas populares, que, para serem aceitas e analisadas, deveriam ser propostas por três entidades e apresentar assinaturas de 30 mil eleitores, segundo o regulamento interno. Leia o texto completo da Emenda Popular nº 77.

REPRODUÇÃO/CÂMARA DOS DEPUTADOS. BRASÍLIA



EMENDA 1P20724-0

AUTOR: FLORISMUNDO CORRÊA DA SILVEIRA E OUTROS

PARTIDO:

PLENÁRIO/COMISSÃO/SUBCOMISSÃO: EMENDA POPULAR - PLENÁRIO

DATA: 4/10/87

TEXTO/JUSTIFICAÇÃO

EMENDA Nº
POPULAR

Inclui, onde couber, na Seção III (Da Assistencia Social), do Capítulo II (Da Seguridade Social), do Título IX (Da Ordem Social), o seguinte artigo:

"Art. - Fixa o auxílio de um salário-mínimo às pessoas portadoras de deficiência, que não tenham condições de se automanter."

J U S T I F I C A T I V A

A Associação Canoense de Deficiéntes Físicos, as voluntárias da Liga Feminina de Combate ao Câncer - núcleo regional de Sapucaia do Sul e os dirigentes da Escola Especial de Canoas, irmanando-se aos Senhores Cosntituintes, relativamente aos inúmeros problemas existentes em nosso País, e acreditando venham estes, em parte, a serem solucionados através de uma nova Constituição, defendem a urgência da inclusão de emenda que ampare financeiramente pessoas excepcionais . Este amparo seria com a dotação mensal da quantia de um salário-mínimo mensal para suas necessidades mínimas, uma vez que grande número dos mesmos faz parte de famílias de baixa renda, muitas vezes não tendo recursos sequer para suas mais prementes necessidades.

Crendo em Vossas sensibilidades como cidadãos e, acima de tudo, chefes de família, apresentamos nossas esperanças em Vosssas Excelências e, que tal emenda venha de encontro de tão justos anseios.

AUTOR: FLORISMUNDO CORRÊA DA SILVEIRA E OUTROS (48.877 subscritores)

ENTIDADES RESPONSÁVEIS

- ASSOCIAÇÃO CANOENSE DE DEFICIENTES FISICOS (CANOAS-RS)
- ESCOLA ESPECIAL DE CANOAS (RS)
- LIGA FEMININA DE COMBATE AO CÂNCER

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

EMENDA POPULAR Nº PE-77, de 1987

"Dispõe sobre excepcionais."

Entidades Responsáveis:

- Associação Canoense de Deficientes Físicos
- Escola Especial de Canoas (RS)
- Liga Feminina de Combate ao Câncer

Relator: Constituinte BERNARDO CABRAL

Subscrita por 48.877 eleitores e apresentada por três entidades associativas, a presente emenda pretende assegurar a percepção de salário aos deficientes que não tenham condições de se manter.

Como, nesta fase dos trabalhos, compete a este Colegiado analisar a proposta apenas em seus aspectos formais e considerando que a iniciativa sob exame, segundo informações da Secretaria, atende às exigências previstas no art. 24 do Regimento Interno

CONSTITUINTE SUBSCRITOR: *

CONSTITUINTE SUBSCRITOR

NOME: Constituinte NILSON GIBSON

ASSINATURA

DATA: 13 / 08 /87

* Item V, Art. 24 do Regimento Interno da Assembléia Nacionao Constituinte.

BRASIL. Câmara Legislativa. Assembleia Nacional Constituinte. **Emendas populares.** Brasília, v. 258, p. 76, jan. 1988. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

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

Papo aberto sobre o texto

A emenda reproduzida já aparece formatada segundo o modelo fixado pelo Senado Federal e utilizado pela Comissão de Sistematização, departamento responsável por identificar a seção da futura constituição a que se vincularia o conteúdo da proposta e por fazer uma análise preliminar.

Com base no texto, responda.

1. **O que propunha a Emenda Popular nº 77?**

1. Propunha que as pessoas com deficiência e que não pudessem se "automanter" contassem com um salário mínimo mensal.

2. **O último parágrafo apresenta o parecer, ou seja, a decisão sobre a validade da proposta. A consistência da justificativa foi um dos critérios para o deferimento (despacho favorável) da Emenda? Justifique sua resposta.**

3. **Quais expectativas sobre o futuro brasileiro estavam indicadas na justificativa apresentada nessa Emenda Popular?**

4. **Leia, agora, o artigo 203 da Constituição.**

> Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:
>
> I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
>
> II – o amparo às crianças e adolescentes carentes;
>
> III – a promoção da integração ao mercado de trabalho;
>
> IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
>
> V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.
>
> BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016. p. 122.

Nota-se que a Emenda Popular produzida pelas entidades de Canoas foi incorporada pelos constituintes. No entanto, o Movimento Político das Pessoas com Deficiência, que era mais amplo no país, entendia que a proposta era excessivamente paternalista. Com base no artigo 203, você acha que esse movimento também teve suas expectativas contempladas?

4. Resposta pessoal. É importante que os estudantes percebam que o texto garante o benefício, mas também trata da importância da inclusão social e garante direitos de cidadão às pessoas com deficiência. Nesse sentido, é mais vanguardista do que a proposta de Emenda Popular nº 77.

5. **As expressões empregadas na Emenda Popular e na Constituição de 1988 para identificar as pessoas com deficiência evidenciam um modo de pensar que já foi modificado. Quais expressões foram usadas?**

5. Os dois textos empregam *pessoas portadoras de deficiência*; o primeiro usa, ainda, *pessoas excepcionais*. Hoje, emprega-se *pessoas com deficiência*. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que o deferimento se deu por questões técnicas: a proposta foi apresentada por três entidades e continha a assinatura de mais de 30 mil eleitores, o número mínimo exigido. Não havia, naquela etapa, uma análise do mérito do projeto.

3. A expectativa de um país melhor, já que o autor do texto menciona inúmeros problemas e a crença de que parte deles poderia ser resolvida pela nova Constituição.

HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

É lógico!

Para compreender como se deu a participação popular durante a elaboração da Constituição de 1988, você experimentou o procedimento da decomposição. Estudou uma das propostas populares e, por meio dela, pôde construir uma visão do conjunto.

OBJETO DIGITAL Vídeo: O Estatuto da Pessoa com Deficiência

SE EU QUISER APRENDER + O efeito persuasivo

Os efeitos de sentido de um texto decorrem, em larga medida, da escolha das palavras e expressões e da maneira como são combinadas e ordenadas. No caso de um texto argumentativo, especialmente, a adesão do interlocutor às solicitações e aos pontos de vista expressos depende bastante da maneira como as palavras são tratadas.

Analise alguns recursos empregados pelos produtores da Emenda Popular nº 77 com objetivo persuasivo.

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

1. Releia um trecho da Emenda, observando as palavras empregadas.

[...] defendem a urgência da inclusão de emenda que ampare financeiramente pessoas excepcionais. Este amparo seria com a dotação mensal da quantia de um salário-mínimo mensal para suas necessidades mínimas, uma vez que grande número dos mesmos faz parte de famílias de baixa renda, muitas vezes não tendo recursos sequer para suas mais prementes necessidades.

a. Por que verbos como *remunere* ou *pague* não poderiam substituir, coerentemente, *ampare*?

b. O uso do verbo *amparar* e do substantivo *amparo* constrói determinada imagem do Estado brasileiro. Qual é essa imagem? Por que ela tem efeito persuasivo sobre os interlocutores, os constituintes?

c. As palavras *sequer* e *prementes* são empregadas no trecho com propósito persuasivo. Explique essa afirmação.

2. Releia este outro trecho.

Crendo em Vossas sensibilidades como cidadãos e, acima de tudo, chefes de família, apresentamos nossas esperanças em Vossas Excelências, e que tal emenda venha de encontro de tão justos anseios.

a. A forma de tratamento Vossas Excelências exige a concordância com a terceira pessoa gramatical. Como deveria ser construída a expressão *vossas sensibilidades,* considerando as regras de concordância da norma-padrão?

b. Por que, nesse exemplo e em vários outros envolvendo situações comunicativas semelhantes, os falantes tendem a fazer a concordância de *Vossas Excelências com pronomes possessivos e verbos de segunda pessoa do plural?*

c. O produtor do texto hierarquizou os papéis sociais dos interlocutores, os parlamentares responsáveis por avaliar a solicitação. Explique essa ideia.

d. Por que essa hierarquização reforça o caráter apelativo do parágrafo?

e. Que outras palavras também têm seu uso voltado à produção desse efeito?

f. Na sua opinião, a imagem do constituinte construída pela hierarquização torna a argumentação mais consistente? Justifique sua resposta.

Os termos *convencer* e *persuadir* podem ser usados como sinônimos, mas, em geral, o ato de persuadir envolve menos a razão e mais a emoção.

1. a. *Remunere* e *pague* são termos que expressam a ideia de gratificação por um trabalho realizado e não se encaixam, portanto, ao contexto.
1. b. A imagem de um Estado sensível e protetor. Ela é persuasiva porque coloca os interlocutores no lugar daqueles que precisam confirmar essa imagem, supostamente esperada pela população.
1. c. A palavra *sequer* tem o sentido de "nem mesmo". Ao denotar exclusão, reforça a impossibilidade, experimentada por parte significativa das famílias, de dar suporte financeiro ao integrante com deficiência. *Prementes*, por sua vez, expressa algo urgente e crucial, reafirmando a gravidade do problema.

2. a. *Vossas sensibilidades* deveria ser substituído por *suas sensibilidades*.
2. b. Além da influência do termo *vossas*, os falantes tendem a usar a segunda pessoa do plural porque a associam com situações de maior formalidade.

Dica de professor

O produtor do texto equivocou-se ao utilizar a expressão *vir de encontro a*, que indica oposição. A expressão *vir ao encontro de* exprimiria a concordância pretendida.

2. c. Ao usar *acima de tudo*, os produtores indicaram que esperam que a condição de "chefes de família" se sobreponha à de "cidadãos" na tomada de decisão.

2. d. A referência à condição de pai de família convoca o interlocutor para uma participação protetora e o estimula a agir com base na emoção e na responsabilidade pessoal.
2. e. *Esperanças* e *justos*.
2. f. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que, embora muitos parlamentares sejam "chefes de família", essa não é uma questão relevante. A função de parlamentar também é exercida por cidadãos que não se encaixam nesse perfil, os quais são, igualmente, sensíveis aos problemas sociais e capazes de agir para resolvê-los.

Leitura 5

Em **Leitura 5**, os estudantes são convidados a conhecer outra ferramenta digital que pode promover sua inserção na busca de soluções para os problemas coletivos. A atividade se desdobra no projeto "Expressão", no final do capítulo.
Se quiser apresentar aos estudantes as normas para um Projeto de Lei de Iniciativa Popular, entre no Portal da Câmara dos Deputados, clique em "Atividade legislativa", depois em "Participe" e, por fim, em "Sugira uma proposta de lei".

A experiência de participação popular não se extinguiu após a promulgação da Constituição de 1988; ela institucionalizou formas de participação dos cidadãos na elaboração de políticas públicas. Criou, por exemplo, os projetos de lei de iniciativa popular, que permitem o envio de projetos para tramitação no Congresso Nacional, desde que sejam cumpridas algumas exigências.

No entanto, essa forma institucionalizada de participação política não é a única possível. Existem outras maneiras de exercer a cidadania, e uma delas é ajudando o poder público a cuidar do município. Atualmente, vários *blogs*, *sites* e aplicativos oferecem a possibilidade de o usuário denunciar problemas e cobrar soluções mais ágeis.

Um deles é o projeto "Colab", que criou um aplicativo por meio do qual o cidadão pode comunicar problemas relativos ao cuidado com a cidade, como buracos na via, descarte irregular de lixo, veículo abandonado etc. O poder público tem acesso mais rápido ao problema e, em tese, vai resolvê-lo com agilidade. Conheça um exemplo.

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

REPRODUÇÃO/COLAB

Postagem de uma moradora do município e dirigida à Prefeitura de Maceió.

Por dentro do texto

1. **Muitas prefeituras têm *sites* com serviços de atendimento ao munícipe, por meio do qual é possível fazer o mesmo tipo de reclamação. Por que, supostamente, um aplicativo como esse aumenta a chance de um problema ser resolvido?**

1. O aplicativo torna públicas as solicitações e permite aos demais usuários apoiá-las ou compartilhá-las, o que aumenta a pressão sobre os responsáveis por resolver o problema.

2. **Releia o texto da usuária do aplicativo.**

a. Por que o texto produzido por ela é adequado à situação comunicativa?

2. a. Trata-se de um texto curto, que apresenta, com precisão, um problema a ser resolvido pelo poder público.

b. Compare as estratégias usadas por ela e pelo produtor da postagem a seguir e indique qual você acha mais eficiente, nessa situação comunicativa, e por quê.

> Via não recebe recapeamento asfáltico desde sua construção há mais de 40 anos. Ponto de Referência: Rua que dá acesso ao terminal de ônibus do Trapiche da Barra.

SANTOS FILHO, José Cícero C. Via não recebe recapeamento... **Colab**, Alagoas, 2023. Disponível em: https://app.colab.re/event/523833. Acesso em: 25 mar. 2024.

3. **A resposta da prefeitura é padrão, ou seja, todos os cidadãos recebem o mesmo texto, apenas com a substituição do nome e do número de protocolo.**

a. Quais elementos fazem com que o texto não pareça uma mensagem automática?

3. a. A inclusão do nome de quem fez a reclamação, a presença da interjeição *oi* e o tom amistoso

b. Qual é o objetivo dessa estratégia? ("sinta-se à vontade", por exemplo).

3. b. Criar a impressão de uma comunicação particularizada, sugerindo um atendimento mais eficiente.

4. **Na sua opinião, o resultado da reclamação da cidadã coincidiu com as expectativas dela?**

4. Resposta pessoal. É provável que os estudantes respondam que a informação de que foi aberto um protocolo indica que a denúncia chegou ao destinatário e que é possível acompanhar seu desdobramento, mas não foi garantida a solução nem indicado um prazo para o que pode não ser satisfatório.

2. b. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes percebam que as duas formas são adequadas ao contexto, mas, enquanto o segundo texto apresenta uma queixa, o primeiro procura justificar a solicitação, usando um tom mais objetivo. Essas duas formas de comunicação produzem efeitos diferentes sobre o leitor, o que pode gerar engajamento ou não.

Investigue. No caso de municípios que não contam com plataformas, aplicativos ou mesmo páginas de instituições ou de indivíduos que sirvam à denúncia de problemas, verifique se esse serviço é feito por jornais e rádios da região, veículos que já cumpriam esse papel.

Investigue

Algum serviço digital atende às necessidades de seu município? Investigue e conte aos colegas. Se não houver, quais são os meios existentes?

Estratégia: Se a busca não obtiver resultado, pesquise, em notícias e reportagens, alguma referência a esse tipo de serviço.

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

Leitura 6

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

As cobranças ao poder público podem ser feitas por caminhos muito diferentes, e a arte é um espaço privilegiado para isso.

Conheça um registro da *performance Cantando na chuva* (2014), gravada no Lixão do Aurá, em Ananindeua (Grande Belém, no Pará). Nela, a artista paraense Berna Reale dança ao som da canção de mesmo nome, tema de um famoso filme do gênero comédia musical, enquanto os catadores de lixo mantêm sua rotina de trabalho.

CORTESIA BERNA REALE E GALERIA NARA ROESLER

REALE, Berna. **Cantando na chuva**. 2014. 1 fotografia. *Performance* realizada em lixão.

Performance é uma forma de expressão que integra aspectos de diferentes linguagens artísticas, como as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Desenvolvida no contexto da arte contemporânea, pressupõe uma ação realizada pelo artista utilizando o próprio corpo como elemento central. Por serem trabalhos artísticos efêmeros, ou seja, com duração limitada, as *performances* costumam ser fotografadas.

Por dentro do texto

1. Para você, qual é a crítica expressa nessa obra de Berna Reale?

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que a obra critica a desigualdade social e a violência que representa.

2. O espaço que a artista ocupa na cena e seu traje remetem ao contexto do cinema.

a. Como é feita a referência a essa arte?

b. O clássico *Cantando na chuva* (Estados Unidos, 1952) se passa nos anos 1920 e conta a transição do cinema mudo para o falado: um casal de astros precisa se adaptar aos novos tempos para continuar fazendo sucesso. Com base no cartaz de *Cantando na chuva* e na descrição do filme, explique a contribuição da intertextualidade com o clássico para a obra de Berna.

c. Qual relação entre a figura da artista e seu entorno é sugerida pelo uso da máscara? Explique sua resposta.

3. Embora o cenário de um lixão remeta à ideia de desordem, a fotografia da *performance* tem, visualmente, uma organização rigorosa.

a. Quais linhas você reconhece na composição?

b. Como as cores constroem contrastes? Como você interpreta esses contrastes?

2. a. A referência ao cinema se faz pelo diálogo com a comédia musical no título da obra, pela presença do tapete vermelho, que remete às premiações hollywoodianas, e pela roupa dourada de Berna, que remete à estatueta dada aos vencedores do Oscar.
2. b. Realça o contraste entre a felicidade do personagem no tapete vermelho e o contexto da *performance*.
2. c. A máscara é um elemento de proteção, o que sugere que a figura de dourado, embora inserida no contexto do lixão, procura se distanciar dele.
3. a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem uma linha vertical, criada pelo tapete vermelho, e outra horizontal, criada pela vegetação.
3. b. Resposta pessoal. Apesar das diferentes cores dos materiais descartados, predominam, no conjunto do lixão, os tons cinzentos e amarronzados, que contrastam com as cores intensas do tapete, do traje, do guarda-chuva, da vegetação e do céu. Espera-se que os estudantes notem a separação entre o mundo da pobreza, representado pelo lixo, e o da riqueza, sugerido pela *performance*.

Biblioteca cultural

Procure, na internet, a cena em que o ator Gene Kelly faz o número musical a que se refere Berna Reale.

REPRODUÇÃO/METRO GOLDWYN MAYER

Pôster do filme *Cantando na chuva*, de Gene Kelly e Stanley Donen, de 1952.

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

Papo aberto sobre o texto

4. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a justificar o posicionamento e faça perguntas: trata-se de um tema que já não comove? A obra é parecida com outras e, por isso, não chama a atenção? O contraste chama a atenção para o tratamento desumano das pessoas mais pobres? O efeito de curiosidade se sobrepõe ao de conscientização?
5. Resposta pessoal. Aproveite para apresentar aos estudantes uma obra que tenha sido impactante para você. Comente sua temática, a maneira como dialoga com o contexto de produção e por que foi, particularmente, tão impactante. Procure sempre compartilhar com os estudantes sua biblioteca cultural; essa é uma maneira de estimulá-los a valorizar a arte e a desejar ampliar suas referências.

4. Você acha que uma obra como essa tem o poder de fazer o espectador refletir sobre a sociedade? Por quê?

5. Alguma obra artística com objetivo crítico já impactou você? Que obra foi essa? Como entrou em contato com ela? Por que ela se destaca?

TRABALHO E JUVENTUDES

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Berna Reale estudou Arte na Universidade Federal do Pará. Seus trabalhos são, principalmente, instalações e *performances*. Além disso, trabalha como perita criminal.

Pesquise:

- O que faz um perito criminal?
- Que cursos deve fazer alguém interessado nessa profissão? É fácil conseguir um emprego?
- As representações dos peritos criminais em séries de TV contam a verdade sobre o trabalho realizado por eles?

Prepare uma fala sobre esse profissional a ser apresentada à turma. O professor escolherá três estudantes para essa apresentação.

GREG SALIBIAN/FOLHAPRESS

Berna Reale. São Paulo, 2015.

EXPRESSÃO — Participando da vida pública

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Neste projeto, vamos acompanhar o trajeto de denúncias de problemas relativos à zeladoria de seu município. Será que os mecanismos de participação na vida pública alcançam seu objetivo?

A atividade será feita em grupos e resultará na produção de uma foto-denúncia e de um relatório que se tornará público em uma exposição.

Etapa 1 – Identificação de problema e produção da foto

1. Analisem os problemas de sua região – destinação indevida de lixo, falta de passarela, espaços públicos abandonados, vazamento de água etc. – e identifiquem aquele que, na opinião de vocês, pode ser resolvido pelo poder público se receber uma denúncia.

2. Produzam a fotografia cuidando para que explicite o problema e seja persuasiva. Por exemplo, se quiserem mostrar os efeitos da falta de iluminação pública, escolham o período da noite e procurem mostrar alguém se deslocando no escuro. Nesse e nos demais casos que envolvem algum tipo de risco, consultem as famílias e procurem realizar a atividade na companhia de um adulto.

Etapa 2 – Envio da foto

3. Pesquisem os vários mecanismos disponíveis para a denúncia: uso de aplicativos ou plataformas digitais, espaços em rádios ou jornais da região, *site* oficial da prefeitura, seção de atendimento presencial ao cidadão na Câmara dos Vereadores, entre outros. Qual deles vocês vão experimentar?

4. Produzam o material em conformidade com o mecanismo que usarão. Façam uma legenda para a foto, indicando o local fotografado, a data e o problema a ser resolvido, e elaborem uma breve justificativa. Em plataformas e aplicativos, provavelmente vocês encontrarão um formulário para ser preenchido e um *link* para *download* da fotografia. Em atendimentos presenciais, também é comum que existam formulários. Nos demais casos, provavelmente o *e-mail* será a forma de enviar a solicitação.

É lógico!

Observe que, nesta atividade, você realiza ações definidas em função de um objetivo. Dessa forma, está experimentando o pensamento estratégico, caracterizado por uma abordagem assertiva e planejada de um problema com o intuito de solucioná-lo.

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

5. Incluam, no material, o nome de vocês, o nome da escola em que estudam e uma forma de contato.
6. O processo de envio deve ser documentado porque será necessário para a exposição, no final do projeto. Anotem, com exatidão, a data e o horário em que a foto-denúncia foi enviada e como isso ocorreu: nome do funcionário que a recebeu presencialmente, *print* da tela de *e-mail* ou da tela de confirmação de postagem da solicitação etc.

Etapa 3 – Acompanhamento da denúncia

7. Acompanhem o andamento da denúncia. Se vocês usaram um serviço da prefeitura, por exemplo, devem ter recebido um número de protocolo que permite saber se o pedido está em espera, se a análise está em curso ou se já foi concluída. Se enviaram para um jornal, podem ver se a fotografia foi publicada.
8. Decidam se é preciso insistir na denúncia. Por exemplo, se o jornal não publicou a foto-denúncia nem justificou a recusa, perguntem o motivo.
9. Documentem e/ou anotem todos os passos do processo: dias em que checaram o andamento e a resposta recebida; contatos cobrando um posicionamento; comunicações oficiais recebidas dos órgãos responsáveis etc.

Etapa 4 – Produção de cartazes

Nesta etapa, vocês produzirão os cartazes para a exposição.

10. Criem um título que traduza o resultado do processo e atraia os leitores.
11. Incluam a foto-denúncia, se possível ampliada, acompanhada do texto produzido para sua contextualização. Caso sua demanda tenha sido atendida, produzam também uma nova imagem do local de modo a permitir a comparação.
12. Criem uma linha do tempo com todos os acontecimentos: envio da foto-denúncia, checagens, publicações, respostas obtidas etc.
13. Usem recursos que tornem seu material atrativo: incluam ilustrações (*prints* da tela do computador, por exemplo), variem as cores e o tamanho das letras para destacar palavras importantes, usem boxes com fundo colorido etc. Lembrem-se de que a legibilidade é fundamental: o público deve conseguir ler com facilidade.
14. Não deixem de se identificar.

Etapa 5 – Exposição

Esta etapa deverá ser realizada por uma equipe voluntária.

15. Recolham todos os cartazes feitos pelos grupos.
16. Com o professor, definam onde os cartazes serão afixados. É importante que estejam em uma área que possa ser acessada por um público amplo.
17. Escrevam um texto introdutório para explicar a atividade.
18. Preparem a exposição.

Recado final

Provavelmente apenas alguns grupos conseguiram uma solução para o problema denunciado. Todavia, ao divulgá-lo, mesmo que apenas na exposição feita pela escola, e ao relatar o tratamento recebido dos órgãos públicos, vocês contribuíram para conscientizar as pessoas, mostrando de que maneira a pressão sobre esses órgãos pode ser feita. Os cidadãos não podem ser insensíveis aos limites dos órgãos públicos, mas também não devem aceitar sua inércia.

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

LITERATURA EM FOCO

Este livro está dividido em duas partes, e essa divisão não é casual. A primeira parte, como você já sabe, está focada na leitura e na produção de textos de gêneros textuais variados, assim como na investigação do funcionamento do português, essa língua tão variada e rica que faz parte da nossa identidade enquanto nação.

A segunda parte, embora dialogue com a primeira, guarda algumas diferenças importantes. Ela foi reservada intencionalmente pelos professores de Língua Portuguesa que escreveram este livro para investigar um dos fenômenos artísticos mais humanos e humanizadores: a literatura.

Assim como a escultura tem suas linhas e volumes, a dança é realizada com o corpo em movimento e a música é materializada por meio de sons, a literatura – também uma forma de arte – trabalha com uma matéria-prima específica: a palavra. Na literatura, as palavras são ordenadas de maneira singular para obter determinados efeitos estéticos e para expressar sentimentos humanos. No entanto, dominar uma língua nem sempre é suficiente para compreender plenamente um texto literário, embora esse conhecimento técnico seja o primeiro passo.

O estudioso canadense Northrop Frye (1972, p. 78) defende que, para fazer uma leitura literária de verdade, é necessário conhecer a língua própria de determinado texto, decodificando uma espécie de língua inventada para escrever um poema, um conto, um romance. É preciso, como disse o crítico literário brasileiro Massaud Moisés (2008a, p. 49), desvendar os elementos que compõem a galáxia do texto. Isso é mágico, mas é, ao mesmo tempo, bastante desafiador.

FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA; FOTOS: 1: MARC FERREZ/CC0/WIKIMEDIA FOUNDATION, ALENKADR/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES, JACK R PERRY PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK, FRENTUSHA/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES, MKOS83/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES; 2: OSCAR GONZALEZ/NURPHOTO/GETTY IMAGES, DEVONYU/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES, CLAUDIOVENTRELLA/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES, KITTHANES/SHUTTERSTOCK, DNY3D/SHUTTERSTOCK, KLYAKSUN/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

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

Nesta segunda parte do livro, você estudará um conjunto de autores e de textos situados em movimentos literários apresentados cronologicamente. Entendemos que todo texto literário se comunica, em algum grau, com os valores, os gostos, os hábitos, as crenças, as ideologias e outras produções artísticas de seu tempo histórico. Por isso, buscamos contribuir para a ampliação de sua habilidade leitora, tornando-o mais atento aos elementos que envolvem a produção e a circulação de qualquer texto, de qualquer gênero, de qualquer tempo.

Mas não paramos por aí: apresentaremos também uma literatura viva, escrita na contemporaneidade, sempre em diálogo com aquela produzida em outros momentos da história, para que você perceba como os textos publicados no presente conversam com a tradição e como a leitura aprofundada desses textos dependerá sempre de determinados conhecimentos sobre o que foi escrito no passado.

Apresentaremos também um conjunto de obras escritas em língua portuguesa e que são consideradas clássicas, classificadas de tal forma por guardarem certa juventude eterna, como defende o poeta estadunidense Ezra Pound (2013, p. 24), ou ainda pelo fato de fazerem parte de livros que não terminam nunca de dizer aquilo que querem dizer, como definiu o escritor italiano Ítalo Calvino.

E para o que mais serve essa tal de literatura que vamos estudar e que, de tão importante, ocupa um espaço tão grande nesta coleção de Língua Portuguesa? O professor estadunidense Harold Bloom nos ajuda a responder a essa questão: a literatura serve para aliviar a solidão! Precisamos ler literatura, segundo Bloom, porque, na vida real, não daremos conta de conhecer tantas pessoas, com tanta intimidade, quanto na ficção; porque a literatura nos transforma e nos faz renascer; porque necessitamos nos conhecer com mais profundidade e autocrítica; porque, enfim, os grandes escritores têm o poder de nos ler.

Divirtam-se!

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

FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA; FOTOS: 3: JUVENAL PEREIRA/ESTADÃO CONTEÚDO, ABOIKIS/SHUTTERSTOCK, ARTISTEER/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES, KLYAKSUN/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES; 4: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL RIO DE JANEIRO, SCISETTI ALFIO/SHUTTERSTOCK, AL62/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES, KSANDERDN/SHUTTERSTOCK; 5: ANA MARINA COUTINHO/UFRJ, STUDIOVIN/SHUTTERSTOCK, PRAPANN/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES, ARSGERA/SHUTTERSTOCK

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Capítulo 7

ROMANTISMO: UM MOVIMENTO PLURAL

ROVENA ROSA/AGÊNCIA BRASIL

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

O Romantismo brasileiro dialogou com o espírito nacionalista associado à Independência do Brasil, em 1822. Na fotografia, visitante observa quadros do acervo do Museu da Independência, também conhecido como Museu do Ipiranga, em São Paulo (SP), 2022.

Você gosta de textos sentimentais, que exploram paixões arrebatadoras de personagens que habitam cenários e tempo longínquos? Ou prefere uma literatura que trata de grandes causas sociais, como o abolicionismo e a defesa dos menos privilegiados? Aprecia poemas que exaltam o patriotismo? Gosta de ler romances com apelo mais religioso? Ou gosta mais de temas considerados difíceis e densos, como a morte, a morbidez e o sentimento de solidão? Acredite: todos esses temas foram assunto para o Romantismo, movimento literário que marcou boa parte do século XIX e será estudado neste capítulo.

Leitura inicial

A imagem a seguir foi produzida pelo muralista paulistano Kobra. Converse sobre ela com os colegas, orientado pelas perguntas.

Diálogo interdisciplinar com Arte. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

© KOBRA, EDUARDO/AUTVIS, BRASIL, 2024

Somos muitos, obra de Kobra produzida em dezembro de 2017.

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

Percurso do capítulo

- Características do Romantismo
- Contexto histórico
- O Romantismo em Portugal
- O Romantismo no Brasil
- A poesia romântica: nacionalismo, ultrarromantismo e condoreirismo
- A prosa romântica: o romance indianista, o regionalista e o urbano
- *Podcast*: produção

Diálogo com o contemporâneo: Kobra, Hilda Hilst, Antonio Nóbrega, Eliane Potiguara

Refletindo sobre o texto

1. Kobra pinta, nesse mural, o povo brasileiro. Note os rostos retratados na imagem e como estão dispostos. Que sentido Kobra construiu com suas escolhas? Explique sua resposta.
2. A que se refere o título "Somos muitos", que o artista deu à obra?
3. A imagem ilustrou a capa e a contracapa de uma revista de circulação nacional. Quando abertas, elas se assemelham a um mural. Considere os padrões gráficos coloridos que aparecem em primeiro plano na obra. Explique por que eles contribuem para sugerir tanto particularidades quanto pontos de identificação entre os retratados.
4. Kobra utiliza como base para a composição de seus murais a fotografia. A rigor, a fotografia é um processo de captação de imagens, e não de criação delas. O que faz dessa representação um objeto com valor artístico?
5. Você acha que a diversidade de tipos físicos que compõem esse trabalho pode ser encontrada facilmente em todos os países do mundo? Explique sua resposta.
6. Na sua opinião, as figuras retratadas são suficientes para representar a população brasileira? Por quê?

1. A obra de Kobra sugere que o povo brasileiro é marcado pela diversidade, como mostra a sobreposição de pessoas de várias etnias.

2. O título pode se referir tanto ao fato de o povo brasileiro ser composto de muitas etnias quanto ao fato de que cada brasileiro, independentemente de seu fenótipo (características visíveis), guarda em si elementos de outras etnias e culturas. Cada um é múltiplo, ou seja, é *muitos*. Verifique se os estudantes perceberam que Kobra não se refere à quantidade de brasileiros.

3. Os padrões que recobrem as figuras são diferentes uns dos outros, o que as particulariza, mas há uma faixa horizontal verde e amarela contínua na altura dos olhos de todos, a qual sugere identificação – no caso, por pertencerem ao povo brasileiro.

4. Existe um conceito determinando a seleção e a organização das figuras fotografadas, bem como um tratamento cromático, com fins estéticos e expressivos.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem que a diversidade é mais comum em países abertos à imigração, principalmente nas maiores cidades.

6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que Kobra procurou mostrar a diversidade considerando alguns fenótipos representativos.

Investigando o movimento literário

É muito comum confundir *romantismo*, nome dado ao comportamento de quem é sentimental, sonhador, apaixonado, com *Romantismo*, nome do movimento literário, que, embora tenha como mote paixões arrebatadoras, abrange muitos outros temas: as grandes causas sociais, o patriotismo, a morte, o gosto pela morbidez, a religiosidade e o sentimento de solidão. O Romantismo é um movimento amplo, movido pela energia da juventude, marcado pelo mergulho do artista em seu caos interior e atento às particularidades do indivíduo e de sua nação.

Um movimento de muitas faces

Os textos românticos possuem características variadas e uma grande pluralidade temática. Conheça, a seguir, algumas faces da arte romântica.

A supervalorização do "eu"

A estética romântica representou uma verdadeira revolução cultural, baseada nos princípios da liberdade e da individualidade. O movimento propôs a ênfase no "eu", isto é, o **egocentrismo**, que teve como consequências o interesse pela interioridade e, ao mesmo tempo, uma sensação de profunda solidão e de incompatibilidade com o mundo ao redor.

O fim das regras

Os românticos se colocaram frontalmente contra a rígida divisão dos gêneros literários proposta por Aristóteles em sua *Poética*, que contemplava o gênero épico, o dramático e, com entrada posterior, o lírico. As regras e os modelos, tão cultuados pelos clássicos, foram substituídos pela **liberdade artística** e pela **originalidade**. Os artistas buscavam a forma que melhor expressava as razões do coração.

"Mal do século" e escapismo

A sensação de incompatibilidade com o mundo experimentada pelo artista romântico resultou no chamado "mal do século", uma espécie de culto ao sofrimento que alimentou a arte do período, aparecendo como tema de poemas ou determinante de ações de personagens.

Para lidar com ele, os artistas criavam situações ficcionais que permitiam escapar do mal-estar por diferentes vias:

- **morte**, que passa a ser desejada
- **infância idealizada** e feliz
- **vida boêmia** e desregrada, representando a recusa dos valores burgueses
- **terras exóticas** e antigas civilizações, distantes da realidade do artista, em geral, frustrante
- **retorno à Idade Média**, tempo marcado pela religiosidade cristã, contrastando com o mundo greco-latino e com o apego material burguês
- relação **sentimental** com a **natureza**, que, personificada, reflete o interior do sujeito

Vale lembrar que o mal do século se transferiu, por vezes, da literatura para a existência real de alguns artistas, que passaram a cultivar a vida boêmia o isolamento na natureza ou se lançaram a viagens por terras consideradas mais interessantes.

A luta pelas causas sociais

Estimulados pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade (lema da Revolução Francesa), os artistas românticos defendiam princípios patrióticos e uma sociedade mais justa. No Brasil, tais ideias se traduzem, por exemplo, na literatura de Castro Alves, que se engajou na luta pela libertação dos escravizados. Na França, a figura do herói virtuoso se contrapõe à daqueles que se deixam corromper. É o caso do personagem Jean Valjean, do romance *Os miseráveis* (1862), de Victor Hugo, que luta por justiça após ser preso por roubar um pão para alimentar a família.

Fala aí! Diálogo interdisciplinar com Filosofia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
Biblioteca do professor. Há bom material sobre o filósofo Gilles Lipovetsky no *site* do projeto Fronteiras do Pensamento e uma entrevista no *site* da Globo Universidade. Para você e para os estudantes que queiram se desafiar, recomendamos também a leitura da obra do filósofo *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*, publicada originalmente em 1983.
LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Edições 60, 2013.

Fala aí!

Há pensadores contemporâneos que defendem que, em nosso século, também existe um sentimento de mal-estar diante da realidade. Segundo o filósofo francês Gilles Lipovetsky, nossa época é marcada pela solidão e pela dificuldade de sentir. Você concorda com essa análise?

Estratégia: Para organizar a exposição de seu raciocínio, use fórmulas como "Concordo com Lipovetsky embasado em dois argumentos. O primeiro é o fato de… O segundo…".

Dica de professor

Não confunda *romancista* com *romântico*. **Romancista** é quem escreve romances (gênero textual). **Romântico** é o artista vinculado ao Romantismo, movimento literário, artístico e cultural. O francês Victor Hugo, por exemplo, é um romancista romântico, enquanto o português Eça de Queirós, que você estudará no Capítulo 8, é um romancista realista.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Biblioteca do professor. Caso queira saber mais sobre a feiura no Romantismo, sugerimos a leitura do capítulo "O resgate romântico do feio", em *A história da feiura*, do semioticista italiano Umberto Eco.
ECO, Umberto. **A história da feiura**. São Paulo: Record, 2007. p. 270-281.

A beleza da feiura e o fascínio do terror

De modo semelhante aos artistas barrocos, os românticos questionaram a noção clássica do *belo* e elevaram o **grotesco** – estilo que representa figuras fantasiosas, distorcidas e insólitas – a uma categoria estética a ser cultivada. Inspirados pela obra *Sobre a arte trágica*, de Schiller (1759-1851), um dos principais representantes do Romantismo na Alemanha, defendiam que não é somente o belo que nos fascina, mas também o triste, o horrendo, o doloroso.

O estilo grotesco foi descoberto durante o Renascimento ao se escavarem ruínas soterradas da Roma antiga, conhecidas como *grottes*.

Os românticos tinham interesse pelo sobrenatural e foram os responsáveis pela popularização do **romance gótico**. Nesse gênero – que tem como cenário castelos, ruínas e monastérios –, fantasmas, monstros e crimes são temas comuns. Em obras inglesas como o clássico *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley, o feio toma o primeiro plano.

1. A mãe inclina-se sobre o encosto da cadeira onde a filha está sentada, aproximando-se fisicamente dela, o que sugere carinho ou parceria. Ambas estão voltadas para a mesma direção, onde supostamente está o pintor, e sorriem, revelando acolhimento. A mãe mostra, ainda, a sobrancelha levemente curvada, sugerindo curiosidade pela situação. A inexistência de outras pessoas na cena contribui para a impressão de que se retrata um momento íntimo.

A cor local

2. O detalhamento na representação das roupas, das joias e dos penteados marca o desejo de enfatizar particularidades da cultura retratada. Embora registrados de maneira simplificada, as estampas na tapeçaria e o formato de alguns utensílios cumprem a mesma função.

Para os românticos, a beleza residia no que era característico, exclusivo, e não nos elementos genéricos, por isso era preciso buscar a "cor local" do que era retratado, ou seja, as particularidades: o pitoresco de uma paisagem, a descrição de costumes, a representação da variante linguística de uma região específica etc. O comum deveria ser evitado pelos bons autores.

Considere esta reprodução da tela do pintor francês Eugène Delacroix (1798-1863) e responda às questões.

EUGÈNE DELACROIX - MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

DELACROIX, Eugène. **Saada, a esposa de Abraham Ben-Chimol, e Préciada, uma de suas filhas**. 1832. Aquarela sobre grafite em papel velino, 22,2 × 16,2 centímetros.

1. **A pintura retrata uma jovem judia, em traje de casamento, acompanhada por sua mãe. Que elementos contribuem para que a cena sugira uma relação de afeto e intimidade?**

2. **A aquarela foi produzida durante uma viagem do pintor ao Marrocos, país de maioria islâmica onde vivia uma comunidade judaica. Que elementos presentes na representação das mulheres e do espaço indica o desejo de captar a "cor local"?**

O interesse dos românticos por regiões localizadas fora da Europa originava-se de seu desejo de escapismo e também do objetivo de apresentar ao leitor, um europeu do século XIX, algo novo e "original". Nesse processo, parte dos artistas representou ideias preconceituosas sobre os povos e os ambientes não europeus, reforçando a ideia de exotismo, enquanto outros, como Delacroix nessa pintura, procuram mostrar também o que compreendiam do dia a dia desses povos, o que foi uma novidade para a arte europeia.

Procure problematizar com os estudantes tanto a noção de exótico quanto a idealização que os artistas, inclusive nomes importantes para a História da Arte como Delacroix, construíram quando retrataram os não europeus.

Fala aí!

Fala aí! Diálogo interdisciplinar com Arte. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Muitos fotógrafos contemporâneos prestigiados têm feito fotos artísticas em que os modelos são pessoas que não pertencem aos países ocidentais hegemônicos. Você acha que esse tipo de fotografia contribui para eliminar ou acentuar a consciência de que, apesar de existirem diferenças e elas precisarem ser valorizadas, há elementos comuns que nos fazem todos humanos?

Estratégia: Apontar incoerências na argumentação de nossos interlocutores é uma estratégia para fazer com que a discussão avance.

ROBERTO SERRA - IGUANA PRESS/GETTY IMAGES

Foto da exposição Children ("Crianças", em inglês), do fotógrafo Steve McCurry, realizada em Florença, Itália, em 2023. A exposição contou com fotografias de crianças do mundo todo, abordando o mesmo tópico em diferentes realidades.

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

ROMANTISMO

contexto histórico

Na França

Ascensão da burguesia e dos valores burgueses

Declínio dos poderes do clero e da nobreza

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

Igualdade perante a lei e direito a resistir à opressão

Revolução Francesa (1789)

Na Inglaterra

Burguesia com poder econômico e político e com destaque na arte desde o início do século XVIII.

No Brasil

Independência do Brasil (1822)

1º Reinado
Dom Pedro I (1822-1831)

Dom Pedro I abdica do trono brasileiro e retorna para Portugal em 1831

Em Portugal

Guerra civil (1832-1834)

liberais × absolutistas

Dom Pedro × Dom Miguel

Implementação e desenvolvimento do **liberalismo**

Dom Pedro II torna-se imperador
Período Regencial (1831-1840)

Dom Pedro II
2º Reinado (1840-1889)

Vale lembrar:

- *Monarquia conservadora*
- *Latifúndio, escravismo e economia de exportação*

DAVI AUGUSTO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Romantismo em Portugal

Marco literário

O Romantismo português é inaugurado em 1825, com a publicação do poema "Camões", de Almeida Garrett. Seu término se dá em 1865.

Assim como em outros países da Europa, o Romantismo manifestou-se em Portugal na primeira metade do século XIX. Como mostrou o esquema da página anterior, esse foi um tempo conturbado no país, marcado por lutas que culminaram na queda definitiva do Antigo Regime – caracterizado pela forte concentração do poder nas mãos do rei – e na introdução de um sistema constitucional.

Os escritores Almeida Garrett (1799-1854) e Alexandre Herculano (1810-1877) tiveram grande importância na implantação do movimento romântico no país. Durante o exílio na Inglaterra e na França, respectivamente, motivados pelo engajamento nas lutas liberais, eles entraram em contato com a nova estética e, posteriormente, a levaram para Portugal.

Camilo Castelo Branco: o novelista ultrarromântico

Camilo Castelo Branco (1825-1890) é considerado por muitos críticos o maior representante do Romantismo português. Escreveu inúmeros romances, poemas, cartas, peças de teatro, crítica literária, textos jornalísticos, folhetins, historiografia e contos, destacando-se especialmente nas novelas, gênero bastante prestigiado durante o Romantismo.

Uma das obras de Camilo Castelo Branco mais respeitadas pela crítica e admiradas pelo público é a novela *Amor de perdição* (1862), cujo enredo gira em torno de duas importantes famílias da cidade de Viseu que se odiavam. Leia um fragmento dessa novela.

> No espaço de três meses fez-se maravilhosa mudança nos costumes de Simão. As companhias da ralé desprezou-as. Saía de casa raras vezes, ou só, ou com a irmã mais nova, sua predileta. O campo, as árvores e os sítios mais sombrios e ermos eram o seu recreio. Nas doces noites de **estio** demorava-se por fora até o **repontar da alva**. Aqueles que assim o viam admiravam-lhe o ar **cismador** e o recolhimento que o sequestrava da vida vulgar. Em casa encerrava-se no seu quarto, e saía quando o chamavam para a mesa.
>
> D. Rita pasmava da **transfiguração**, e o marido, bem convencido dela, ao fim de cinco meses consentiu que seu filho lhe dirigisse a palavra.
>
> Simão Botelho amava. Aí está uma palavra única, explicando o que parecia absurda reforma aos dezessete anos.
>
> Amava Simão uma sua vizinha, menina de quinze anos, rica herdeira, regularmente bonita e bem-nascida. Da janela do seu quarto é que ele a vira pela primeira vez, para amá-la sempre. Não ficara ela **incólume** da ferida que fizera no coração do vizinho: amou-o também, e com mais seriedade que a usual nos seus anos.

CASTELO BRANCO, Camilo. **Amor de perdição**. São Paulo: Moderna, 2016. p. 34-35.

Investigue

O que caracteriza a novela, gênero cultivado por Camilo Castelo Branco e por tantos outros românticos? Faça anotações em tópicos.

Estratégia: Se sua pesquisa for digital, inclua a expressão *gênero textual* na busca para que ela seja mais precisa.

Investigue. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Estio: verão.

Repontar da alva: amanhecer.

Cismador: pensativo.

Transfiguração: mudança.

Incólume: ilesa.

3. A partir do momento em que começou a amar, o jovem passou a estar solitário, preferindo o contato com a natureza ou voltado a seu próprio interior.

1. **Identifique a razão da "maravilhosa mudança nos costumes de Simão".**

1. Simão Botelho estava apaixonado por sua vizinha.

2. **O trecho não descreve o antigo comportamento de Simão, mas permite inferi-lo. Descreva-o e justifique sua resposta.**

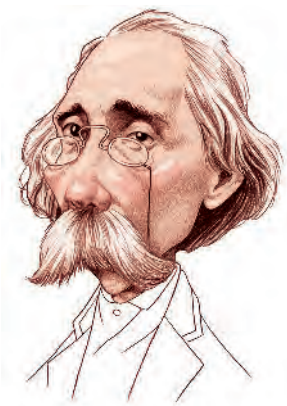
2. O jovem tinha um comportamento desregrado: andava com companhias indesejáveis, consideradas "ralé"; tinha uma atitude extravagante, daí o estranhamento por seu recolhimento; e vivia em conflito com o pai, como sugere o fato de Simão ter estado proibido de dirigir-se a ele por um longo período.

3. **Que atitudes revelam que Simão foi tomado pela forma de viver romântica?**

4. **Com base no fragmento, que tipo de amor é representado nessa novela? Explique.**

5. **A narrativa de *Amor de perdição* está identificada com os valores típicos da classe burguesa no século XIX, principal leitora das novelas de Camilo Castelo Branco. Um exemplo disso é "As companhias da ralé desprezou-as".**

4. O amor absoluto, surgido à primeira vista quando vê a vizinha da janela de seu quarto, e correspondido, pois ela também o amou.



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Camilo Castelo Branco.

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

a. Explique a relação entre o exemplo e valores típicos da burguesia.

b. Quando digitado em um processador de textos, o trecho citado costuma ser sinalizado pelo corretor automático como equivocado quanto à concordância verbal. O autor, de fato, cometeu um desvio em relação à norma-padrão? Justifique.

c. Qual é o efeito produzido pela construção usada por Camilo?

5. c. A construção reforça, pela posição, no início da frase, e pela retomada, *as companhias da ralé*, enfatizando-a.

6. A formulação da frase "Amava Simão uma sua vizinha" permite duas interpretações. Explique-as, analisando a função sintática dos termos que compõem o segmento, e indique o sentido esperado, justificando-o.

Na continuidade da novela *Amor de perdição*, o leitor depara com assassinato, suicídio, fidelidade e honra extremas, doenças de amor, degredo. Esses são os ingredientes que popularizaram *Amor de perdição*, novela que levou ao auge entre o público português a ideia de um sentimento amoroso fatal.

O Romantismo no Brasil

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

A ideia de um Brasil plural começou a ser delineada na primeira metade do século XIX. Após a Independência, em 1822, foi preciso ressignificar a palavra *brasileiro*, pois a autonomia política trouxe consigo a perda de uma identidade.

Atentos a esse panorama, estudantes brasileiros que viviam em Paris, na França, começaram a idealizar uma nova literatura nacional. Liderado pelo escritor Gonçalves de Magalhães (1811-1882), o grupo publicou, em 1836, a revista *Niterói,* que influenciou os artistas no Brasil com a defesa do nacionalismo literário.

Ao longo de seu desenvolvimento, o Romantismo brasileiro alinhou o projeto de construção da identidade local aos temas e recursos estilísticos dos autores europeus. Leia, a seguir, como a literatura romântica se desenvolveu no Brasil.

A poesia romântica

6. Nessa formulação, *Simão* pode ser sujeito ou objeto direto do verbo *amava*; o mesmo ocorre com *uma sua vizinha*. Considerando a progressão do texto, que vinha apresentando ao leitor o comportamento do jovem, entende-se que *Simão* é o sujeito.

A poesia produzida no Brasil durante o Romantismo foi dividida pelos críticos em três gerações: nacionalista, ultrarromântica e social. Vamos estudá-las conhecendo a produção de seus poetas mais representativos.

Gonçalves Dias: a poesia nacionalista

Os poetas da **primeira geração** manifestaram o sentimento de orgulho nacional principalmente pela representação da exuberante natureza brasileira. Além disso, ao buscar a "cor local", empreenderam um retorno ao passado de nossa nação, representado pela figura do indígena, elemento formador original do Brasil.

Gonçalves Dias (1823-1864) foi o artista mais importante dessa geração. Em 1846, o poeta maranhense estreou com *Primeiros cantos*, apresentando ao leitor, entre outros temas, sua "poesia americana", poemas que tematizavam a paisagem, as lendas e as figuras indígenas.

Leia um trecho da parte III do poema "Canto do Piaga", em que o Piaga (pajé) expõe a profecia que tinha ouvido de um fantasma na noite anterior.

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Gonçalves Dias.

Fala aí!

Camilo Castelo Branco alcançou enorme popularidade no século XIX. Na sua opinião, o estilo do autor pode seduzir os leitores brasileiros do século XXI, como você?

Estratégia: Na construção de seu argumento, considere tratar de variação linguística. A referência a esse conhecimento contribuirá para que seu ponto de vista se distancie do senso comum.

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

5. a. O termo *ralé*, nesse contexto, é usado para referir-se, pejorativamente, a indivíduos que ocupam um lugar inferior na sociedade.

5. b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que o sujeito do verbo está oculto (Simão), e a concordância em 3ª pessoa do singular, portanto, não apresenta desvio. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Marco literário

Em 1836, a publicação de *Suspiros poéticos e saudades*, de Gonçalves de Magalhães, deu início ao Romantismo brasileiro. O movimento perdurou até 1881.

Marco literário. Leia comentário na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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.

III

A palavra *Anhangá* tem, no poema, o sentido atribuído a ela pelos jesuítas ("demônio"), que difere do sentido tupi original ("ente protetor das florestas").

Pelas ondas do mar sem limites
Basta selva, sem folhas, **i** vem;
Hartos troncos, robustos, gigantes;
Vossas matas tais monstros contêm.

Traz **embira** dos **cimos** pendente
– **Brenha** espessa de vário cipó –
Dessas brenhas contêm vossas matas,
Tais e quais, mas com folhas; é só!

Negro monstro os sustenta por baixo,
Brancas asas abrindo ao tufão,
Como um bando de cândidas garças,
Que nos ares pairando – lá vão.

Oh! quem foi das entranhas das águas,
O marinho arcabouço arrancar?
Nossas terras demanda, fareja...
Esse monstro... – o que vem cá buscar?

Não sabeis o que o monstro procura?
Não sabeis a que vem, o que quer?
Vem matar vossos bravos guerreiros,
Vem roubar-vos a filha, a mulher!

Vem trazer-vos crueza, impiedade –
Dons cruéis do cruel **Anhangá**;
Vem quebrar-vos a **maça** valente,
Profanar **Manitôs**, **Maracá**.

GONÇALVES DIAS, Antônio. *In*: BUENO, Alexei (org.). **Gonçalves Dias**: poesia e prosa completas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998. p. 110.

Basta: cerrada, densa.

I: aí.

Hartos: fortes.

Embira: corda, cipó.

Cimos: cumes, topos.

Brenha: mata cerrada.

Anhangá: espírito maléfico.

Maça: clava; arma que consiste em um pedaço de pau mais grosso em uma das extremidades.

Manitôs: deuses indígenas.

Maracá: espécie de chocalho indígena.

Tá ligado!

Ao ler o poema, perceba seu ritmo. O ritmo faz parte da expressão musical e, geralmente, pode ajudar a identificar certos padrões característicos de um gênero musical específico. Esses são conteúdos estudados em Arte.

Tá ligado! Esse conteúdo é apresentado no Capítulo 1 do volume de Arte.

1. **O poema retrata o impacto da chegada dos portugueses sobre os indígenas.**
   a. Nas três primeiras estrofes, a profecia descreve uma caravela que se aproxima. Que expressões são usadas para descrevê-la? A que partes do barco se referem?
   b. O que justifica a maneira como a caravela é descrita?
   c. Identifique os recursos empregados na quarta estrofe para sugerir o sentimento de medo diante daquilo que está chegando.
   d. Qual efeito de sentido é construído pela repetição da forma verbal *vem*?

1. a. O pajé cita uma selva "sem folhas" (referência aos mastros), com "brancas asas" abertas (as velas), sustentada por um "negro monstro" (o casco).
1. b. Como os europeus ainda não haviam chegado ao continente, a embarcação que estão usando é desconhecida; portanto, para compreendê-la, os indígenas dependem da comparação com aquilo que conhecem.
1. c. A interjeição "Oh!", as perguntas que a seguem e a repetição da imagem do monstro, tornada mais ameaçadora pela associação com o verbo *farejar*.
1. d. A repetição sugere a inevitabilidade das ações que estão sendo citadas. Aceite outras respostas coerentes.

2. **Esse poema de Gonçalves Dias usa métrica fixa.**
   a. Qual é essa métrica, ou seja, quantas sílabas poéticas cada verso tem?
   b. Leia o poema em voz alta prestando atenção à distribuição das sílabas tônicas (fortes) e átonas (fracas) em cada verso. Qual padrão você percebe?
   c. Que efeito esse padrão promove no texto?

2. a. O poema usa métrica eneassílaba (nove sílabas poéticas em cada verso).
2. b. As sílabas mais fortes são a terceira, a sexta e a nona sílabas de cada verso (por exemplo: "Vem maTAR vossos BRAvos gueRREIros").
2. c. Esse padrão cria um ritmo que contribui para a solenidade que envolve as palavras proféticas do pajé.

A poesia lírica

Gonçalves Dias também produziu poemas líricos, abordando, em seus versos, a natureza associada à presença de Deus, o saudosismo ligado à pátria, o amor, a solidão e a morte, entre outros temas. Um dos poemas mais conhecidos da língua portuguesa, "Canção do exílio", pertence a essa faceta do escritor.

O tema indígena ganha, com Gonçalves Dias, uma nova perspectiva: é o indígena que observa o branco, e não o contrário. Essa visão acaba por destacar, de um lado, aspectos trágicos da chegada do europeu ao continente americano e, de outro, as particularidades culturais e a dignidade dos povos nativos, valorizando-os.

Álvares de Azevedo: o caráter ultrarromântico

Seguimos o conceito de "mal do século" proposto pelo crítico Anatol Rosenfeld, em "Romantismo e Classicismo" (Guinsburg, 1978, p. 272).

Uma das faces do Romantismo, como já vimos, foi o "mal do século". Tendo o poeta inglês Lord Byron como seu principal expoente, essa vertente literária, também chamada de "byronismo", caracterizou a **segunda geração** do movimento romântico no Brasil, após a década de 1840. Foi cultivada pelos poetas Junqueira Freire (1832-1855), Casimiro de Abreu (1839-1860) e Fagundes Varela (1841-1875) e teve como principal representante Álvares de Azevedo (1831-1852), poeta paulista que morreu precocemente em consequência da tuberculose e teve suas obras publicadas postumamente.

Seguidor dos modismos românticos, Álvares de Azevedo mostra em seus poemas o ideal de pureza do amor, com a contenção da realização física. O alvo do sentimento é a donzela divinizada, que parece nascida do sonho, e não da realidade.

Leia um poema da primeira parte da *Lira dos vinte anos*, a principal obra do poeta.

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Álvares de Azevedo.

Palor: palidez.

Languidez: cansaço, moleza.

Embalsamar: impregnar de aromas.

Alento: respiração, hálito.

Fronte: testa, rosto.

Ditoso: feliz.

A obra *Lira dos vinte anos* está dividida em três partes. A primeira e a terceira tratam, com traços de idealização e sentimentalismo, do amor e da mulher, principalmente. A segunda tem tom sarcástico e um apelo mais realista.

A T...

No amor basta uma noite para fazer de um homem um Deus.

Propércio

Amoroso **palor** meu rosto inunda,
Mórbida **languidez** me banha os olhos,
Ardem sem sono as pálpebras doridas,
Convulsivo tremor meu corpo vibra...
Quanto sofro por ti! Nas longas noites
Adoeço de amor e de desejos...
E nos meus sonhos desmaiando passa
A imagem voluptuosa da ventura:
Eu sinto-a de paixão encher a brisa,
Embalsamar a noite e o céu sem nuvens;
E ela mesma suave descorando
Os alvacentos véus soltar do colo,
Cheirosas flores desparzir sorrindo
Da mágica cintura.

Ah! vem, pálida virgem, se tens pena
De quem morre por ti, e morre amando,
Dá vida em teu **alento** à minha vida,
Une nos lábios meus minh'alma à tua!
Eu quero ao pé de ti sentir o mundo
Na tu'alma infantil; na tua **fronte**
Beijar a luz de Deus; nos teus suspiros
Sentir as virações do paraíso...
E a teus pés, de joelhos, crer ainda
Que não mente o amor que um anjo [inspira,
Que eu posso na tu'alma ser **ditoso**,
Beijar-te nos cabelos soluçando
E no teu seio ser feliz morrendo!

AZEVEDO, Manuel Antônio Álvares de. *In*: BUENO, Alexei (org.). **Álvares de Azevedo**: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000. p. 146-147.

1. **O amor romântico busca a pureza como forma de enobrecimento, mas a associa a certo erotismo constantemente presente.**

   1. **a.** O eu lírico não consegue dormir bem, sente-se febril e acaba por sonhar ou delirar, o que lhe traz a fantasia com a amada.

   a. Na primeira estrofe, quais são os efeitos do desejo sobre o eu lírico?

   b. Na segunda estrofe, a amada aparece em sonho. Quais recursos são usados para sugerir a idealização dela?

   1. b. A amada é chamada de "pálida virgem", portadora de uma "alma infantil". Está associada à figura de Deus e é tratada como anjo.

   c. Nessa estrofe, a realização do amor é colocada em um plano ideal, espiritual, e não físico. Explique essa ideia, com elementos do poema.

   1. c. Sugestão: O eu lírico associa o efeito da presença da amada a referências religiosas e a um bem-estar relacionado ao divino ("virações do paraíso"). No verso "Une nos lábios meus minh'alma à tua!", por exemplo, revela que o amor está mantido em um plano ideal, como sugere o fato de o beijo levar à união das almas, e não dos corpos. Essa união é suficiente para torná-lo feliz ("ditoso").

Biblioteca do professor. Sugerimos, para aprofundar o estudo do autor, a leitura do texto "Os tipos de belo em Álvares de Azevedo", de Luiz Roncari. RONCARI, Luiz. **Literatura brasileira**: dos primeiros cronistas aos últimos românticos. São Paulo: Edusp, 1995. p. 419-423.

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

2. **No universo da literatura, epígrafe é uma citação curta de outro texto, posta em destaque no início de um poema, capítulo de romance ou livro. Esse elemento intertextual indica uma ideia que inspirou a escrita. Como você relaciona a frase do poeta Propércio, do século I a.C., ao poema de Álvares de Azevedo?**

Além dessa representação de um amor idealizado e melancólico, a poesia ultrarromântica explorou a ideia de natureza como refúgio, o desejo de morte, a idealização da infância, a espiritualidade, entre outros temas que revelam um ser humano solitário, descolado da sociedade.

Castro Alves: grandes causas sociais

Em um contexto tão complexo como o do Brasil nos anos 1870, em que a luta pela implantação da república e a campanha abolicionista corriam nos meios intelectuais, nas associações e nos jornais, começava a perder sentido uma poesia voltada inteiramente para o "eu" atormentado dos poetas. Eram outros tempos, que exigiam outra literatura.

Os poetas da **terceira geração** filiaram-se a uma corrente denominada condoreira ou hugoana. A palavra *condoreira* refere-se ao condor-dos-andes, pássaro que voa muito alto e representa a liberdade da América. Já a palavra *hugoana* remete ao escritor francês Victor Hugo, autor de obras de cunho social, como o já citado romance *Os miseráveis*. O principal objetivo dessa corrente era contribuir para a conscientização da sociedade sobre os grandes problemas sociais que a atravessavam.

O escritor baiano Castro Alves (1847-1871) é o grande nome dessa geração. Compartilhava com os intelectuais de sua época, como os poetas Tobias Barreto (1839-1889) e Luís Gama (1830-1882), um sentimento humanitário em relação ao sofrimento dos escravizados. Em seus populares poemas abolicionistas, optava por um tom grandiloquente (enfático), valendo-se de recursos de linguagem, como hipérboles, personificações, antíteses, metáforas e apóstrofes (chamamentos de um interlocutor).

Os poemas "O navio negreiro" e "Vozes d'África", ambos presentes na coletânea *Os escravos*, são os mais representativos dessa faceta social de Castro Alves. No primeiro, os tons épico e lírico se misturam para abordar o desumano transporte dos escravizados para a América. O segundo é um apelo da África, continente que aparece personificado, ao Criador para que faça cessar a exploração de seus filhos: "Há dois mil anos eu soluço um grito... / escuta o brado meu lá no infinito, / Meu Deus! Senhor, meu Deus!!...".

O mundo sombrio de *Macário* e *Noite na taverna*

Não houve no Brasil autor tão influenciado pelo "mal do século" como Álvares de Azevedo. Em *Macário*, peça na qual se misturam os gêneros teatro e diário íntimo, o personagem Macário conversa com um desconhecido que, mais tarde, revela ser o próprio diabo. A peça é finalizada com o protagonista sendo levado por Satã a um bar.

Essa cena final de *Macário* serve de abertura para os contos de *Noite na taverna*, em que jovens viajantes narram aventuras repletas de violência e erotismo.

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Castro Alves.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que tanto a frase quanto o poema destacam a sensação de plenitude, felicidade, que a realização amorosa propicia. A frase de Propércio afirma que concretizar o amor é algo muito poderoso, daí a comparação do amante com um deus. Já o poema de Álvares de Azevedo trata do aprimoramento espiritual que o amante obtém ao ter seu sentimento retribuído.

Biblioteca cultural

Biblioteca cultural. Sugerimos que o programa (o trecho tem cerca de 6 minutos) seja apresentado para que os estudantes ouçam professores e outros profissionais destacarem os principais fatos da vida desse escritor.

Luís Gama foi poeta, jornalista e um importante líder abolicionista. Entre suas várias atuações, destaca-se a defesa jurídica de escravizados, muitos deles mantidos nessa condição ilegalmente. Conheça mais sobre ele assistindo a um trecho do programa Estação Livre, da TV Cultura, disponível na internet. A poesia de Luís Gama será estudada no Capítulo 10, em diálogo crítico com o Parnasianismo e o Simbolismo.

DANILO VERPA/FOLHAPRESS

Busto de Luís Gama, em São Paulo (SP).

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

Combine com um estudante, antecipadamente, a leitura do poema em voz alta. Ele deve ensaiar para fazer uma leitura que mostre à turma a eloquência do poema de Castro Alves.

O texto a seguir é a parte IV do poema "O navio negreiro". Leia os versos.

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!
Um de raiva delira, outro enlouquece...
Outro, que de martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra
E após, fitando o céu que se desdobra
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
"Vibrai **rijo** o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!..."

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais!
Qual um sonho dantesco as sombras voam...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!...

CASTRO ALVES, Antônio F. de. *In*: GOMES, Eugênio (org.). **Castro Alves**: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 280-281.

Dantesco: relativo ao poeta italiano medieval Dante Alighieri, que descreveu em seus poemas os horrores do inferno cristão.

Tombadilho: a parte mais elevada de um navio.

Luzernas: aberturas para insolação e iluminação feitas no teto dos espaços onde ficavam os escravizados.

Doudas: doidas.

Rijo: rígido.

VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

1. **Considerando a leitura desses versos em voz alta, qual é sua impressão sobre o poema?**

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o poema possui um tom declamatório, altissonante. Sugerimos que essa atividade seja feita coletivamente.

2. **O poema é construído a partir de uma metáfora: a de que o navio negreiro é como uma "orquestra irônica, estridente".**

a. Identifique o que aproxima, no contexto, o navio de uma orquestra.

b. O que justifica a caracterização da orquestra como "irônica"?

2. a. O aspecto sonoro é importante para a construção da metáfora: os sons do "tinir de ferros" e do "estalar do açoite", os gritos, o choro, a cantoria, os gemidos, as preces, as risadas etc. corresponderiam aos inúmeros sons emitidos pelos instrumentos que compõem uma orquestra. Além disso, uma orquestra é regida por um maestro, e o navio é conduzido por um capitão que ordena a "dança" e a "música" dos escravizados ("'Vibrai rijo o chicote, marinheiros! / Fazei-os mais dançar!...").

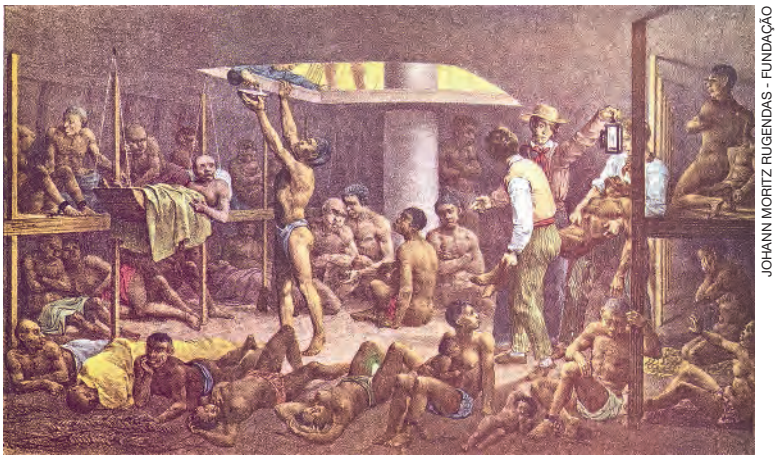
2. b. Os sons emitidos no navio, embora sejam apresentados como semelhantes aos de uma orquestra, estão relacionados à dor e ao extermínio, o que não causa prazer ao eu lírico ou aos leitores; daí a ironia.

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

3. **Embora se valha de imagens coletivas, como a da orquestra ou a da "multidão faminta", o eu lírico individualiza alguns grupos ou pessoas. Que efeito isso produz?**

A poesia abolicionista de Castro Alves se vale de imagens fortes e dramáticas para tocar o coração do leitor. É pela comoção que pretende levá-lo a compreender o absurdo da escravização.

3. A individualização favorece o estabelecimento da empatia entre o leitor e as pessoas escravizadas a bordo do navio negreiro, o que contribui para convencê-lo da validade da crítica à escravização.



JOHANN MORITZ RUGENDAS - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

RUGENDAS, Johann Moritz. **Negros no fundo do porão**. 1835. Litografia, 35,5 × 51,3 centímetros. Nessa obra, à semelhança de Castro Alves, Rugendas retrata o caráter infernal do tráfico negreiro.

A prosa romântica

O gênero romance tornou-se popular no Brasil por volta de 1830 graças aos **folhetins** franceses e ingleses traduzidos para o português, que apresentavam as narrativas de forma seriada. Pouco a pouco, porém, os textos estrangeiros cederam lugar às narrativas centradas em espaços brasileiros, nas quais os escritores enfatizaram nossa paisagem tropical, bastante familiar aos leitores, e questões ligadas ao contexto nacional. Iniciava-se um verdadeiro "projeto de construção" de uma identidade própria, que se manifestou em três diferentes tendências: o **romance indianista**, o **regionalista** e o **urbano**. Vamos estudar o principal escritor de cada tendência.

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

José de Alencar: trilogia indianista

A extensa obra do cearense José de Alencar (1829-1877), o principal prosador do Romantismo brasileiro, contemplou todas as tendências do romance nacional. Em vinte anos de trajetória literária, mapeou o Brasil em seus folhetins, lidos principalmente por mulheres e estudantes. Entre essas obras, merecem destaque seus romances indianistas, que apresentaram o indígena de forma idealizada, como autêntico representante de um Brasil primitivo.

José de Alencar tratou da relação entre indígenas e colonizadores, defendendo a ideia de que teria ocorrido uma espécie de "consórcio" benéfico entre os dois povos. Sua trilogia, composta dos romances *O Guarani*, *Iracema* e *Ubirajara,* sugere que o Brasil ofereceu aos europeus colonizadores um bom solo e uma natureza generosa, tendo recebido, em seu ponto de vista, civilidade, cultura e religião. Seu indígena incorpora valores e códigos mais europeus do que brasileiros.

No romance *Iracema*, Alencar cria uma lenda para narrar o início da civilização brasileira como resultado do encontro de etnias. Na história, o guerreiro português Martim perde-se na mata e é acolhido por Iracema e por seu pai, pajé Tabajara. A bela Iracema apaixona-se pelo europeu e foge com ele, mas, segundo a tradição de seu povo, precisa manter-se virgem porque guarda o segredo da jurema (forma de preparo da bebida mágica do deus Tupã). Em meio a fugas e conflitos entre povos, Iracema dá à luz Moacir e morre em seguida. A criança, cujo nome significa "filho do sofrimento", simboliza o nascimento de um povo mestiço, o brasileiro.

Comente que Peri (de *O guarani*) e Ubirajara são personagens bastante idealizados, sendo figuras equivalentes aos heroicos, nobres e valentes cavaleiros das novelas de cavalaria medievais.

Investigue

O que o filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) entendia como "bom selvagem"?

Estratégia: Pesquise a apresentação dessa ideia em duas ou três fontes e compare as informações. Faça um texto com as informações confiáveis.

Investigue. Diálogo interdisciplinar com Filosofia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

José de Alencar.

Biblioteca do professor. Para saber mais sobre o romance, sugerimos a leitura do ensaio "O mito alencariano", escrito pelo professor Eduardo Vieira Martins (Universidade Estadual de Londrina).
MARTINS, Eduardo Vieira. O mito alencariano. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 45–54, 2003.

Graúna: pássaro de plumagem preta e brilhante.

Talhe: aparência, feitio.

Jati: tipo de abelha.

Ipu: terreno úmido, ao pé das montanhas, por onde corre a água que desce delas.

Oiticica: espécie de árvore de flores amarelas.

Acácia: árvore de flores perfumadas, brancas ou amarelas.

Esparziam: espalhavam.

Aljôfar: gotas como as de orvalho.

Roreja: banha.

Gará: certa ave.

Ará: arara.

Uru: cesto indígena com alça.

Crautá: bromélia de que se tiram fibras finas.

Juçara: palmeira de grandes espinhos, utilizados para dividir os fios de renda.

Ignotas: desconhecidas.

Lesta: ágil, rápida.

Uiraçaba: recipiente onde se guardam as setas e que é carregado ao ombro.

Leia, a seguir, o segundo capítulo do romance, em que se narra o primeiro contato de Martim com Iracema.

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.

Iracema saiu do banho; o **aljôfar** d'água ainda a **roreja**, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva. Enquanto repousa, empluma das penas do **gará** as flechas de seu arco, e concerta com o sabiá da mata, pousado no galho próximo, o canto agreste.

A graciosa **ará**, sua companheira e amiga, brinca junto dela. Às vezes sobe aos ramos da árvore e de lá chama a virgem pelo nome; outras remexe o **uru** de palha matizada, onde traz a selvagem seus perfumes, os alvos fios do **crautá**, as agulhas da **juçara** com que tece a renda, e as tintas de que matiza o algodão.

Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta. Ergue a virgem os olhos, que o sol não deslumbra; sua vista perturba-se.

Diante dela e todo a contemplá-la, está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas. **Ignotas** armas e tecidos ignotos cobrem-lhe o corpo.

Foi rápido, como o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu. Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido.

De primeiro ímpeto, a mão **lesta** caiu sobre a cruz da espada; mas logo sorriu. O moço guerreiro aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor. Sofreu mais d'alma que da ferida.

O sentimento que ele pôs nos olhos e no rosto, não o sei eu. Porém a virgem lançou de si o arco e a **uiraçaba**, e correu para o guerreiro, sentida da mágoa que causara.

A mão que rápida ferira, estancou mais rápida e compassiva o sangue que gotejava. Depois Iracema quebrou a flecha homicida: deu a haste ao desconhecido, guardando consigo a ponta farpada.

O guerreiro falou:

– Quebras comigo a flecha da paz?

– Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos? Donde vieste a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu?

– Venho de bem longe, filha das florestas. Venho das terras que teus irmãos já possuíram, e hoje têm os meus.

– Bem-vindo seja o estrangeiro aos campos dos tabajaras, senhores das aldeias, e à cabana de Araquém, pai de Iracema.

ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo: FTD, 2011. p. 16-18.

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

1. **Um dos elementos responsáveis pelo tom lendário desse romance de Alencar são os espaços míticos, indeterminados. Transcreva o trecho que melhor exemplifica esse recurso.**

2. **O narrador destaca a relação entre Iracema e a natureza. Como se constrói tal relação nos parágrafos 2 e 3? E nos parágrafos 5 e 6? Comprove sua resposta com trechos do texto.**

3. **Nesse trecho do romance, está em evidência um conflito identitário.**
   a. Embora a narração seja feita em terceira pessoa, é possível deduzir que o narrador assume a perspectiva de Iracema no momento em que ela vê o homem branco pela primeira vez. O que permite chegar a essa conclusão?
   b. O parágrafo 11 mostra que Martim tem uma visão sobre a mulher baseada nos preceitos cristãos e morais europeus daquela época. Justifique essa afirmação.
   c. O que tornou possível a conciliação entre Iracema e Martim?

Dentro de sua interpretação do processo de colonização, Alencar representou metaforicamente, com a personagem Iracema, cujo nome é **anagrama** de *América*, a aceitação da cultura europeia pelos indígenas. Todavia, simultaneamente, marcou a perda de sua identidade, simbolizada, na obra, pela trágica morte de Iracema, substituída pelo filho mestiço.

Palavra formada com a reordenação das letras de outra palavra.

Fala aí!

As ilustrações da artista Yacunã Tuxá, indígena da etnia Tuxá, de Rodelas (BA), contestam a imagem-padrão do indígena no imaginário do brasileiro. Em sua opinião, trata-se de uma ação necessária para desfazer estereótipos?

Estratégia: Para ser respeitoso e, de fato, estabelecer um diálogo, é fundamental compreender bem um posicionamento antes de se manifestar a respeito dele. Analise atentamente a imagem e interprete a relação intertextual proposta por Yacunã.

TUXÁ, Yacunã. Não somos Iracema. Salvador: [*s. n.*], 2019. il. digital.

Visconde de Taunay: o retrato do interior

Os romances regionais revelavam ao leitor da Corte, instalada no Rio de Janeiro, a língua, os costumes, a cultura e os códigos morais dos habitantes das demais províncias, quase sempre brasileiros desconhecidos por aqueles que residiam na capital.

Inocência (1872), de Visconde de Taunay (1843-1899), é um dos principais romances do período. Leia um trecho da narrativa, que se passa no Mato Grosso do Sul (à época, província do Mato Grosso), para ver como o personagem Pereira responde a uma pergunta sobre a disposição de sua filha em se casar.

> – Não sei... há de estar... Vejo-a sempre **cosendo**... Quero ficar bem certo do dia, porque mando chamar a gente do Roberto... Afinal, é preciso matar a porcada e mandar buscar **restilo**. Quando se casa uma filha e... filha única, as **algibeiras** devem ficar **veleiras**... Já estão todos combinados... é só dar o sinal... Tudo se arma logo... Aqui, em frente da casa, faz-se um grande rancho... A **latada** para a janta há de ser no **oitão** direito... Já encomendei de Santana alguns rojões, e o mestre Trabuco prometeu-me uns que deitam lágrimas... Depois, tiros de bacamarte e **ronqueiras** hão de **troar**...

TAUNAY, Visconde de. **Inocência**. São Paulo: FTD, 1992. p. 156.

Cosendo: costurando.

Restilo: aguardente destilada.

Algibeiras: bolsos.

Veleiras: rápidas, ligeiras [em abrir].

Latada: bater de latas para homenagear os recém-casados.

Oitão: parte lateral de uma casa.

Ronqueiras: instrumentos que disparam fogos de artifício

Troar: fazer grande estrondo.

2. Nos parágrafos 2 e 3, a relação se dá por comparação, como revela, por exemplo, o trecho que afirma que os cabelos de Iracema são "mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira". Nos parágrafos 5 e 6, parece haver uma comunhão dela com a natureza, que a acolhe, como sugere o trecho "Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os úmidos cabelos".

3. a. Nesse ponto da narrativa (parágrafo 9), o homem é descrito conforme o repertório cultural de Iracema. Pela voz do narrador, ela questiona se é um guerreiro ou espírito do mal, compara suas características físicas incomuns (pele branca e olhos azuis) aos elementos da natureza, que lhe são familiares, e estranha suas armas e roupas.

3. b. A mulher é tida unicamente como símbolo de amor e maternidade, por isso ele sente remorso quando, "de primeiro ímpeto", agarra a espada para atacar Iracema, antes de perceber que se tratava de uma jovem do sexo feminino.

3. c. O reconhecimento mútuo da condição do outro: Martim conteve seu ímpeto de reagir ao perceber que estava diante de uma jovem; ela valorizou seu gesto e compensou a agressão com cuidados e a oferta de paz.

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Visconde de Taunay.

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: O Romantismo e a identidade nacional brasileira**

Note como, no trecho, evidencia-se a estrutura familiar assentada no desejo masculino – Pereira desconsidera a vontade da filha e organiza seu casamento. O parágrafo mostra, ainda, os costumes relativos a essa festividade. Embora a literatura regionalista brasileira só tenha alcançado alto grau de sofisticação formal e temática com os escritores modernistas de 1930, foi no Romantismo que essa tendência surgiu.

No romance regionalista, destacaram-se, além de Visconde de Taunay, os escritores Bernardo Guimarães (1825-1884), Franklin Távora (1842-1888) e José de Alencar.

Manuel Antônio de Almeida: a vida na capital

O romance urbano retratou as experiências do cotidiano e a vida da sociedade carioca no Segundo Reinado. No Brasil, a primeira obra de sucesso, dentro dessa tendência, foi *A Moreninha* (1844), de Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), autor que mostrou um país sem grandes conflitos, por onde circulavam personagens das classes privilegiadas. Já José de Alencar, que também cultivou essa vertente, usou o romance urbano para fazer crítica social. A busca de ascensão a qualquer custo e o casamento por interesse foram alguns dos temas abordados em seus romances.

Como Alencar, o escritor fluminense Manuel Antônio de Almeida (1831-1861) também apresentou uma visão crítica, mas se afastou do universo burguês e retratou uma camada humilde da população do Rio de Janeiro. Em *Memórias de um sargento de milícias* (1854), o autor, com olhar sarcástico, focaliza o período de Dom João VI no Brasil, em que famílias, malandros, procissões religiosas, festas populares, danças, influências e favores convivem de maneira caótica e particular.

O trecho a seguir mostra o primeiro encontro do protagonista, Leonardo, então adolescente, com a sobrinha de Dona Maria, senhora rica e amiga de seu padrinho.

> Depois de mais algumas palavras trocadas, entre os dois, D. Maria chamou por sua sobrinha, e esta apareceu. Leonardo lançou-lhe os olhos, e a custo conteve o riso. Era a sobrinha de D. Maria já muito desenvolvida, porém que, tendo perdido as graças de menina, ainda não tinha adquirido a beleza de moça: era alta, magra, pálida; andava com o queixo enterrado no peito, trazia as pálpebras sempre baixas, e olhava a furto; tinha os braços finos e compridos; o cabelo, cortado, dava-lhe apenas até o pescoço, e como andava mal penteada e trazia a cabeça sempre baixa, uma grande porção lhe caía sobre a testa e olhos como uma viseira. Trajava nesse dia um vestido de chita roxa muito comprido, quase sem roda, e de cintura muito curta; tinha ao pescoço um lenço encarnado de Alcobaça.
>
> Por mais que o compadre a questionasse, apenas murmurou algumas frases ininteligíveis com voz rouca e sumida. Mal a deixaram livre, desapareceu sem olhar para ninguém. Vendo-a ir-se, Leonardo tornou a rir-se interiormente.
>
> Quando se retiraram, riu-se ele pelo caminho à sua vontade. O padrinho indagou a causa da sua **hilaridade**; respondeu-lhe que não se podia lembrar da menina sem rir-se.
>
> – Então lembras-te dela muito **a miúdo**, porque muito a miúdo te ris.
>
> Leonardo viu que esta observação era verdadeira.
>
> Durante alguns dias umas poucas vezes falou na sobrinha da D. Maria; e apenas o padrinho lhe anunciou que teriam de fazer a visita do costume, sem saber por quê, pulou de contente, e, ao contrário dos outros dias, foi o primeiro a vestir-se e dar-se por pronto.
>
> Saíram e encaminharam-se para o seu destino.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Penguin Companhia das Letras, 2013. p. 118-119.

Hilaridade: explosão de riso; grande vontade de rir.

A miúdo: com frequência.

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

Como se pode ver, embora escrito no contexto do Romantismo, *Memórias de um sargento de milícias* apresenta elementos que escapam do estilo mais típico desse movimento. O protagonista é um rapaz deselegante, que ri da jovem que acabara de conhecer. Esta, por sua vez, é descrita com traços comuns, e mesmo desfavoráveis, afastando-se da figura romântica idealizada. Ainda assim, verifica-se a ênfase no sentimento amoroso, inclusive pela repetição do clichê do amor à primeira vista.

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Manuel Antônio de Almeida.

O teatro nacional do Romantismo

Entre as produções do teatro romântico brasileiro, merecem destaque as comédias de costumes de **Martins Pena** (1815-1848), em que o autor expõe comportamentos que observava na sociedade da época: disputa por herança, pagamento de dotes, corrupção das autoridades, desonestidade dos comerciantes etc. Tais comédias formam um painel bastante verossímil do Brasil do século XIX.

CLEITON MARLON MAY - FUNDAÇÃO INDAIALENSE DE CULTURA PREFEITO VICTOR PETTERS, INDAIAL

Cena de *O juiz de paz da roça*, de Martins Pena. Montagem de 2011 do Grupo de Teatro Amador Trapos e Farrapos, de Jaraguá do Sul, Santa Catarina.

Biblioteca do professor. Indicamos o estudo feito por Antonio Candido e José Aderaldo Castello sobre o teatro romântico nacional em *Presença da literatura brasileira: das origens ao Realismo*. Sugerimos também a leitura do capítulo "O advento do Romantismo", de Décio de Almeida Prado, em *História concisa do teatro brasileiro*.

• CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da literatura brasileira**: das origens ao Realismo.13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. p. 162-167.

• PRADO, Décio de Almeida. O advento do Romantismo. *In*: PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do teatro brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1999.

Investigando +

1. Parte significativa da obra do escritor português Alexandre Herculano está relacionada ao medievalismo, isto é, à retomada que os românticos fizeram da Idade Média, período que os interessou particularmente. Leia, a seguir, os parágrafos iniciais do conto "A morte do Lidador".

– **Pajens**! que arreiem o meu **ginete murzelo**; e vós dai-me o meu **lorigão de malha de ferro** e a minha boa **toledana**. Senhores cavaleiros, hoje contam-se noventa e cinco anos que recebi o batismo, oitenta que visto armas, setenta que sou cavaleiro, e quero celebrar tal dia fazendo entrada por terras da **frontaria** dos **mouros**.

Isto dizia na sala de armas do castelo de Beja Gonçalo Mendes da Maia, a quem, pelas muitas batalhas que pelejara e por seu valor indomável, chamavam **Lidador**. Afonso Henriques, depois do infeliz sucesso de Badajoz, e feitas pazes com el-rei de Leão, o nomeara **fronteiro** da cidade de Beja, de pouco tempo conquistada aos mouros. Os quatro Viegas, filhos do bom velho Egas Moniz, estavam com ele, e outros muitos cavaleiros afamados, entre os quais D. Ligel de Flandres e Mem Moniz, tio dos quatro Viegas.

– **A la fé** – disse Mem Moniz – que a festa de vossos anos, Senhor Gonçalo Mendes, será mais de **mancebo** cavaleiro que de capitão **encanecido** e prudente. Deu-vos el-rei esta frontaria de Beja para bem a haverdes de guardar, e não sei se arriscado é sair hoje à campanha, que dizem os escutas, chegados ao romper d'alva, que o famoso Almoleimar corre por estes arredores com dez vezes mais lanças do que todas as que estão encostadas nos lanceiros desta sala de armas.

Pajens: jovens serviçais.

Ginete murzelo: cavalo preto.

Lorigão de malha de ferro: vestimenta medieval de metal usada como armadura.

Toledana: espada fabricada na cidade de Toledo (Espanha).

Frontaria: fortificação situada na fronteira.

Mouros: muçulmanos do norte da África que invadiram a Península Ibérica.

Lidador: guerreiro.

Fronteiro: capitão em frontaria.

A la fé: certamente, por certo.

Mancebo: jovem.

Encanecido: grisalho.

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

Seteira: abertura estreita no alto de muralhas de onde se atiravam flechas contra os inimigos.

Barbacã: nas fortificações militares, muro construído entre a muralha e o fosso.

Torre da menagem: torre principal de fortificações militares.

Vilãos: camponeses medievais.

Arneses: armaduras que cobriam todo o corpo dos guerreiros.

– Voto a Cristo – atalhou o Lidador – que não cria em que o senhor rei me houvesse posto nesta torre de Beja para estar assentado à lareira da chaminé, como velha dona, a espreitar de quando em quando por uma **seteira** se cavaleiros mouros vinham correr até a **barbacã**, para lhes cerrar as portas e ladrar-lhes do cimo da **torre da menagem**, como usam os **vilãos**. Quem achar que são duros demais os **arneses** dos infiéis pode ficar-se aqui.

– Bem dito! Bem dito! – exclamaram, dando grandes risadas, os cavaleiros mancebos.

HERCULANO, Alexandre. **Lendas e narrativas**. 2. ed. Amadora: Livraria Bertrand, 1970. p. 101-102.

a. O vocabulário desse texto chama a atenção por oferecer bastante dificuldade ao leitor do século XXI. O que explica esse conjunto de termos desconhecidos?

b. A situação narrada refere-se às guerras ocorridas em Portugal durante a Idade Média. De que guerras se tratava?

c. O conto tem como base uma lenda popular, segundo a qual o nobre Gonçalo Mendes da Maia, já com 91 anos, teria atacado, com a energia de um jovem, um dos maiores inimigos muçulmanos. Sua ação inesperada teria desorganizado o exército inimigo, permitindo aos portugueses, em número bem menor, vencer a batalha. Um dos propósitos desse conto é homenagear essa figura histórica. Quais traços de seu caráter aparecem em destaque no trecho? Justifique.

d. Com base no fragmento e no que você já conhece do Romantismo, explique o que torna a Idade Média tão atraente para os artistas românticos.

e. A Idade Média não interessou apenas aos artistas românticos do século XIX. Conheça a reprodução de um *frame* do filme *Catarina, a menina chamada Passarinha*, dirigido por Lena Dunham, e leia algumas falas dos personagens que ajudam a entender o conflito em torno do qual o roteiro se organiza.

Classificação indicativa do filme: 12 anos.

GOOD THING GOING/WORKING TITLE FILMS/ALBUM/FOTOARENA

Bella Ramsey em cena do filme *Catarina, a menina chamada Passarinha* (Reino Unido e Estados Unidos, 2022, direção de Lena Dunham).

Pai: Se eu disser que você será casada, então casada você será.

[...]

Catherine: Eu escolheria morrer ao invés de ser forçada a casar? Não acho nenhuma das opções atraente. Ou justa.

[...]

Catherine: Eu sou, graças a Deus, muito astuta. A maioria das garotas são, embora não nos seja dado o devido crédito por isso.

CATHERINE called Birdy | *Trailer* Oficial | Prime Video. São Paulo, 2022. 1 vídeo (1 min 54 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kU29um1CE7k. Acesso em: 9 jul. 2024.

Que recurso usado na imagem contextualiza a história na Idade Média?

Fala aí!

As narrativas com contextos ou cenários medievais estão presentes em *games*, filmes, séries e outras produções artísticas. O que as torna tão atraentes para o público contemporâneo?

Estratégia: Analise a pergunta; uma das formas de argumentar é contestar a premissa, isto é, o ponto de que se parte.

1. a. O conto se refere ao contexto medieval; assim, muitos objetos a que se refere estão hoje em desuso e seus nomes não são mais correntes. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. b. Os portugueses lutavam contra os mouros (muçulmanos) para reconquistar a Península Ibérica.

1. c. O heroísmo e a honra. Gonçalo é um cavaleiro que mostrou préstimos ao rei e, por isso, foi nomeado fronteiro. Apesar da idade avançada, não aceita ter papel secundário nas lutas por Portugal, mantendo a disposição para ir a campo mesmo sob risco de enfrentar o poderoso exército inimigo.

1. d. A Idade Média era marcada pela religiosidade cristã, aspecto que se contrapõe ao paganismo greco-latino, a que os românticos se opõem. É uma época de luta marcada pelo heroísmo e pela valorização da pátria e da honra pessoal.

1. e. Os figurinos.

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

f. A escolha da Idade Média como período em que se passa a história de Catherine revela, indiretamente, uma leitura sobre o presente. Explique essa ideia, identificando o conflito da narrativa.

O conto "A morte do Lidador" pode ser encontrado no *site* Domínio Público. Caso os estudantes demonstrem ter gostado desse tipo de literatura, sugira "A dama do pé-de-cabra" e "O castelo de Faria", do mesmo autor.

1. f. O conflito está centrado na recusa de Catherine em aceitar se casar, como seu pai impõe. Ao situar essa questão na Idade Média, o filme revela a antiguidade da luta pela independência da mulher e pela igualdade de gêneros e critica a permanência, no presente, de um tipo de pensamento que já deveria ter sido superado.

2. A poesia amorosa realizada no Romantismo não se limitou à representação do amor idealizado. Perceba como a temática foi tratada por Castro Alves e, em seguida, por Hilda Hilst (1930-2004) em um poema publicado nos anos 1970.

2. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Texto 1

O "adeus" de Teresa

A vez primeira que eu fitei Teresa,
Como as plantas que arrasta a correnteza,
A valsa nos levou nos giros seus...
E amamos juntos... E depois na sala
"Adeus" eu disse-lhe a tremer co'a fala...

E ela, corando, murmurou-me: "adeus."

Uma noite... Entreabriu-se um **reposteiro**...
E da **alcova** saía um cavaleiro
Inda beijando uma mulher sem véus...
Era eu... Era a pálida Teresa!
"Adeus" lhe disse conservando-a presa...

E ela entre beijos murmurou-me: "adeus!"

Passaram tempos... séc'los de delírio
Prazeres divinais... gozos do **Empíreo**...
... Mas um dia volvi aos lares meus.
Partindo eu disse – "Voltarei!... Descansa!..."
Ela, chorando mais que uma criança,

Ela em soluços murmurou-me: "adeus!"

Quando voltei... Era o palácio em festa!...
E a voz d'Ela e de um homem lá na orquestra
Preenchiam de amor o azul dos céus.
Entrei!... Ela me olhou branca... surpresa!
Foi a última vez que eu vi Teresa!...

E ela arquejando murmurou-me: "adeus!"

ALVES, Antônio F. de Castro. **Espumas flutuantes**. São Paulo: Nacional, 2005. p. 51.

O amor concretizado

Diferentemente da produção ultrarromântica, a inovadora poesia lírico-amorosa de Castro Alves trouxe mulheres mais reais, que, embora sejam alvo do desejo masculino, também exprimem desejo. O amor idealizado é substituído pelo encontro no plano físico.

Reposteiro: cortinado que faz as vezes de porta de alguns cômodos.

Alcova: quarto de dormir.

Empíreo: morada dos deuses; morada de delícias.

Investigue

Manuel Bandeira, poeta modernista, gostava de estabelecer diálogos intertextuais com os colegas escritores de outros momentos históricos. Acesse a internet e pesquise o poema "Teresa" para perceber de que forma o poeta pernambucano "atualiza" o poema de Castro Alves.

Estratégia: Fazer um quadro comparativo pode ajudar a identificar as semelhanças e diferenças e organizar sua exposição.

Investigue. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

Texto 2

XI

Antes que o mundo acabe, Túlio,
Deita-te e prova
Esse milagre do gosto
Que se fez na minha boca
Enquanto o mundo grita
Belicoso. E ao meu lado
Te fazes árabe, me faço israelita
E nos cobrimos de beijos
E de flores

Antes que o mundo se acabe
Antes que acabe em nós
Nosso desejo.

HILST, Hilda. **Júbilo, memória, noviciado da paixão**. São Paulo: Globo, 2003. p. 91.

JUVENAL PEREIRA/ESTADÃO CONTEÚDO

Hilda Hilst em foto de 1988.

a. O poema "O 'adeus' de Teresa" é composto de quatro diferentes momentos. Explique a relação entre o eu lírico e a moça em cada um deles.

b. Que variações do comportamento de Teresa são reveladas pelos monósticos (estrofes de um verso), que se repetem com poucas modificações no poema de Castro Alves?

c. A figura de Teresa é muito distinta da figura feminina vista no poema "A T...", de Álvares de Azevedo. Identifique essas diferenças.

d. O poema de Hilda Hilst se vale de imagens que contrastam o mundo íntimo do casal com o mundo exterior. O que caracteriza esse mundo exterior? Que oportunidade é criada pelo mundo íntimo?

e. Para o eu lírico, o que marcaria o fim do mundo?

f. Nesse poema de Hilda Hilst, a temática do amor ganha elementos que não são percebidos nos poemas de Álvares de Azevedo e de Castro Alves que estudamos neste capítulo. Que diferença há, quanto à representação feminina, entre o poema de Hilst e os demais?

g. As práticas sociais de linguagem revelam a constituição da sociedade. O que podemos concluir sobre as relações de poder que acontecem na nossa sociedade entre homens e mulheres quando comparamos os poemas "O 'adeus' de Teresa", "Antes que o mundo acabe, Túlio" e "A T..."?

3. Agora, você irá realizar uma atividade em grupo. Iniciem com uma leitura coletiva dos dois textos contemporâneos a seguir: o primeiro é a letra da canção "Chegança", do artista pernambucano Antonio Nóbrega; o segundo, um poema da escritora fluminense Eliane Potiguara, pertencente ao povo Potiguara.

2. a. O primeiro momento trata do encontro entre o eu lírico e Teresa em um baile no qual se apaixonam; no segundo, já com mais intimidade, eles se relacionam fisicamente; no terceiro, ele parte para a casa de sua família; no quarto, volta e encontra Teresa com outro homem.

2. b. Teresa, a princípio, mostra-se tímida ao despedir-se; depois revela naturalidade e desejo ao beijar o eu lírico; na sequência, sofre com a partida dele; por fim, respira com dificuldade devido ao reencontro inesperado.

2. c. A jovem que aparece no poema de Álvares de Azevedo é idealizada, e o desejo que desperta é controlado pelo eu lírico, que procura evitar o que é impuro. Ela se mantém no sonho e não está, assim, ciente do desejo. Teresa, por sua vez, é traçada como uma mulher real, sensual, que expressa e realiza seus desejos.

2. d. O mundo exterior é caracterizado pelo caráter belicoso, que pode ser anulado pelo mundo íntimo, como sugere a representação do eu lírico e de seu amado, respectivamente, como israelita e árabe que se beijam.

2. e. O término do desejo entre o eu lírico e Túlio.

2. f. No poema de Hilda Hilst, a mulher não é apenas objeto do desejo, como no poema de Azevedo, nem tem seu desejo "traduzido" por uma voz masculina, como no de Castro Alves. Assumindo a fala, convida o amante para o momento íntimo.

2. g. Sugestão: No século XIX, a mulher estava submetida a um código comportamental e havia limites não só para aquilo que poderia fazer como também para o que poderia expressar. O poema de Castro Alves, que apresentava uma postura liberal, avança ao admitir o desejo feminino e a realização física, mas ainda é um homem que fala. Já na segunda metade do século XX, admite-se que a própria mulher expresse seus sentimentos, inclusive o desejo.

3. Diálogo interdisciplinar com Arte. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Biblioteca do professor. Para ampliar a discussão com os estudantes, sugerimos a você a leitura do artigo "A participação das mulheres na história da arte", produzido pela equipe do Instituto Tomie Ohtake e publicado no *site* da revista *ArteRef*. O texto trata das artes plásticas brasileiras, com informações que lhe permitirão mostrar o lento processo de aceitação da produção artística de mulheres, e é interessante por complementar a reflexão sobre as escritoras que será feita em outros momentos nesta obra didática.

A PARTICIPAÇÃO das mulheres na história da arte. **ArteRef**, Cotia, 23 maio 2022. Disponível em: https://arteref.com/opiniao/instituto-tomie-ohtake/a-participacao-das-mulheres-na-historia-da-arte/. Acesso em: 29 set. 2024.

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

Texto 1

Chegança

Sou Pataxó,
sou Xavante e Cariri,
Ianomâmi, sou Tupi
Guarani, sou Carajá.
Sou Pancararu,
Carijó, Tupinajé,
Potiguar, sou Caeté,
Ful-ni-ô, Tupinambá.

Depois que os mares dividiram os continentes
quis ver terras diferentes.
Eu pensei: "vou procurar
um mundo novo,
lá depois do horizonte,
levo a rede balançante
pra no sol me espreguiçar".

Eu atraquei
num porto muito seguro,
céu azul, paz e ar puro...
botei as pernas pro ar.
Logo sonhei
que estava no paraíso,
onde nem era preciso
dormir para se sonhar.

Mas de repente
me acordei com a surpresa:
uma esquadra portuguesa
veio na praia atracar.
De grande-nau,
um branco de barba escura,
vestindo uma armadura
me apontou pra me pegar.

E assustado
dei um pulo da rede,
pressenti a fome, a sede,
eu pensei: "vão me acabar".
Me levantei de **borduna** já na mão.
Ai, senti no coração,
o Brasil vai começar.

Borduna: arma cilíndrica feita de madeira dura utilizada pelos indígenas para defesa, ataque ou caça.

CHEGANÇA. Intérprete: Antonio Nóbrega. Compositores: Antonio Nóbrega e Wilson Freire. *In*: MADEIRA que cupim não rói. Intérprete: Antonio Nóbrega. São Paulo: Eldorado, 1997. 1 CD, faixa 3.

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

ILUSTRAÇÕES: VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

ELISABETE ALVES/MINISTÉRIO DA CULTURA

Eliane Potiguara em cerimônia de entrega das medalhas da Ordem do Mérito Cultural. Brasília, 2014.

Texto 2

Brasil

Que faço com a minha cara de índia?
E meus cabelos
E minhas rugas
E minha história
E meus segredos?
Que faço com a minha cara de índia?
E meus espíritos
E minha força
E meu Tupã
E meus círculos?
Que faço com a minha cara de índia?
E meu Toré
E meu sagrado
E meus "cabôcos"
E minha Terra
Que faço com a minha cara de índia?
E meu sangue
E minha consciência
E minha luta
E nossos filhos?
Brasil, o que faço com a minha cara de índia?
Não sou violência
Ou estupro
Eu sou história
Eu sou **cunhã**
Barriga brasileira
Ventre sagrado
Povo brasileiro
Ventre que gerou
O povo brasileiro
Hoje está só...
A barriga da mãe fecunda
E os cânticos que outrora cantava
Hoje são gritos de guerra
Contra o massacre imundo

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro: Grumin, 2018. p. 32.

Cunhã: do tupi, "mulher".

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

Tá ligado!

Os artistas visuais contemporâneos indígenas, como Moara Tupinambá e Jaider Esbell, também abordam as marcas deixadas pela colonização portuguesa na sociedade brasileira e debatem o apagamento das culturas indígenas.

O objetivo do grupo é comparar uma dessas obras contemporâneas a um texto romântico de mesma temática. A comparação pode ser feita entre "Chegança" e "Canto do Piaga", de Gonçalves Dias, ou entre "Brasil" e *Iracema*, de José de Alencar.

Tá ligado! Caso considere interessante e os estudantes disponham do volume de Arte, remeta-os ao Capítulo 7 para que reflitam sobre alguns exemplos de obras indígenas contemporâneas considerando o contexto em discussão.

- Retomem as informações sobre o texto romântico relendo as anotações feitas durante as aulas e a explicação do livro didático.
- Investiguem como o tema foi explorado no texto contemporâneo para fazer comparações. Algumas perguntas podem ajudá-los:
  - Os textos comparados apresentam o encontro entre os povos da perspectiva de indígenas ou de não indígenas?
  - Eles situam esse encontro no mesmo tempo histórico?
  - Existem imagens utilizadas nos dois textos para representar as mesmas ideias?
  - Há intenção crítica em ambos os textos?
  - A linguagem dos textos é semelhante?
  - Os textos refletem valores do momento em que foram produzidos?
- Organizem as informações para construir a comparação e apresentá-la em uma exposição oral à turma. Pensem na ordem de exibição dos dados de modo que se percebam introdução, com a indicação do tema a ser discutido, desenvolvimento, com as semelhanças e diferenças, e conclusão, com o fechamento do raciocínio.
- Produzam um roteiro, com palavras-chave ou períodos curtos, para auxiliar o integrante do grupo que apresentará os dados à turma.
- Acompanhem o ensaio do colega para orientar sua fala. Verifiquem se a linguagem está adequada ao público – os colegas –, à situação – sala de aula – e ao objetivo – comunicar conhecimento. Também se está sendo apresentada com um ritmo e altura de voz adequados e se as palavras estão bem articuladas.

OBJETO DIGITAL **Infográfico clicável: O Romantismo e a literatura brasileira do séc. XIX**

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

VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

TRABALHO E JUVENTUDES

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Antonio Nóbrega, compositor e intérprete da canção "Chegança", é um multiartista: é violinista, cantor, ator e dançarino. Para algumas pessoas, a dança é uma atividade mais ligada ao universo feminino, embora, evidentemente, não haja motivos para essa redução.

Discuta esse tema com a turma, motivado pelas questões a seguir.

- Você já pensou em ter uma profissão ou ocupação, mas achou que ela não era para você por uma questão referente a seu gênero?
- Você pensa que algumas áreas ou carreiras devem estar restritas a um gênero, como o trabalho no corpo de bombeiros, que muitos consideram exclusivamente masculino, e na Educação Infantil, associada às mulheres?
- Existem outros fatores, além do gênero, que costumam determinar quem pode ou não exercer determinadas profissões? Eles lhe parecem justos?

Essas questões envolvem valores sociais. Exercite sua capacidade de lidar com posicionamentos diferentes dos seus e não abra mão de apontar falas que desrespeitem direitos humanos, caso as identifique.

VAN CAMPOS/FOTOARENA

Antonio Nóbrega apresentando-se na cidade de São Paulo, no espetáculo *Setenta + 1*, em 2023.

O objetivo desta questão é auxiliar os estudantes a familiarizar-se com os enunciados da prova e sua maneira de conduzir o raciocínio.

4. **ESMIUÇANDO O ENEM** **Leia esta questão do Enem, que servirá como base para a discussão a seguir.**

(Enem)

– 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 era 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 sempre será 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, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. p. 163.

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.

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. a. A senhora é apresentada como alguém "de sentimentos sinceramente abolicionistas" e toda a sua fala condena a manutenção da escravidão.

4. b. Para condenar a escravidão, a senhora recorre a elementos religiosos, no caso, o exemplo de Cristo, que teria se sacrificado para que os seres humanos pudessem construir uma sociedade melhor.

4. c. Os valores religiosos não são compatíveis com a manutenção de pessoas escravizadas.

4. d. É importante que os estudantes percebam que o Enem procura contribuir para a formação de cidadãos. Por ser o principal exame nacional para os jovens e instrumento de avaliação para ingresso em universidades públicas e privadas, a prova acaba por determinar o que é ou não estudado nas escolas. Ao propor questões reflexivas, com temas que desafiam a sociedade moderna, e ao destacar autores como Maria Firmina, o Enem revela um compromisso com a criação de uma sociedade mais crítica e justa.

a. A alternativa **b**, que é a correta, menciona um "discurso conservador na defesa da escravidão". Esse não é o discurso da senhora cuja fala é apresentada nos parágrafos. Como sabemos disso?

b. Embora essa senhora não seja conservadora quanto à manutenção da escravidão, sua argumentação se apoia em elementos conservadores. Explique essa afirmação.

c. Por que a presença desses elementos conservadores no discurso contribui para "descortinar", ou seja, revelar, a hipocrisia da sociedade brasileira no século XIX?

d. Aprendemos a responder bem à parte objetiva do Enem nos familiarizando com a forma das questões: contextualização, enunciado e alternativas. No entanto, é também importante perceber a natureza desse exame. Maria Firmina dos Reis, a autora do texto em foco, foi a primeira mulher a publicar um romance no Brasil, mas pouco se falou dela até há bem poucos anos. O que a presença dela no exame nos diz sobre os objetivos do Enem?

5. **Leia um trecho da crônica "Mata-mata corrido", em que o escritor paulista José Roberto Torero diferencia dois tipos de campeonato de futebol. Depois, junte-se a dois colegas para responder às questões.**

A HUMANIDADE pode ser dividida em dois tipos de gente: os que preferem os pontos corridos e os que gostam mais do mata-mata. Os primeiros são os realistas, os racionais. Os segundos são os românticos, os emocionais.

Biblioteca cultural

A maranhense Maria Firmina dos Reis, inserida no contexto do Romantismo no Brasil, foi professora de escola pública e musicista. Era conhecida por sua firme postura antiescravagista. Se desejar ler na íntegra um trecho de *Úrsula*, procure pela autora no portal Literafro.

MARCIO MELO/FOTOARENA

Busto de Maria Firmina dos Reis em São Luís, Maranhão.

Biblioteca cultural. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

Explico melhor: É que o mata-mata me parece uma narrativa romântica. Aqui o que importa é o indivíduo, a vitória final, o um contra todos, o jogo derradeiro, o craque que faz o gol decisivo. "Star Wars" é mata-mata. Já o campeonato por pontos corridos me parece mais uma narrativa épica, a história de um povo. Os personagens são vários, não há um principal, e as vitórias e derrotas são muitas. Os pontos corridos são "Os Lusíadas". E não estou dizendo que Camões é melhor que George Lucas ou vice-versa. Cada um tem sua graça.

TORERO, José Roberto. Mata-mata corrido. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 89, n. 29 462, 1º dez. 2009. Esporte, p. D3.

VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

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

a. Foram reproduzidos apenas os parágrafos iniciais da crônica, cuja continuidade examina o campeonato que estava ocorrendo no momento da publicação. O cronista refere-se a dois grupos de pessoas cuja maneira de aproveitar o esporte poderia ser associada a dois movimentos literários. Quais são esses movimentos?

b. Essa relação específica entre esporte e arte é inusitada, ou seja, o cronista fez uma associação que não era esperada e, com isso, possibilitou aos leitores ter uma visão diferente da realidade, como é comum nas crônicas reflexivas. Vocês, particularmente, consideraram interessante a relação feita por ele? Por quê?

c. É a vez de vocês: que relação inusitada poderia ser estabelecida entre o Romantismo e algum aspecto da vida cotidiana contemporânea? Definam essa relação em grupo.

d. A produção, agora, é individual: cada um de vocês deve escrever um ou dois parágrafos que poderiam abrir uma crônica com a ideia definida pelo grupo. Caso sintam necessidade de orientações para essa escrita, lembrem-se de que o gênero foi estudado no Capítulo 5.

5. d. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

5. a. O cronista associa o primeiro grupo ao Classicismo, dado o gosto por narrativas épicas, em que atua a força do coletivo, e o segundo ao Romantismo, considerando seu gosto por lances dramáticos e protagonistas individuais.

5. b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes valorizem a relação inesperada e arguta, bem encaixada, entre algo do mundo dos esportes e elementos do campo artístico.

5. c. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

6. **ORGANIZANDO MEUS ESTUDOS** **Retome as anotações que fez durante o estudo do Romantismo e as conclusões a que chegou lendo o texto didático para formular perguntas sobre esse conteúdo.**

Lembre-se de que as perguntas feitas nos momentos de estudo podem ter diferentes naturezas. Elas servem, entre outros objetivos, para:

- obter esclarecimentos sobre algo não compreendido;
- confirmar a compreensão do que foi dito ou lido;
- aprofundar o entendimento, comparando informações já conhecidas com outras novas (por exemplo, confirmar uma semelhança observada entre o Romantismo e um estilo já estudado);
- expandir o conhecimento partindo dos dados disponíveis (por exemplo, perguntar sobre as causas de um fato).

Formule entre três e cinco perguntas. Elas serão discutidas com os colegas.

6. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

DESAFIO DE LINGUAGEM *Podcast* de divulgação de conhecimento

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Em "Um movimento de muitas faces", você estudou seis características centrais do Romantismo, presentes tanto no contexto europeu quanto no nacional. Agora, em grupo, vai escolher uma delas e produzir um *podcast* de divulgação de conhecimento para expor como essa característica se manifestava na arte do século XIX e como poderia ser recontextualizada hoje. Como faria, por exemplo, um artista contemporâneo que desejasse expressar o escapismo em sua produção?

É fundamental que, por meio de pesquisa, o grupo aprofunde o conhecimento da característica escolhida e que, ao pensar em possibilidades de atualização na arte contemporânea, leve em conta as atuais relações do indivíduo com a sociedade e o planeta, além de considerar as formas contemporâneas de divulgação da arte. Cada grupo precisará justificar a proposta que apresentará.

Para a produção do *podcast*, siga as instruções dadas no Capítulo 3, referentes ao planejamento do texto e às estratégias para a gravação. Para mais informações, leia as orientações a seguir.

1. **Seu *podcast* deve durar de 2 a 4 minutos.**
2. **O *podcast* será, inicialmente, apresentado aos colegas de sala, por isso envie-o ao *blog* da turma.**
3. **O áudio final poderá ser acessado, se possível, por colegas de outras turmas da mesma série por meio de um *QR code* que os levará ao endereço do *blog*.**
4. **Capriche para que o texto que servirá de base para a gravação do *podcast* aprofunde o conhecimento que os colegas têm do Romantismo.**
5. **Para ajudar a organizar a fala para o ouvinte, use construções como "Vou analisar um exemplo", "Vou apresentar três justificativas: a primeira...", "Para concluir o raciocínio,...".**
6. **Lembre-se de que esse público pede uma linguagem informal, atraente, mas não descuide do monitoramento, afinal o objetivo é comunicar um conhecimento.**

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

HANANEKO_STUDIO/SHUTTERSTOCK

A produção e a escuta de *podcasts* têm se tornado comuns em todas as faixas etárias.

Leitura puxa leitura

Se você gostou de *Iracema*, de José de Alencar...

... você deve se perguntar como os povos originários foram retratados em outros países das Américas no período romântico. Leia *O último dos moicanos* (1826), de James Fenimore Cooper.

Por que ler: a obra apresenta o espírito pioneiro estadunidense, o confronto entre colonizadores e colonizados, e a idealização dos nativos americanos.

REPRODUÇÃO/NOVA FRONTEIRA

Capa do livro *O último dos moicanos*, de James Fenimore Cooper.

Faça uma busca pelas telas *Primeira missa no Brasil* (1861) e *Moema* (1866), de Victor Meirelles.

Por que pesquisar: para ver de que maneira os indígenas foram retratados em outras linguagens estéticas, como a pintura.

VICTOR MEIRELLES - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

MEIRELLES, Victor. **Primeira missa no Brasil**. 1861. Óleo sobre tela, 268 × 356 centímetros.

ANTÔNIO PARREIRAS - MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SÃO PAULO

PARREIRAS, Antônio. **Iracema**. 1909. Óleo sobre tela, 61 × 92 centímetros.

Pesquise também a pintura *Iracema* (1909), de Antônio Parreiras.

Por que pesquisar: Parreiras é um importante nome na pintura da virada do século.

Pesquise sobre o romance boliviano *Raza de Bronce* [Raça de bronze] (1919), de Alcides Arguedas.

Por que pesquisar: trata da luta dos indígenas bolivianos contra a exploração e a marginalização.

REPRODUÇÃO/LINKGUA

Capa do livro *Raza de Bronce*, de Alcides Arguedas.

Pesquise também sobre o romance *María* (1867), do autor colombiano Jorge Isaacs.

Por que pesquisar: caracteriza a vida rural na Colômbia do século XIX, a presença e a cultura dos povos indígenas da região.

REPRODUÇÃO/E-ARTNOW

Capa do livro *María*, de Jorge Isaacs.

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

Você percebeu que Iracema é uma personagem estereotipada? E se o autor fosse indígena, como essa personagem seria?

Para conhecer obras feitas por indígenas, pesquise sobre Denilson Baniwa.

Por que pesquisar: o artista da etnia Baniwa combina técnicas tradicionais com expressões contemporâneas.

ADRIAN IKEMATSU/ACERVO PESSOAL

O artista Denilson Baniwa.

Conheça também os trabalhos de Jaider Esbell.

Por que conhecer: Jaider desempenhou um papel central na consolidação da arte indígena contemporânea no Brasil. Sua obra bebe no imaginário e na estética do povo Macuxi.

BRUNO POLETTI/FOLHAPRESS

O artista Jaider Esbell.

Leia, agora, *O Karaíba: uma história do pré-Brasil* (2010), de Daniel Munduruku.

Por que ler: o romance busca reconstituir a história indígena pré-cabralina. Um interessante contraponto à história contada por José de Alencar.

REPRODUÇÃO/MELHORAMENTOS

Capa do livro *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku.

Leia também *Eu sou macuxi e outras histórias* (2019), de Julie Dorrico.

Por que ler: recupera memórias ancestrais para afirmar a identidade dos povos originários.

REPRODUÇÃO/CAOS E LETRAS

Capa do livro *Eu sou macuxi e outras histórias*, de Julie Dorrico.

Para finalizar, conheça a antologia *Apytama* (2023).

Por que ler: organizada por Kaká Werá, reúne narrativas de nomes importantes da literatura indígena contemporânea.

REPRODUÇÃO/MODERNA

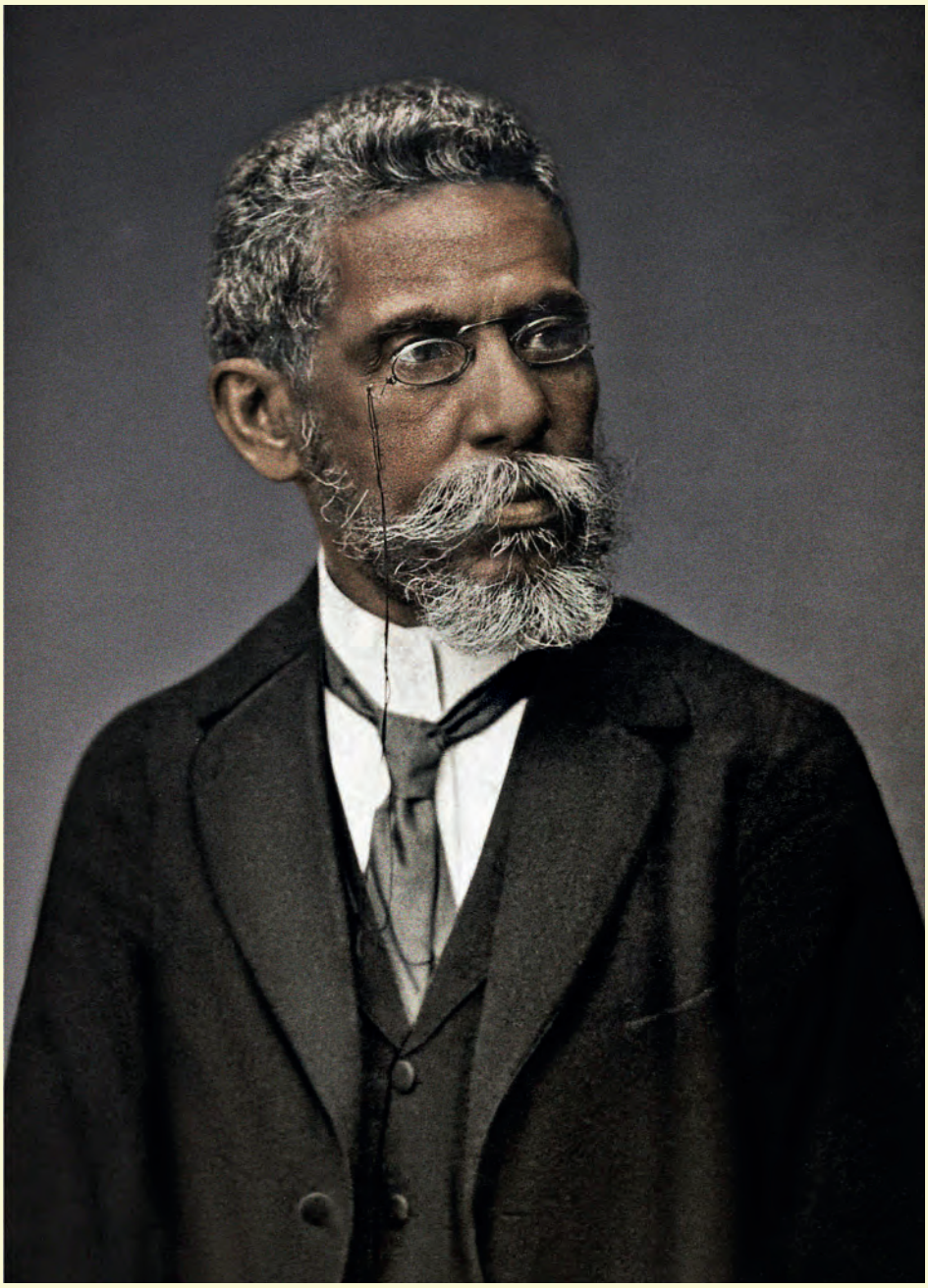
Capa do livro *Apytama*.

Pesquise uma obra que represente os povos originários do Brasil ou de outros países da América e faça um boxe para apresentá-la aos colegas.

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

Capítulo 8

REALISMO-NATURALISMO: LITERATURA EM DIÁLOGO COM A CIÊNCIA



PROJETO MACHADO DE ASSIS REAL

Imagem colorizada de Machado de Assis. A fotografia original, em preto e branco, foi tirada em 1896. Em 2019, a Faculdade Zumbi dos Palmares realizou uma campanha para a recriação da imagem, com o objetivo de ressaltar a afrodescendência do escritor e reparar uma injustiça histórica de representatividade.

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Se você fosse escrever um romance para abordar, de forma crítica, a realidade em que está inserido, que tema escolheria? Neste capítulo, você vai conhecer o trabalho de alguns escritores da segunda metade do século XIX que dirigiram seus olhares para aquilo que chamaram de "realidade objetiva", ou seja, para as injustiças sociais, as populações pobres, as cidades em crescimento e o cotidiano das pessoas comuns. Entramos no território dos realistas-naturalistas.

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

Percurso do capítulo

- Características do Realismo
- Naturalismo: tendência do Realismo
- Marxismo, positivismo, determinismo e darwinismo
- O Realismo em Portugal: Cesário Verde e Eça de Queirós
- O Realismo no Brasil: Machado de Assis
- O Naturalismo no Brasil: Raul Pompeia e Aluísio Azevedo
- Encenação teatral: produção

Diálogo com o contemporâneo: Maria Valéria Rezende, Isabel Allende, Maíra Baldaia, Nath Rodrigues

Meadas: porções de fios enrolados.

Urdir: preparar o tear (máquina para fabricar tecidos).

Liços: nos teares, fios de arame por onde passam os fios da tecelagem.

Aboio: canto com o qual os vaqueiros reúnem a boiada.

Chavetas: peças que seguram uma cavilha.

Cavilhas: pinos usados no tear.

Navetas: peças que ajudam a tramar os fios em um tear.

Alpendre: varanda coberta.

Sugerimos que as questões 3, 4 e 5 sejam feitas individualmente para que você tenha a oportunidade de identificar as dificuldades dos estudantes. Solicite que respondam em uma folha avulsa, para realizar a correção depois. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Biblioteca cultural

A escritora Maria Valéria Rezende é freira e radicou-se na Paraíba após viver muitos anos em outros países em missões de alfabetização. Saiba mais sobre ela acessando sua biografia na internet.

Leitura inicial

1. Resposta pessoal. É possível que alguns estudantes considerem, entre outras possibilidades, que o tema leva a uma literatura mais realista ou crítica, considerando um contexto em que adultos ainda precisam ser alfabetizados; outros podem indicar uma obra marcada pela idealização da protagonista, devido à dedicação ao outro.

1. Pense em um romance que trata de uma mulher cuja vida foi dedicada à educação, sobretudo à alfabetização de adultos. Que tipo de abordagem dos fatos narrados você espera encontrar nesse livro? Mais fantasiosa e idealizada, mais realista, mais crítica? Por quê?

2. E se soubesse que se trata de um relato mais focado na descrição, no pensamento e na memória do que na ação, o que você esperaria encontrar? Você teria vontade de ler a obra? Por quê?

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes discutam as expectativas sobre o modo de apresentação dos fatos relatados e as relacionem aos gostos pessoais.

Leia, neste trecho do romance *Outros cantos*, da escritora contemporânea Maria Valéria Rezende, um retrato de sertanejos nordestinos trabalhando na confecção de redes.

> Mexer, sem parar, o fio e a tinta borbulhante, retirar com longas varas as **meadas** coloridas, fumegantes, e pô-las a secar sobre uma sucessão de cavaletes rústicos, desenlear o fio, já seco, e enrolá-lo em grandes bolas para depois **urdir** os **liços**, entremeando as cores em longas listras, transformar o povoado naquele espantoso arco-íris desencontrado, era trabalho de macho. Começava ao primeiro anúncio de luz do dia, no meio da única rua, e prosseguia até que eles já não pudessem mais ver as próprias mãos e o som do **aboio** viesse rendê-los, interrompendo-se apenas com o sol a pino, quando desapareciam todos por cerca de duas horas, prostrados pela fome e pelo calor. Em uma semana estava pronta a urdidura para transformar o fio bruto nas redes que me haviam embalado a infância e cuja doçura em nada denunciava o esforço sobre-humano e a dor que custavam.
>
> Às mulheres cabia a estranha dança para mover os enormes teares, prodígios de marcenaria, encaixes perfeitos, sem uma única peça de metal, apenas suportes, traves, cunhas, pentes e liços, **chavetas** e **cavilhas** de jacarandá, madeira tanto mais preciosa quanto de mais longe vinha, os pés saltando de um para outro dos quatro pedais que levantavam alternadamente os liços, os braços a lançar as **navetas** e a puxar o fio, estendendo faixas de cor, a fazer surgir o xadrez das redes que eu tão bem conhecia, feitas berços no **alpendre** de meu avô, feitas mercadoria nas estreitas ilhas de verdura no meio das avenidas da metrópole, braços tão rápidos que pareciam ser muito mais de dois, transfigurando aquelas sertanejas em deusas indianas.
>
> REZENDE, Maria Valéria. **Outros cantos**. São Paulo: Alfaguara, 2016. p. 20.

Refletindo sobre o texto

3. O trecho evidencia que o objeto produzido pelos trabalhadores não leva seu usuário a perceber o processo de produção. Explique essa ideia.

3. O relato das etapas do trabalho revela quão exaustiva é a produção de uma rede, aspecto que não é percebido por aqueles que nela descansam.

4. O que explica a escolha da expressão *trabalho de macho* para caracterizar algumas etapas da produção das redes?

4. A narradora constata o vigor físico necessário para realizar o tingimento e preparar a urdidura, suportando o calor, que associa aos homens.

5. Toda a exposição do trabalho das mulheres termina em uma imagem que, de certa forma, sintetiza o que as trabalhadoras realizam. Qual é essa imagem? O que torna sua escolha coerente com o que é narrado?

5. Trata-se da imagem das deusas indianas. A narradora recorreu a essa imagem para explicar a grande habilidade e atividade das tecelãs, já que, na tradição hindu, algumas deusas são representadas com muitos braços, que simbolizam suas muitas qualidades, habilidades e atividades.

6. Você conseguiu visualizar a produção de redes pelos sertanejos durante a leitura do texto? O que facilitou ou dificultou esse processo?

6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes comentem que o detalhamento contribui para a visualização do trabalho executado, mas também é possível que alguns afirmem não ter conhecimento suficiente para entender, por exemplo, como funcionam os teares.

7. O fragmento lido confirmou suas expectativas em relação ao romance? Por quê?

7. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes retomem a ideia de que o fragmento é descritivo e destaca as impressões e as reflexões da narradora em relação àquilo que apresenta. Vale ressaltar que se trata de um pequeno trecho, que oferece, portanto, uma visão parcial da narrativa.

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

Investigue. Diálogo interdisciplinar com Arte. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**. Sugestão: Nos anos 1970, surgiu o *reggae*, na Jamaica, com artistas como Bob Marley, que, entre outros temas, tratou da desigualdade e do preconceito. Nas décadas de 1980 e 1990, foi a vez de a banda irlandesa U2 protestar contra a intolerância religiosa. Entre nós, bandas como Legião Urbana, Titãs, Plebe Rude, Paralamas do Sucesso e Capital Inicial fizeram críticas ao contexto político. Igualmente, Nação Zumbi, O Rappa, Racionais MC's e artistas como Liniker, Djonga e Emicida, entre outros nomes da cena musical brasileira, vêm fazendo de sua música um instrumento de contestação, em que apresentam graves problemas de nossa sociedade, como a violência.

Investigando o movimento literário

Em *Outros cantos*, livro do qual foi extraído o trecho lido, a narradora-personagem, Maria, volta ao sertão para dar uma palestra, muitos anos depois de lá ter vivido como alfabetizadora de adultos. No texto, ela assume uma atitude de reflexão, destacando a beleza do trabalho humano e o desejo, expresso adiante no romance, de que a injustiça social seja reparada. Postura semelhante foi adotada por alguns escritores, em fins do século XIX, durante o Realismo-Naturalismo, movimento literário que sucedeu o Romantismo e defendeu um programa estético interessado na investigação crítica da sociedade e do comportamento humano.

Realismo: "a verdade verdadeira"

Diálogo interdisciplinar com Arte. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Segundo o pintor francês Gustave Courbet (1819-1877), o objetivo de um artista deveria ser atingir o que ele chamou de "a verdade verdadeira". Conheça uma de suas obras.

GUSTAVE COURBET - MUSEU DE BELAS-ARTES, NANTES, FRANÇA

COURBET, Gustave. **Mulheres peneirando trigo**. 1854. Óleo sobre tela, 131 × 167 centímetros.

1. **Que tipo de personagem está representado na tela de Courbet? Como é o ambiente?**
   1. São retratadas pessoas comuns em um ambiente simples.
2. **Embora seja retratada uma cena de trabalho, a dimensão interior dos personagens também é sugerida. O que provoca esse efeito?**
3. **Como a luz é explorada na tela? De que modo contribui para o efeito de realismo?**

Courbet defendia que o artista deveria retratar as pessoas como elas são "de verdade". Na tela analisada, o pintor apresenta, buscando ser objetivo, uma cena da vida cotidiana. Os diferentes gestos e expressões dos rostos, embora particularizem os personagens, não os destacam da banalidade cotidiana. Esse quadro inova ao se distanciar daquilo que era valorizado nos meios acadêmicos – a representação de figuras da nobreza e personagens mitológicos, bíblicos ou literários, tão presentes na pintura dos movimentos artísticos anteriores.

Investigue

Assim como os artistas realistas, muitos músicos têm usado suas produções como meio de protesto e instrumento de transformação. Na década de 1970, por exemplo, o *punk rock* de bandas como Ramones e The Clash criticou a Guerra Fria. Escolha uma década a partir de 1970 e investigue gêneros musicais e artistas que produziram canções engajadas no Brasil ou fora dele. Alguns de vocês devem, necessariamente, tratar da música feita hoje no Brasil.

Estratégia: Há muito material sobre o assunto, por isso faça recortes e cuide para que a pesquisa não exceda seu objetivo.

2. Embora os três personagens estejam no mesmo espaço, não é retratada nenhuma forma de interação. A representação dos personagens em silêncio, concentradas nas ações que realizam, parece sugerir que estão mergulhadas em seus próprios pensamentos. Isso é ainda mais evidente na personagem à esquerda, cuja cabeça inclinada lateralmente sugere um universo íntimo que o espectador não acessa.

3. A luz permite observar, com nitidez, o trabalho realizado pelas mulheres. Procura-se imitar a luz natural, como revela, por exemplo, a mancha mais clara na parede, que sugere alguma abertura (uma janela, possivelmente), pela qual entra um feixe de luz solar. A figura da criança, colocada do lado oposto, aparece em uma zona de sombra, reforçada pela relação com o escuro na parte interior do armário que ela observa.

Dica de professor

Hoje sabemos que não é possível produzir uma arte "neutra", totalmente objetiva, como queriam os realistas-naturalistas. Ao fazer uma escolha por um tipo de personagem, ao destacar um contraste, ao preferir um cenário etc., o autor já revela seu ponto de vista.

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

A busca da análise objetiva do real

Diferentemente dos artistas românticos, que, como você já sabe, viam no "eu" a principal motivação para suas obras, os realistas deslocaram seu olhar para a busca da realidade objetiva, para os comportamentos censuráveis da burguesia, para as massas famintas e para as cidades em crescimento desordenado. Dessa forma, o apreço pelo passado histórico, que havia inspirado o Romantismo, foi substituído pelo retrato do tempo contemporâneo, o "agora" dos autores, e pelo cotidiano das pessoas comuns, como vimos na pintura de Courbet.

Analisemos como essa nova disposição se desdobrou em algumas características.

Racionalismo e universalismo

Interessados no "objeto" externo, e não no "eu", os realistas buscaram representar um ser humano universal, e não particular. Adotando um comportamento cientificista, eles reagiram contra tudo o que fosse considerado subjetivo, sentimental e idealizado. Também rejeitaram o exótico, passando a evitar a "cor local", defendida pelos românticos.

O ser humano submetido às leis da natureza

Para os realistas, o ser humano estava submetido às leis que regem a natureza. Dessa forma, as pessoas não seriam diferentes dos animais irracionais, dos vegetais ou dos minerais, pois todos representariam peças de uma grande engrenagem.

A literatura como análise

A literatura realista aborda o cotidiano das pessoas, tanto na vida pública quanto na íntima. Apostando no poder de observação, os escritores estão interessados em descobrir os mecanismos que regem os comportamentos, ou seja, as causas das ações e os padrões.

A literatura a serviço da sociedade

Segundo os realistas, a literatura deveria funcionar como instrumento de reforma da sociedade. Os autores teriam de engajar-se na luta social e utilizar seus livros para conscientizar os leitores. Para atacar a sociedade burguesa, os realistas focaram sua principal célula: a família. Nos romances, são frequentes esposas que traem os maridos e relacionamentos artificiais, construídos para manter as aparências. Também estão presentes padres corruptos e hipócritas, evidência da posição anticlerical dos autores.

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Fala aí!

Como você pôde perceber, os autores realistas criticavam os hipócritas. De forma semelhante, nos *orikis* (versos de exaltação) dedicados ao orixá Xangô, os iorubás, grupo étnico da África Ocidental, destacam o mentiroso como um transgressor moral a ser criticado. Na sua opinião, a hipocrisia e a mentira estão entre os comportamentos humanos mais nocivos?

Estratégia: Elabore falas concisas, que apresentem objetivamente seu ponto de vista.

Naturalismo: um tipo de Realismo

Em 1867, com a publicação de *Thérèse Raquin*, do escritor francês Émile Zola (1840-1902), surgiu a denominação Naturalismo, relacionada a um tipo específico de obra realista. Influenciado pelo livro *Introdução ao estudo da medicina experimental* (1865), do médico francês Claude Bernard, Zola defendeu que a literatura comprovasse, por meio de uma narrativa verossímil, determinados pressupostos científicos de sua época. Esse tipo de obra foi chamado **romance de tese**.

Você lerá a seguir um fragmento da novela *A morte de Olivier Bécaille*, que Zola publicou em 1884. Na história, o frágil narrador-personagem Olivier Bécaille conta que entrou em estado de catalepsia – um distúrbio que impede os movimentos, tornando a pessoa rígida e com aparência de morta, mas ainda capaz de perceber o que a cerca – e foi enterrado vivo. Neste trecho, já dentro de um caixão, começa a despertar e narra um pesadelo.

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

[...] Aos poucos, confusamente, voltou-me a consciência de ser. Continuava dormindo, mas comecei a sonhar. Um pesadelo destacou-se do fundo negro que barrava meu horizonte. E esse meu sonho era uma imaginação estranha que em outros tempos muitas vezes me atormentara de olhos abertos quando, com minha predisposição natural para invenções terríveis, saboreava o prazer atroz de criar catástrofes para mim.

Imaginei portanto que minha mulher estava me esperando em algum lugar em **Guérande**, acho, e que eu tomara o trem para ir juntar-me a ela. Quando o trem passou sob um túnel, de repente, um barulho pavoroso ribombou como um estrondo de trovão. Um desabamento duplo acabara de acontecer. Nosso trem não recebera uma única pedra, os vagões permaneciam intactos; só que nas duas extremidades do túnel, à nossa frente e atrás de nós, a **abóboda** desabara e encontrávamo-nos desse modo no centro de uma montanha, murados por blocos de rocha. Iniciava-se então uma agonia longa e pavorosa. Nenhuma esperança de socorro; seria preciso um mês para desobstruir o túnel; e ainda esse trabalho exigia infinitas precauções, máquinas poderosas. Éramos prisioneiros em uma espécie de adega sem saída. A morte de todos nós era apenas uma questão de horas.

Muitas vezes, repito, minha imaginação trabalhara com esse dado terrível. Eu variava o drama até o infinito. Meus atores eram homens, mulheres, crianças, mais de cem pessoas, toda uma multidão que me fornecia novos episódios incessantemente. Bem que havia algumas **provisões** no trem; mas logo a comida vinha a faltar e, sem chegar a se comer uns aos outros, os miseráveis famintos lutavam, ferozes, pelo último pedaço de pão. Empurravam um velho a socos, e ele agonizava; uma mãe combatia como uma loba para defender os três ou quatro bocados reservados a seu filho. Em meu vagão, dois recém-casados grunhiam nos braços um de outro, sem esperança, deixavam de se mexer. A via estava desobstruída, as pessoas desciam, rondavam em torno do trem como feras soltas em busca de uma presa. Todas as classes misturavam-se, um homem muito rico, um alto funcionário, diziam, chorava no ombro de um operário, tratando-o com familiaridade. Desde as primeiras horas, o combustível das lâmpadas esgotara-se, as luzes da locomotiva acabaram por se apagar. Quando se passava de um vagão para outro, tateava-se as rodas com a mão para não haver trombadas e assim chegava-se à locomotiva que se reconhecia pela sua biela fria, pelos seus enormes **flancos** adormecidos, força inútil, muda e imóvel na sombra. Nada era mais assustador do que esse trem, murado daquela forma por inteiro sob a terra, como um enterrado vivo, com seus viajantes que morriam um a um.

Eu me comprazia, descia ao horror dos mínimos detalhes. As trevas eram atravessadas por urros. [...]

ZOLA, Émile. **A morte de Olivier Bécaille**. Tradução de Marina Appenzeller. Porto Alegre: L&PM, 2011. p. 20-21.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA - MUSEU CARNAVALET, PARIS, FRANÇA

Caricatura de 1880 mostrando Émile Zola com pinça e lupa, referência ao modo como o autor procurava retratar a sociedade da época.

Guérande: cidade medieval localizada no oeste da França.

Abóboda: teto arqueado.

Provisões: reservas de alimentos.

Flancos: lados.

1. **O personagem Olivier narra algo que imaginava recorrentemente.**
   a. Resuma a narrativa.
   b. Qual efeito de sentido é produzido pela escolha da palavra *atores*, no terceiro parágrafo, para se referir às pessoas que apareciam no pesadelo? Explique sua resposta.

1. a. Olivier sonha que sua esposa Marguerite o espera em algum lugar em Guérande, quando ocorre um desabamento duplo, que bloqueia as duas aberturas do túnel por onde passava o trem em que ele viajava. Os passageiros, então, tornam-se "prisioneiros" e esperam pela morte. Há, ainda, variações do pesadelo, que mostram passageiros lutando por comida, andando no escuro e ouvindo uivos. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. b. A palavra *atores* reforça a ideia de que as cenas relatadas não surgiram apenas no sono, mas também em momentos em que, consciente, Olivier as retomava, criando variações ("novos episódios").

2. **Na narração feita por Olivier, em mais de uma passagem, as ações humanas são comparadas às de animais selvagens.**
   a. Comprove essa afirmação.
   b. O que justifica a perda da racionalidade?

2. a. No episódio do sonho, a multidão faminta e agressiva luta feroz por pão; uma mãe combate os outros como uma loba para defender o alimento de seu filho; recém-casados "grunhem"; as pessoas comportam-se "como feras soltas em busca de uma presa" e ouvem-se urros na escuridão.

2. b. As pessoas estão lutando pela sobrevivência; estão famintas e desesperadas.

3. **O narrador procura fazer com que a cena narrada pareça verídica, real. Quais recursos usa para obter esse efeito?**

3. O narrador se vale da descrição detalhada, em linguagem crua.

Dica de professor

Para resumir, você deve identificar as principais ideias do texto e apresentá-las, com fidelidade, por meio de uma elaboração própria e concisa. Mantenha apenas os detalhes fundamentais para a compreensão do que é relatado.

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

Atualmente, a maioria dos cientistas defende que as diferenças genéticas entre os humanos praticamente inexistem, portanto é inadequado falar em diferentes "raças humanas". Há, na verdade, diferentes etnias, sendo *etnia* uma palavra que se refere a particularidades sociais e culturais, como as tradições e a língua.

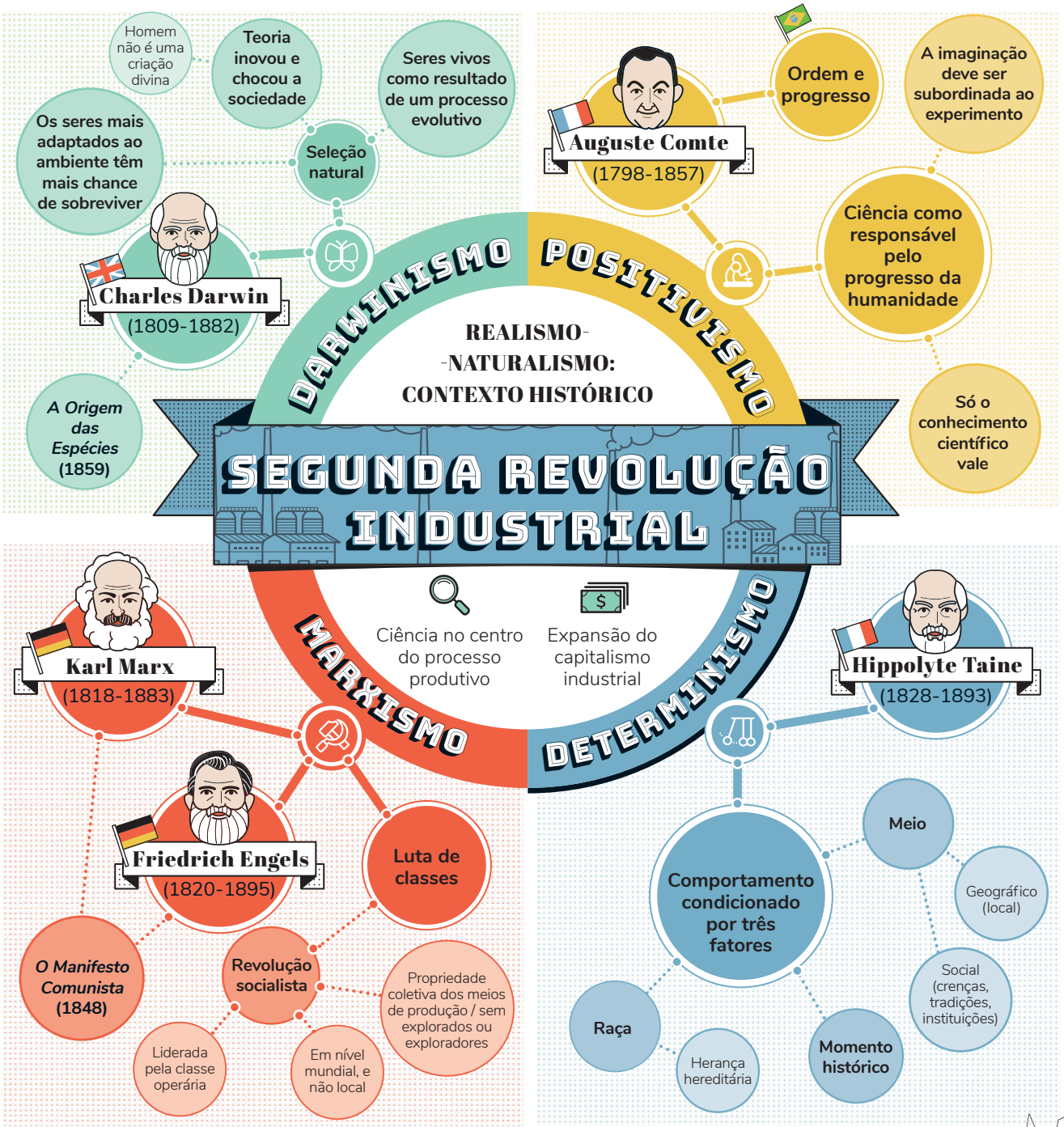
Em *A morte de Olivier Bécaille*, em lugar de focalizar as elegantes famílias burguesas, tão presentes em muitos romances românticos, o autor prefere mostrar personagens que, submetidos a condições extremas, comportam-se como animais irracionais. Em um contexto de luta pela vida, todos agem por instinto, anulando-se as diferenças, inclusive as sociais.

A literatura naturalista se interessa por examinar a dependência do ser humano em relação às leis naturais. Daí destacar reações instintivas relativas à autoproteção e ao impulso sexual e examinar a influência dos fatores naturais (clima e raça, por exemplo) e sociais como (educação e ambiente) que agem sobre o indivíduo.

O Realismo e, principalmente, o Naturalismo foram muito influenciados pelas linhas de pensamento que vigoraram na segunda metade do século XIX. Conheça as principais delas.

Diálogo interdisciplinar com Sociologia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Diálogo interdisciplinar com História ou Sociologia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.



YASMIN AYUMI/ARQUIVO DA EDITORA

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

O Realismo em Portugal

Marco literário

Em 1865, a Questão Coimbrã marca o início do Realismo português, cujo término se dá por volta de 1890.

Nos anos 1860, vozes inovadoras surgidas nos meios universitários portugueses entraram em choque com as conservadoras, em uma polêmica que ficou conhecida como **Questão Coimbrã**. O conflito, que durou dois anos, teve como estopim a publicação do texto *Bom senso e bom gosto* (1865), no qual o jovem estudante Antero de Quental respondia duramente a Feliciano de Castilho, autor ultrarromântico. Castilho havia criticado os novos pensamentos que circulavam pela Europa e começavam a animar os jovens lusitanos.

Em 1868, os universitários de Coimbra, já formados, reuniram-se no grupo *Cenáculo* e, três anos depois, Antero de Quental, Eça de Queirós, Teófilo Braga e outros escritores organizaram um ciclo de conferências públicas no bar Casino Lisbonense para difundir em Portugal as novas correntes do pensamento europeu. Mesmo proibidas, por serem consideradas ofensivas à religião e ao Estado português, tais conferências espalharam o espírito revolucionário e deram voz à chamada **Geração de 70**, consolidando o Realismo luso.

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Cesário Verde.

Cesário Verde: a poesia do cotidiano

Que temas seriam dignos de aparecer em um poema? Há limites para o que se pode transformar em poesia? Ligada ao Realismo, surgiu em Portugal a poesia do cotidiano, cujo precursor é Cesário Verde (1855-1886). Ele iniciou uma tradição poética ligada ao prosaico, isto é, uma poesia de exploração dos aspectos simples presentes na realidade concreta: ruas, peixes, gás, pessoas, rolhas e rio.

No extenso poema "O sentimento dum ocidental", formado por quatro partes ("Ave-Marias", "Noite fechada", "Ao gás" e "Horas mortas"), o eu lírico percorre o cais junto ao rio Tejo e às ruas estreitas de Lisboa. À medida que vai passeando, testemunha o anoitecer. Conheça algumas estrofes do poema e responda às questões para analisar alguns aspectos importantes.

I. Ave-Marias

Nas nossas ruas, ao anoitecer,
Há tal **soturnidade**, há tal melancolia,
Que as sombras, o **bulício**, o Tejo, a maresia
Despertam-me um desejo absurdo de sofrer.

O céu parece baixo e de neblina,
O gás extravasado enjoa-me, perturba;
E os edifícios, com as chaminés, e a **turba**
Toldam-se duma cor monótona e londrina.

Batem os **carros de aluguer**, ao fundo,
Levando à via-férrea os que se vão. Felizes!
Ocorrem-me em revista exposições, países;
Madri, Paris, Berlim, S. Petersburgo, o mundo!

DANIEL ZEPPO/ARQUIVO DA EDITORA

Soturnidade: tristeza.

Bulício: movimentação intensa.

Turba: multidão.

Carros de aluguer: coches, carruagens.

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

Calafates: operários.

Magotes: ajuntamentos de pessoas.

Enfarruscados: sujos de carvão ou fuligem.

Boqueirões: ruas que levam a rios.

Baixéis: embarcações de pequeno porte.

Singram: navegam.

Semelham-se a gaiolas, com viveiros,
As edificações somente emadeiradas:
Como morcegos, ao cair das badaladas,
Saltam de viga os mestres carpinteiros.

Voltam os **calafates**, aos **magotes**,
De jaquetão ao ombro, **enfarruscados**, secos;
Embrenho-me, a cismar, por **boqueirões**, por becos,
Ou erro pelos cais a que se atracam botes.

E evoco, então, as crônicas navais:
Mouros, **baixéis**, heróis, tudo ressuscitado!
Luta Camões no Sul, salvando um livro a nado!
Singram soberbas naus que eu não verei jamais!

E o fim de tarde inspira-me; e incomoda!
[...]

VERDE, Cesário. O sentimento dum ocidental. *In*: MOISÉS, Massaud. **Presença da literatura portuguesa**: Romantismo e Realismo. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 182-183.

DANIEL ZEPPO/ARQUIVO DA EDITORA

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

1. **No percurso a que se refere em "O sentimento dum ocidental", o eu lírico enfoca aspectos espaciais, humanos e sensoriais.**
   a. Faça um levantamento dos aspectos espaciais.
   b. Levante os aspectos humanos citados pelo eu lírico.
   c. A que sentidos humanos estão relacionados os termos "bulício" e "maresia" (verso 3) e as expressões "gás extravasado" (verso 6) e "cor monótona e londrina" (verso 8)? Que efeito de sentido produz essa mistura de sensações?
   d. O principal foco do eu lírico não é a descrição objetiva do que vê. Justifique essa afirmação.

2. **Apesar de partir das percepções de seu "hoje", o eu lírico discorre sobre outros tempos. Explique essa afirmativa.**

Em lugar de preocupar-se, por exemplo, com grandes temas de amor ou objetivos revolucionários, como fizeram os românticos, a poesia do cotidiano foca-se nas impressões que os elementos externos, em geral banais, provocam no mundo interior do sujeito. O poema procura fixar plasticamente, construindo imagens e evocando as sensações do leitor, o instante em que certa impressão foi provocada.

1. a. Em seu percurso, o eu lírico destaca: "nossas ruas", "o Tejo", "o céu", "os edifícios, com as chaminés", "as edificações [...] emadeiradas", "boqueirões", "becos", "cais".
1. b. O eu lírico destaca "turba", "os que se vão", "os mestres carpinteiros", "os calafates".
1. c. "Bulício" (movimentação intensa) está relacionado à visão e à audição; "maresia", ao olfato (cheiro que se desprende do mar) e à visão e à audição (ondulação da água); "gás extravasado", ao olfato; e "cor monótona e londrina", à visão. Essa mistura de sentidos contribui para que o leitor se sinta no percurso que o eu lírico faz pelas ruas de Lisboa.
1. d. O eu lírico, de fato, descreve o espaço e as pessoas, mas os evoca para expressar suas sensações e impressões sobre o que vê, sendo, portanto, uma abordagem subjetiva.

2. Partindo da realidade, o eu lírico discorre sobre o período da expansão marítima de Portugal, referindo um passado histórico na sexta estrofe, com as imagens e os personagens que habitam o imaginário português: naus, baixéis, mouros, heróis e Camões.

Eça de Queirós: o crítico português

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Eça de Queirós.

O autor realista Eça de Queirós (1845-1900) é considerado um dos mais importantes prosadores da literatura portuguesa. Inicialmente, sua obra teve influência romântica, mas ele logo passou à produção realista, dentro da qual publicou os importantes romances *O crime do padre Amaro* (1875), *O primo Basílio* (1878), *A relíquia* (1887) e *Os Maias* (1888). Eça faz uso da ironia para atacar a monarquia, a hipocrisia da família burguesa e a Igreja.

Na última fase da produção de Eça de Queirós, surgem a investigação do sentido da vida humana e a adoção de uma linguagem mais poética em obras como *A ilustre casa de Ramires* (1900) e *A cidade e as serras* (1901).

Leia a seguir um parágrafo deste último romance.

> Recolhemos à biblioteca, a tomar o café no conchego e alegria do lume. Fora, o vento bramava como num ermo serrano; e as vidraças tremiam, alagadas, sob as **bátegas** da chuva irada. Que dolorosa noite para os 10 mil pobres que em Paris erram sem pão e sem lar! Na minha aldeia, entre **cerro** e vale, talvez assim rugisse a tormenta. Mas aí cada pobre, sob o abrigo da sua telha vã, com a sua panela **atestada** de couves, se agacha no seu **mantéu** ao calor da lareira. E para os que não tenham lenha ou couve, lá está o João das Quintãs, ou a tia Vicência, ou o abade, que conhecem todos os pobres pelos seus nomes, e com eles contam, como sendo dos seus, quando o carro vai ao mato e a fornada entra no forno. Ah Portugal pequenino, que ainda és doce aos pequeninos!
>
> QUEIRÓS, Eça de. A cidade e as serras. *In*: QUEIRÓS, Eça de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 544.

Bátegas: pancadas, aguaceiros.

Cerro: colina.

Atestada: muito cheia, abarrotada.

Mantéu: capa, manta.

A tendência à crítica, traço marcante nos romances propriamente realistas, não está ausente do trecho, mas vem acompanhada de um elogio aos portugueses simples, que oferecem ajuda a quem precisa. A manutenção de tradições solidárias em Portugal opõe-se diretamente ao estilo de vida de Paris, cidade que, naquele contexto, era considerada a mais importante do mundo, sobretudo pelo avanço da tecnologia. Note que, por meio da comparação, incentiva-se uma forma de existência menos individualista.

A grande marca da literatura de Eça, no entanto, são os traços realistas mais incisivos. Na seção **Investigando +**, você poderá conhecê-los melhor em um trecho do romance *O primo Basílio*.

Biblioteca cultural

Acesse o *site* da Fundação Eça de Queirós. É possível fazer uma visita virtual à Casa de Tormes, que pertenceu ao escritor e hoje é sede da fundação responsável por preservar sua memória.

REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO EÇA DE QUEIRÓZ

Imagem disponibilizada ao visitante virtual da Fundação Eça de Queiroz.

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

Marco literário

O Realismo-Naturalismo se inicia em 1881, com a publicação de *O mulato*, de Aluísio Azevedo, e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. O ano de 1902 marca o surgimento de novas tendências literárias no Brasil.

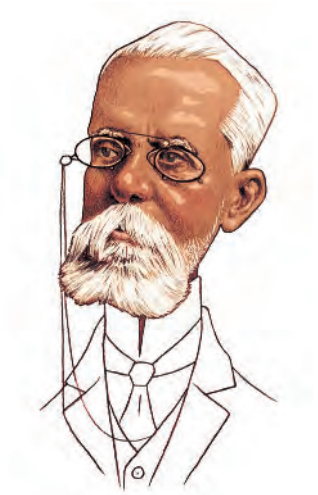
O Realismo-Naturalismo no Brasil

Distantes do sentimentalismo romântico – expresso em temas como o amor-fatalidade, o herói idealizado, a pátria, a tradição etc. –, muitos escritores realistas brasileiros buscaram a objetividade e a crítica ao retratar o mundo. Os que seguiram as tendências do Realismo voltaram-se, principalmente, para a análise de pessoas, examinando seu comportamento social e seus pensamentos mais íntimos. Os que acompanharam as tendências do Naturalismo submeteram seus personagens à força das leis naturais, com base nos estudos desenvolvidos pelas ciências da segunda metade do século XIX.

Machado de Assis: um realismo particular

Machado de Assis (1839-1908) não teve uma infância e uma adolescência fáceis. Além de ter saúde frágil, pois sofria frequentes crises de epilepsia, começou a trabalhar muito cedo para ajudar a família. Parte de sua educação ocorreu fora da escola: ele aprendeu francês e latim com um padre e adquiriu uma vasta cultura, lendo, por conta própria, diversas obras.

"Machadinho" – como era conhecido – foi aprendiz de tipógrafo da Imprensa Nacional e depois trabalhou em uma editora e no *Correio Mercantil*. Circulou nos mesmos meios intelectuais que autores românticos e, na década de 1860, iniciou a publicação de textos dramáticos e poemas na coletânea *Crisálidas* (1864). Alcançou prestígio em sua carreira burocrática no *Diário Oficial* e na Secretaria da Agricultura e, principalmente, como grande autor e pensador de seu tempo.



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Machado de Assis.

Nesta obra, raramente enfatizamos aspectos da biografia dos autores, mas, no caso de Machado de Assis, entendemos que isso é importante por duas razões centrais: mostrar a possibilidade de ascensão social via educação e revelar uma sociedade que, para validar um expoente negro, precisou simbolicamente "embranquecer" sua figura. Sugerimos que esses sejam pontos destacados nas aulas sobre o autor.

O fenótipo de Machado de Assis

Existem evidências de que Machado de Assis não tinha a pele branca, embora isso esteja registrado, por exemplo, em seu atestado de óbito. É provável que, devido ao racismo estrutural, a elite intelectual da época tenha desconsiderado sua ascendência africana e preferido "embranquecer" sua figura. Esse tratamento foi mantido durante o século XX, mas, hoje, é fortemente contestado.

OBJETO DIGITAL Infográfico clicável: Machado de Assis em seu contexto

Machado de Assis inovou a proposta da literatura realista-naturalista ao escrever romances baseados no "estudo das paixões humanas", expressão cunhada por ele próprio. Suas histórias não estão centradas em um conjunto de ações, mas, sim, nos personagens, cuja interioridade ele focaliza profunda e criticamente. A prosa machadiana constitui um mergulho na alma humana, desvendando seus segredos ligados ao egoísmo, à mesquinhez, à desonestidade, à infidelidade e à vaidade. Por meio dessa abordagem minuciosa do indivíduo, acaba mostrando um retrato preciso da sociedade, evidenciando traços que ela esconde ou nem mesmo está consciente de ter.

Nota-se também que é uma prosa de alcance universal, sem deixar de ter caráter "local", já que o ser humano representado é também espelho da sociedade brasileira da segunda metade do século XIX, estruturada basicamente em três classes sociais: a elite (em que se destaca a figura do latifundiário), o escravizado e a pessoa "livre" – uma grande massa formada por diversos tipos de profissionais (médicos, operários, camponeses, tipógrafos, trabalhadores do comércio etc.), cuja sobrevivência material dependia, em maior ou menor grau, das classes mais abastadas.

Biblioteca cultural

Além de crônicas, textos críticos, peças de teatro e romances, Machado de Assis produziu contos. Destacam-se de sua vasta obra as narrativas curtas "O espelho", "Noite de almirante", "A cartomante", "Uns braços", "A causa secreta" e "O enfermeiro". Todas elas estão disponíveis na internet e podem ser acessadas gratuitamente.

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

Memórias póstumas de Brás Cubas: ruptura e inovação

Tradicionalmente, a crítica tem apontado a existência de duas fases distintas na obra de Machado de Assis.

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Com *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de 1881, o autor inaugura seu segundo momento como escritor. *Quincas Borba* (1891), *Dom Casmurro* (1899), *Esaú e Jacó* (1904) e *Memorial de Aires* (1908) são os outros romances desse período.

Em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, o aristocrata que dá nome ao romance, depois de morto, resolve relatar suas aventuras aos leitores. Sem pudor, fala de seus envolvimentos amorosos, de sua insignificante carreira de deputado que não chega a ministro e de seu encontro com um antigo companheiro de colégio, Quincas Borba, um filósofo lunático. Conta também sobre sua ambição de lançar um emplasto (medicamento) de propriedades supostamente milagrosas.

Para narrar a vida sem grandes aventuras de Brás Cubas, Machado recorreu a técnicas bastante modernas para a época: os capítulos, curtos, não têm uma sequência cronológica rígida, e inúmeros comentários, do defundo-autor ora cínicos, ora pessimistas, são intercalados aos fatos. Aos poucos, vamos descobrindo que Brás Cubas é egoísta, que manipula o próprio leitor e que representa uma burguesia fútil, com ambições mesquinhas, seduzida unicamente pelo desejo de glória.

O texto a seguir é o capítulo II dessa obra, reproduzido na íntegra. Nele, o defunto-autor conta como lhe surgiu a "ideia fixa" do emplasto e quais eram suas intenções com o "medicamento sublime".

Capítulo II – O emplasto

Com efeito, um dia de manhã, estando a passear na chácara, pendurou-se-me uma ideia no trapézio que eu tinha no cérebro. Uma vez pendurada, entrou a bracejar, a pernear, a fazer as mais arrojadas **cabriolas de volatim**, que é possível crer. Eu deixei-me estar a contemplá-la. Súbito, deu um grande salto, estendeu os braços e as pernas, até tomar a forma de um X: decifra-me ou devoro-te.

Essa ideia era nada menos que a invenção de um medicamento sublime, um emplasto **anti-hipocondríaco**, destinado a aliviar a nossa melancólica humanidade. Na petição de privilégio que então redigi, chamei a atenção do governo para esse resultado, verdadeiramente cristão. Todavia, não neguei aos amigos as vantagens **pecuniárias** que deviam resultar da distribuição de um produto de tamanhos e tão profundos efeitos.

Machado de Assis foi o primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras (ABL), instituição criada, seguindo os modelos franceses, no final do século XIX. Seu objetivo é cultivar a literatura brasileira e a língua portuguesa, tendo sido importante na preparação dos acordos ortográficos de 1945 e 1990 entre o Brasil e as outras nações falantes do português.

Investigue

Muitos afirmam que Machado de Assis evitou problematizar a escravidão em suas obras. Pesquise um texto do autor que mostre que isso não é exatamente verdade e escreva uma justificativa para essa conclusão. Ela será lida na sala de aula.

Estratégia: Caso se apoie nas observações de um especialista, apresente a fala dele diretamente, entre aspas, ou por meio de paráfrase. Não se esqueça de citá-lo.

Investigue. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Emplasto: medicamento de uso externo que, pela ação do calor, amolece, aderindo à pele.

Cabriolas de volatim: saltos como os de um equilibrista.

Anti-hipocondríaco: que combate a hipocondria (no contexto, "melancolia, tristeza profunda").

Pecuniárias: relativas a dinheiro.

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

HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

Agora, porém, que estou cá do outro lado da vida, posso confessar tudo: o que me influiu principalmente foi o gosto de ver impressas nos jornais, mostradores, folhetos, esquinas, e enfim nas caixinhas do remédio, estas três palavras: Emplasto Brás Cubas. Para que negá-lo? Eu tinha a paixão do **arruído**, do **cartaz**, do foguete de lágrimas. Talvez os modestos me **arguam** esse defeito; **fio**, porém, que esse talento me hão de reconhecer os hábeis. Assim, a minha ideia trazia duas faces, como as medalhas, uma virada para o público, outra para mim. De um lado, **filantropia** e lucro; de outro lado, sede de **nomeada**. Digamos: – amor da glória.

Um tio meu, **cônego de prebenda** inteira, costumava dizer que o amor da glória temporal era a perdição das almas, que só devem cobiçar a glória eterna. Ao que **retorquia** outro tio, oficial de um dos antigos **terços** de infantaria, que o amor da glória era a cousa mais verdadeiramente humana que há no homem, e, conseguintemente, a sua mais genuína feição.

Decida o leitor entre o militar e o cônego; eu volto ao emplasto.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. Memórias póstumas de Brás Cubas. *In*: COUTINHO, Afrânio (org.). **Machado de Assis**: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 1. p. 514-515.

Arruído: ostentação.
Cartaz: fama, popularidade.
Arguam: repreendam, censurem.
Fio: acredito.
Filantropia: caridade.
Nomeada: prestígio, fama.
Cônego de prebenda: padre que administra uma igreja e vive da renda dessa instituição.
Retorquia: argumentava.
Terços: corpos de tropa; regimentos.

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Fala aí!

No final do trecho de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, o narrador provoca o leitor para que decida entre a opinião do tio militar e a do tio cônego. O que você responderia ao defunto-autor? Participe de um debate em grupos feito com o propósito de evidenciar a pluralidade de pensamento.

Estratégia: Opinar não exige radicalismo. Você pode conciliar ideias ou explorar nuances de uma delas, concordando apenas parcialmente.

1. **O estilo criativo de Machado de Assis pode ser exemplificado com o primeiro parágrafo, em que há uma analogia e uma relação intertextual. Identifique-as e explique-as.** **1.** Para explicar o surgimento da ideia do emplasto, uma analogia associa a maneira como a ideia foi concebida à versatilidade de um trapezista. Em "decifra-me ou devoro-te", faz-se referência intertextual ao enigma da esfinge de Tebas. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
2. **No segundo parágrafo, o narrador fornece algumas justificativas para a criação do medicamento.**
   a. Segundo Brás Cubas, que benefícios para a humanidade a invenção do emplasto traria? **2. a.** A finalidade do emplasto era aliviar a dor humana ao curar a preocupação com a doença (hipocondria) ou curar a melancolia.
   b. Ao justificar ao governo a importância do emplasto com seu valor "cristão", Brás Cubas usa o termo *verdadeiramente*. Qual é a função desse termo no trecho? **2. b.** O termo reforça o argumento de que o objetivo do remédio era a solidariedade ao tratar a característica como inquestionável.
   c. Que argumento o personagem apresenta aos amigos para justificar essa invenção? **2. c.** O personagem diz aos amigos que sabe das "vantagens pecuniárias" (lucro) que traria a distribuição do produto.
   d. O que, finalmente, Brás Cubas confessa sobre os propósitos da criação do emplasto? **2. d.** Brás Cubas confessa que a invenção do "medicamento sublime" buscava puramente satisfazer sua vaidade e desejo de glória, ou seja, "o gosto de ver impressas nos jornais, mostradores, folhetos, esquinas, e enfim nas caixinhas do remédio, estas três palavras: Emplasto Brás Cubas".
   e. O que explica que essa confissão demore a ser feita? **2. e.** Brás Cubas admite seu real propósito apenas quando está "do outro lado da vida", portanto liberto das convenções sociais e do julgamento alheio, que o obrigariam a fingir outras razões.
3. **Brás Cubas expõe as opiniões de seus dois tios sobre o "amor da glória", ou seja, o desejo humano de fama e poder.** **3. a.** O tio cônego defende que o "amor da glória" imediata representa a perdição da alma, pois as pessoas devem desejar a glória eterna. O tio militar, por sua vez, argumenta que o desejo de glória é genuíno porque é a "cousa mais verdadeiramente humana".
   a. Que ponto de vista defende cada um?
   b. Relacione os lugares sociais dos tios do narrador às ideias que defendem. **3. b.** O tio cônego parte de um pressuposto religioso segundo o qual as almas têm vida eterna e, por isso, o ser humano teria de se preocupar não com uma "glória temporal" – nos limites da mortalidade –, mas eterna. O outro tio é militar, homem acostumado à obrigação do sucesso imediato e da conquista, daí defender a validade do "amor da glória".

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

Biblioteca cultural

O personagem Quincas Borba, que aparece em *Memórias póstumas de Brás Cubas* e, depois, no livro com seu nome (1891), defendia a teoria do Humanitismo, sátira de Machado de Assis às teorias positivistas da época, populares entre os realistas. Para explicar sua teoria, o personagem faz uma analogia: duas "tribos" estão famintas, e há batatas para alimentar apenas uma. Se dividirem o alimento, não poderão nutrir-se o suficiente para transpor a montanha e chegar a um local com batatas em abundância. Logo, é preciso fazer a guerra, que garante que pelo menos uma delas sobreviverá, enquanto a paz é a aniquilação de todos. Daí surge a conhecida frase "Ao vencedor, as batatas", que explicita a tendência humana a comemorar o que lhe é vantajoso, independentemente da ruína do outro.

Vale a pena ler o romance. Procure-o no portal *Domínio Público*.

Raul Pompeia: memória histórica e memória subjetiva

O principal romance do escritor fluminense Raul Pompeia (1863-1895) é *O Ateneu*, uma obra singular no panorama da nossa literatura, publicada no rígido contexto estético do Realismo-Naturalismo, mas com traços que a particularizam.

O narrador do romance é Sérgio, personagem que procura reconstruir, por meio da memória, um fragmento de seu passado: os terríveis anos vividos no Ateneu, um internato considerado uma instituição educacional de excelência. O colégio é dirigido com mãos de ferro pelo Dr. Aristarco e é famoso por abrigar os filhos das famílias mais ricas do Rio de Janeiro.

O livro é uma justaposição de quadros que expõem as experiências de um menino ingênuo confinado em uma instituição comandada por um tirano e na qual hipocrisia, egoísmo, injustiças, violência e desejos sexuais proibidos se misturam. Leia, no trecho a seguir, transcrito do Capítulo 1, como Sérgio descreve o diretor. Depois, responda às questões.

> Nas ocasiões de **aparato** é que se podia tomar o pulso ao homem. Não só as condecorações gritavam-lhe do peito como uma **couraça** de grilos: Ateneu! Ateneu! Aristarco todo era um anúncio. Os gestos, calmos, soberanos, eram de um rei – o **autocrata excelso** dos **silabários**; a pausa **hierática** do andar deixava sentir o esforço, a cada passo, que ele fazia para levar adiante, de empurrão, o progresso do ensino público; o olhar fulgurante, sob a **crispação** áspera dos supercílios de monstro japonês, penetrando de luz as almas circunstantes – era a educação da inteligência; o queixo, severamente **escanhoado**, de orelha a orelha, lembrava a lisura das consciências limpas – era a educação moral. A própria estatura, na imobilidade do gesto, na mudez do vulto, a simples estatura dizia dele: aqui está um grande homem... não veem os **côvados de Golias**?!... Retorça-se sobre tudo isto um par de bigodes, **volutas** maciças de os alvos, torneadas a capricho, cobrindo os lábios, fecho de prata sobre o silêncio de ouro, que tão belamente impunha como o retraimento fecundo do seu espírito, – teremos esboçado, moralmente, materialmente, o perfil do ilustre diretor. Em suma, um personagem que, ao primeiro exame, produzia-nos a impressão de um enfermo, desta enfermidade atroz e estranha: a obsessão da própria estátua. [...]
>
> POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. Rio de Janeiro: O Globo/Klick, 1997. p. 13.

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Raul Pompeia.

Aparato: eventos solenes.

Couraça: armadura.

Autocrata: governante com poder absoluto.

Excelso: admirável.

Silabários: livros destinados à iniciação à leitura.

Hierática: solene, formal.

Crispação: contração.

Escanhoado: barbeado.

Côvados de Golias: expressão que sugere grandes medidas, grandes proporções.

Volutas: ornato em espiral.

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

1. **Como você já estudou, ao longo do tempo a língua se modifica e algumas expressões passam a não ser mais correntes. Que sentido tem "tomar o pulso ao homem" nesse contexto?**

1. A expressão, com sentido figurado, refere-se à capacidade de saber quem, de fato, alguém é; qual é seu caráter.

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

2. O narrador está criticando Aristarco, mas o faz de maneira irônica. Ele chama Aristarco de "rei", menciona seu olhar "fulgurante" e sua aparência bem cuidada ("queixo severamente escanhoado"), introduz elogios morais ("lembrava a lisura das consciências limpas"), mas evidencia que são recursos para construir uma aparência, pois "Aristarco todo ele era um anúncio" e "tinha a obsessão da própria estátua".

2. O narrador afirma, a certa altura, que esboçou "o perfil do ilustre diretor" do internato. O narrador, nesse trecho, está elogiando ou criticando Aristarco? Justifique sua resposta.

Assim como na poesia do escritor português Cesário Verde, em *O Ateneu* a descrição do mundo externo é contaminada pelo mundo interno, ou seja, é subjetiva, expressando as impressões do narrador sobre o objeto. Expressões como "supercílios de monstro japonês" e referências irônicas como a de um olhar que penetra "de luz as almas circunstantes" constroem, na imaginação do leitor, uma figura grotesca.

Dessa forma, o romance, de um lado, mostra-se realista, de viés naturalista, usando a narrativa para "documentar" uma realidade específica – a ação se passa no Brasil, durante o Segundo Império, em um colégio tradicional, frequentado pela elite carioca – e combater um sistema. De outro, vale-se de recursos estranhos a essa estética ao colocar a memória subjetiva do narrador em primeiro plano.

Aluísio Azevedo: retratista de coletividades

Em seu estudo sobre o autor maranhense, Alfredo Bosi afirma: "Em Aluísio Azevedo a influência de Zola e Eça é palpável; e, quando não se sente, é mau sinal: o romancista virou produtor de folhetins" (2006), p. 209.

Seguindo o modelo de Émile Zola, que traçou um painel do povo pobre e explorado na série de romances *Os Rougon-Macquart*, o maranhense Aluísio Azevedo (1857-1913) anunciou, em 1885, que pretendia realizar um projeto denominado *Brasileiros antigos e modernos*, composto de cinco romances sobre o Brasil, abarcando o período de 1820 a 1887. Dessas obras prometidas, o autor produziu apenas uma, *O cortiço* (1890), considerada o grande romance naturalista brasileiro.

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Aluísio Azevedo.

A obra retrata um tempo e um espaço específicos: o Rio de Janeiro às vésperas da abolição da escravatura e da instauração da república. Narrada em terceira pessoa, tratou de um tipo de moradia que não parava de aumentar na cidade: o cortiço.

No romance, o ambicioso e desonesto português João Romão adquire um terreno onde ergue, aos poucos, casebres miseráveis, os quais passam a ser habitados por famílias simples, cujos dramas são focalizados nos vinte e três capítulos da obra. Paralelamente, narra-se a história de um comerciante de tecidos, o também português Miranda, que reside em um confortável sobrado ao lado do cortiço, com a família e agregados. Assim, configuram-se duas realidades (a da "gente de cima" e a da "gente de baixo"), e não demora para que Miranda e João Romão entrem em conflito.

O cortiço evidencia a influência do pensamento cientificista do fim do século XIX sobre Aluísio Azevedo, destacando-se as ideias de Spencer e Taine. Você poderá conhecer melhor *O cortiço* na seção **Investigando +**.

Para retomar as concepções determinista e darwinista, remeta os estudantes ao infográfico **Realismo-Naturalismo: contexto histórico**, apresentado anteriormente neste capítulo. Para rever informações sobre Zola, retome o conteúdo **Naturalismo: um tipo de Realismo**.

Biblioteca do professor. Recomendamos a leitura do ensaio "De cortiço a cortiço", de Antonio Candido.
CANDIDO, Antonio. De cortiço a cortiço. *In*: CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1993. p. 123.

A carta de Eça de Queirós para Teófilo Braga, datada de 12 de março de 1878, pode ser lida na edição de *O primo Basílio* de 1997 (introdução de Augusto Pissarra. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha).

Herbert Spencer
(1820-1903), filósofo, defendia que o processo de seleção natural se aplicava igualmente à sociedade; portanto, era esperada a eliminação dos indivíduos menos aptos.

Hippolyte Taine
(1828-1883) defendeu a concepção determinista: o meio social e físico e as influências da raça são tomados como elementos que definem o comportamento dos personagens e o rumo de sua existência.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Investigando +

1. No contexto do lançamento de *O primo Basílio*, em 28 de fevereiro de 1878, Eça de Queirós escreveu uma carta para Teófilo Braga a fim de explicar que seu novo romance tinha como dever atacar a burguesia lisboeta, segundo ele estruturada em "falsas bases". A narrativa desenrola-se em um lar burguês de Lisboa, onde vivem Luísa e seu marido, Jorge, um rico engenheiro. Superficial e desocupada, a jovem está rodeada de ilusões românticas, reforçadas pelos livros açucarados que lê; a chegada de seu primo Basílio, um namorado de infância, deixa-a dividida. **1.** Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Luísa, quando o sentiu embaixo fechar a porta da rua, entrou no quarto, atirou o chapéu para a ***causeuse***, e foi-se logo ver ao espelho. Que felicidade estar vestida! Se ele a tivesse apanhado em roupão, ou mal penteada!... Achou-se muito afogueada, cobriu-se de pó de arroz. [...]

– Que vida interessante a do primo Basílio! – pensava. – O que ele tinha visto! Se ela pudesse também fazer as suas malas, partir, admirar aspectos novos e desconhecidos, a neve nos montes, cascatas reluzentes! Como desejaria visitar os países que conhecia dos romances – a Escócia e os seus lagos **taciturnos**, Veneza e os seus palácios trágicos; aportar às baías, onde um mar luminoso e faiscante morre na areia **fulva**; e das cabanas dos pescadores de teto chato, onde vivem as Grazielas, ver azularem-se ao longe as ilhas de nomes sonoros! E ir a Paris! Paris sobretudo! Mas, qual! Nunca viajaria decerto; eram pobres; Jorge era caseiro, tão lisboeta!

Como seria o **patriarca** de Jerusalém? Imaginava-o de longas barbas brancas, recamado de ouro, entre **instrumentações** solenes e rolos de incenso! E a Princesa de **La Tour d'Auvergne**? Devia ser bela, de uma estatura real, vivia cercada de pajens, namorara-se de Basílio. – A noite escurecia, outras estrelas luziam. – Mas de que servia viajar, enjoar nos **paquetes**, bocejar nos vagões, e, numa **diligência** muito sacudida, cabecear de sono pela serra nas madrugadas frias? Não era melhor viver num bom conforto, com um marido terno, uma casinha abrigada, colchões macios, uma noite de teatro às vezes, e um bom almoço nas manhãs claras quando os canários **chalram**? Era o que ela tinha. Era bem feliz. Então veio-lhe uma saudade de Jorge; desejaria abraçá-lo, tê-lo ali, ou quando descesse ir encontrá-lo [...] no escritório, com o seu jaquetão de veludo. Tinha tudo, ele, para fazer uma mulher feliz e orgulhosa: era belo, com uns olhos magníficos, terno, fiel. Não gostaria de um marido com uma vida sedentária e **caturra**; mas a profissão de Jorge era interessante; descia aos tenebrosos das minas; um dia apertara as pistolas contra uma malta revoltada; era valente; tinha talento! Involuntariamente, porém, o primo Basílio fazendo flutuar o seu ***bornous*** branco pelas planícies da Terra Santa, ou em Paris, direito na almofada, governando tranquilamente os seus cavalos inquietos – davam-lhe a ideia de uma outra existência mais poética, mais própria para os episódios do sentimento.

Do céu estrelado caía uma luz difusa; janelas alumiadas sobressaíam ao longe, abertas à noite abafada; voos de morcegos passavam diante da vidraça.

– A senhora não quer luz? – perguntou à porta a voz fatigada de Juliana.

– Ponha-a no quarto.

Desceu. Bocejava muito; sentia-se quebrada.

– É trovoada – pensou.

Foi à sala, sentou-se ao piano, tocou ao acaso bocados da *Lucia*, da *Sonâmbula*, o *Fado*; e parando, os dedos pousados de leve sobre o teclado, pôs-se a pensar que Basílio devia vir no dia seguinte; vestiria o roupão novo de *foulard* cor de castanho! Recomeçou o *Fado*, mas os olhos cerravam-se-lhe.

Foi para o quarto.

Juliana trouxe o **rol** e a lamparina. Vinha arrastando as chinelas, com um **casabeque** pelos ombros, encolhida e **lúgubre**. Aquela figura com um ar de enfermaria irritou Luísa:

– Credo, mulher! Você parece a imagem da morte!

Juliana não respondeu. Pousou a lamparina; apanhou, placa a placa, sobre a cômoda, o dinheiro das compras; e com os olhos baixos:

– A senhora não precisa mais nada, não?

– Vá-se, mulher, vá!

QUEIRÓS, Eça de. **O primo Basílio**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 52-54.

Biblioteca cultural

O romance *O primo Basílio*, de Eça de Queirós, está disponível no portal *Domínio Público*. Procure-o pelo título ou pelo autor.

Causeuse: espécie de sofá de dois lugares.

Taciturnos: tristes, melancólicos.

Fulva: de cor amarelada.

Patriarca: bispo da Igreja Ortodoxa Grega.

Instrumentações: práticas cerimoniais.

La Tour d'Auvergne: cidade francesa.

Paquetes: navios de passageiros.

Diligência: carruagem.

Chalram: cantam.

Caturra: aferrada a ideias e costumes antigos.

Bornous: manto comprido de lã com capuz muito usado entre os árabes.

Rol: saco de roupas sujas.

Casabeque: casaco feminino, pequeno e leve.

Lúgubre: sombria, soturna.

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

A trama de *O primo Basílio* sofre uma reviravolta quando Juliana se apodera de cartas de amor trocadas entre Basílio e Luísa – que se tornaram amantes – e passa a exigir que a patroa faça os serviços domésticos quando o marido está ausente.

a. *O primo Basílio* é um romance. Quais características desse gênero textual, observadas no fragmento, o diferenciam de um conto?

b. Releia o primeiro parágrafo do fragmento. Que palavras evidenciam que se trata da continuação de um texto, e não de uma introdução? Justifique.

c. Luísa é uma burguesa que tanto se beneficia quanto padece de sua condição social. Explique essa afirmação.

d. Explique por que a criada Juliana se apresenta como contraponto realista ao universo romântico imaginado pela patroa.

e. Luísa se dirige a Juliana de forma desrespeitosa. Que aspectos da linguagem utilizada revelam isso?

f. Nessa obra, Eça de Queirós baseou-se no princípio naturalista da defesa de uma tese social – no caso, a de que a traição é inevitável quando motivada pela falta de ocupação de uma burguesa com os traços de Luísa. Quais são os indícios de um inevitável adultério nesse trecho do romance?

1. a. Romances são narrativas longas, em que há uma apresentação aprofundada dos personagens e detalhamento das cenas, diferentemente do conto, cuja narrativa evolui rapidamente para o clímax e, por isso, é menos detalhado. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
1. b. Os pronomes *o* e *ele*, cujo referente (primo Basílio) não está presente no trecho.
1. c. Luísa usufrui um ambiente doméstico confortável e não precisa trabalhar, mas isso torna sua vida entediante, suportável apenas com a leitura de romances românticos, a partir dos quais tudo se idealiza.
1. d. As fantasias de Luísa ganham contraponto na figura da criada, cuja vida é marcada pela fadiga. Assim, o clima romântico desenvolvido pelo narrador, que descreve Luísa a contemplar um "céu estrelado", pensando na próxima visita do primo e na roupa com que vai recebê-lo, rompe-se com as observações pragmáticas de Juliana – "encolhida e lúgubre", de aparência simples e desleixada – para quem a escuridão não é inspiração romântica, mas, sim, falta de luz.
1. e. Luísa usa uma linguagem áspera, limitando-se a reclamar e a dar ordens e empregando verbos no imperativo desacompanhados de expressões de cordialidade (como *por favor*).
1. f. Luísa empolga-se com o reencontro com o primo, que associa aos ideais românticos de sua formação cultural. Basílio corresponde a uma fratura em sua vida monótona e a leva a fazer comparações entre ele e Jorge e entre sua vida aventuresca e a dela. Luísa mostra-se, assim, vulnerável à oportunidade que lhe trará Basílio.

2. A seguir, você lerá um trecho do romance *A casa dos espíritos*, da chilena Isabel Allende, escrito em 1982, mais de um século depois de *O primo Basílio*. Como o texto de Eça de Queirós, este também revela tensão entre patrão e empregado.

2. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

DANIEL ZEPPO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Assim foi que um dia Esteban Trueba, que estava descansando no terraço depois do almoço, o ouviu cantar qualquer coisa de galinhas organizadas que se uniam para enfrentar o raposo e o venciam. Chamou-o.

– Quero ouvir-te. Canta, para ver! – ordenou-lhe.

Pedro Tercero pegou na **guitarra** com um gesto apaixonado, acomodou a perna numa cadeira e dedilhou as cordas. Ficou-se a olhar fixamente o patrão enquanto a sua voz de veludo se elevava apaixonada na calmaria da sesta. Esteban Trueba não era **parvo** e compreendeu o desafio.

– Aí está! Vejo que a coisa mais estúpida se pode dizer cantando – grunhiu. – Aprende a cantar canções de amor!

– Eu gosto, patrão. A união faz a força, como diz o padre José Dulce Maria. Se as galinhas podem enfrentar o raposo, o que é que detém os homens?

Pegou na guitarra e saiu arrastando os pés, sem que o outro discorresse o que lhe podia dizer, apesar de já ter a raiva à flor dos lábios e começar-lhe a subir a tensão. Desde esse dia, Esteban Trueba teve-o na mira, observava-o, desconfiava. Tratou de impedir que fosse ao liceu, inventando tarefas de homem crescido, mas o rapaz levantava-se mais cedo e deitava-se mais tarde para as cumprir. Foi nesse ano que Esteban o açoitou com a chibata diante do seu pai porque levou

Guitarra: violão.

Parvo: tolo.

aos rendeiros as novidades que andavam a circular entre os sindicalistas do povo, ideias de domingos, de feriados, de salário mínimo, de reforma e serviços médicos, de licença maternal para as mulheres grávidas, de votar sem pressões e, o mais grave, a ideia de uma organização camponesa que pudesse enfrentar os patrões.

ALLENDE, Isabel. **A casa dos espíritos**. 47. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2017. *E-pub*.

a. No terceiro parágrafo, que efeito de sentido é produzido ao se construir o primeiro período com orações coordenadas? **2. a.** O trecho evidencia as ações do personagem, realizadas sequencialmente.

b. No segundo período desse parágrafo, são usadas orações subordinadas. Que relação de sentido a conjunção *enquanto* estabelece? **2. b.** A conjunção estabelece uma relação temporal de simultaneidade.

c. O terceiro período contém uma oração coordenada aditiva, mas se infere outro tipo de relação de sentido. Reescreva-o de modo a explicitar essa relação.

d. Considerando os itens anteriores, por que a canção "apaixonada" de Pedro foi entendida como um desafio por Esteban?

e. A expressão *assim foi que um dia* permite inferir o assunto que estava sendo apresentado pelo narrador e que passa a ter um novo episódio, iniciado com o trecho que você leu. O que você supõe que estava sendo dito?

f. Compare as relações de Juliana, de *O primo Basílio*, e de Pedro com seus patrões. O que aproxima esses personagens? O que os diferencia?

g. O romance de Isabel Allende é do final do século XX, mas mantém alguns temas típicos do Realismo-Naturalismo. Explique essa afirmação.

h. Releia o trecho de *Outros cantos* que abre o capítulo. O que diferencia a abordagem feita por Maria Valéria Rezende das abordagens propostas por Isabel Allende e Eça de Queirós? **2. h.** No fragmento de *Outros cantos*, não há uma abordagem da relação entre patrões e empregados. Ocorre uma abordagem estética do trabalho. Ainda que mencione a extenuação dos produtores de redes, o texto destaca a beleza criada pelo conjunto de cores formado pelos fios e pelos movimentos ordenados.

JOHN LAMPARSKI/GETTY IMAGES

Isabel Allende é considerada uma das revelações da literatura latino-americana nos anos 1980, época em que publicou *A casa dos espíritos*.

2. c. Sugestão: Relação de causa – Como Esteban Trueba não era parvo, compreendeu o desafio – ou de conclusão – Esteban Trueba não era parvo, portanto compreendeu o desafio. A reescrita, neste caso, contribui para a compreensão do sentido do texto.

2. d. O tema da canção é a união como meio para vencer alguém mais forte e, no contexto, refere-se à possibilidade de organização dos empregados para conquistar direitos trabalhistas. O fato de Pedro cantar de modo apaixonado, enquanto encara o patrão, mostra sua firme adesão a essa causa e, assim, a canção é vista por seu patrão como provocação.

2. e. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que, provavelmente, o narrador já estava tratando da tensão que se estabelecia entre os personagens.

TRABALHO E JUVENTUDES

Como você enxerga o trabalho em sua vida? Ele já é parte dela? Você imagina que, no futuro, ele ocupará grande parte de seu tempo? O que sente quanto a isso?

Prepare-se para essa conversa perguntando a familiares e conhecidos quanto tempo por dia dedicam ao trabalho; se usam horas a mais, em casa, para viabilizar sua atuação (como os professores, por exemplo, que preparam aulas e corrigem avaliações); quanto tempo levam para se deslocar ao posto de trabalho, entre outras questões.

Pesquise também quantas horas diárias, em média, o brasileiro trabalha e o que nossa legislação determina quanto a isso. Diálogo interdisciplinar com Geografia ou Sociologia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

OZGURCANKAYA/E+/GETTY IMAGES

O equilíbrio entre a vida pessoal e a profissional é essencial para uma vida saudável.

ODS 8

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.

2. f. Ambos têm personalidades que incomodam seus patrões: Juliana tira Luísa dos devaneios romanescos e a joga na realidade de sua vida comum, e Pedro se recusa a aceitar passivamente a desigualdade social, que impede o acesso dos trabalhadores a direitos básicos. Contudo, as ações de Juliana a mostram subserviente, calada diante dos maus-tratos, enquanto Pedro aparece contestador, consciente da luta de classes.

2. g. O fragmento mostra o conflito entre a classe abastada e os trabalhadores, que têm poucos direitos garantidos. O foco nas camadas populares é uma característica dos romances realistas-naturalistas.

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

3. A seguir, você lerá dois textos. O primeiro é um fragmento do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, por meio do qual conhecerá a famosa personagem Capitu. Nele, narra-se uma cena ocorrida após um momento de discussão, quando a menina cobra mais firmeza nas ações de Bentinho para que consiga se casar com ela. O segundo texto são as respostas da ilustradora Manu Cunhas a duas perguntas sobre Capitu feitas por um jornal.

3. Comente com os estudantes a importância do narrador em *Dom Casmurro* como ponto de vista tendencioso.

HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

Texto 1

– [...] Deixe ver os olhos, Capitu.

Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, "olhos de cigana oblíqua e dissimulada". Eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se se podiam chamar assim. Capitu deixou-se fitar e examinar. Só me perguntava o que era, se nunca os vira; eu nada achei extraordinário; a cor e a doçura eram minhas conhecidas. A demora da contemplação creio que lhe deu outra ideia do meu intento; imaginou que era um pretexto para mirá-los mais de perto, com os meus olhos longos, constantes, enfiados neles, e a isto atribuo que entrassem a ficar crescidos, crescidos e sombrios, com tal expressão que...

Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra da dignidade do estilo, o que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá ideia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a **vaga** que se retira da praia, nos dias de ressaca. Para não ser arrastado, agarrei-me às outras partes vizinhas, às orelhas, aos braços, aos cabelos espalhados pelos ombros, mas tão depressa buscava as pupilas, a onda que saía delas vinha crescendo, **cava** e escura, ameaçando envolver-me, puxar-me e tragar-me. Quantos minutos gastamos naquele jogo? Só os relógios do céu terão marcado esse tempo infinito e breve. A eternidade tem as suas pêndulas; nem por não acabar nunca deixa de querer saber a duração das felicidades e dos suplícios.

Vaga: onda.

Cava: funda.

Há de dobrar o gozo aos bem-aventurados do céu conhecer a soma dos tormentos que já terão padecido no inferno os seus inimigos; assim também a quantidade das delícias que terão gozado no céu os seus desafetos aumentará as dores aos condenados do inferno. Este outro suplício escapou ao divino Dante; mas eu não estou aqui para emendar poetas. Estou para contar que, ao cabo de um tempo não marcado, agarrei-me definitivamente aos cabelos de Capitu, mas então com as mãos, e disse-lhe, – para dizer alguma cousa, – que era capaz de os pentear, se quisesse.

– Você?

– Eu mesmo.

– Vai embaraçar-me o cabelo todo, isso sim.

– Se embaraçar, você desembaraça depois.

– Vamos ver.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. Dom Casmurro. *In*: COUTINHO, Afrânio (org.). **Machado de Assis**: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 1. p. 965.

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

Texto 2

© MANU CUNHAS

Os olhos de Capitu em ilustração de Manu Cunhas.

Dica de professor

Lembre-se de que justificar implica comprovar uma declaração. No caso de uma análise de texto, deve ser feita com exemplos de uso de palavras e construções.

Qual foi a coisa mais impressionante que os olhos de Capitu viram nesses 120 anos?

Provavelmente, as mudanças nos paradigmas sociais. O certo e o errado foram reescritos diversas vezes ao longo desse tempo. Deve ser assombroso perceber as conquistas que tivemos, bem como os retrocessos que vez ou outra damos.

Quem seria Capitu hoje em dia?

Difícil saber, afinal nunca tivemos como conhecer realmente a personagem, a não ser pela visão de seu amargurado ex-marido. Talvez continuasse a ser a mesma, atualizada das necessidades pessoais de uma nova era. O que sabemos é que devia ser resignada, inteligente e complexa demais para o próprio marido compreender. Seguiu sua própria história, quebrando com a poderosa ideia de casamento até a morte. Se essa personagem seguiu a vida no exterior, deixando a amargura para trás numa época impensável, imagino que hoje faria isso com muito mais agilidade e sem precisar de um oceano de distância para fugir da difamação.

GOMES, Bianca *et al*. Dez mulheres, dez olhares para Capitu. **Capitu**, [*s. l.*], 7 dez. 2018. Disponível em: https://arte.estadao.com.br/focas/capitu/materia/nove-mulheres-nove-olhares-para-capitu. Acesso em: 24 set. 2024.

a. Uma das metáforas mais conhecidas da literatura brasileira está em um trecho do texto 1, que você acabou de ler. Para Bentinho, Capitu tem "olhos de ressaca". O que justifica essa associação?

b. O trecho apresenta outra caracterização dos olhos de Capitu: "olhos de cigana oblíqua e dissimulada". Que imagem da menina tem José Dias, o personagem que usou essa metáfora?

c. Na sua opinião, algum comportamento de Capitu na cena narrada sustenta a opinião de José Dias? Por quê?

d. *Dom Casmurro* tem como tema a dúvida sobre Capitu ter ou não traído o marido Bentinho com Ezequiel, melhor amigo do casal. Pelo depoimento da ilustradora Manu Cunhas, podemos inferir o que impede que esse enigma seja resolvido. Explique essa ideia.

3. d. O romance é narrado em primeira pessoa, da perspectiva de Bentinho, que, segundo Manu Cunhas, não era capaz de compreender a complexidade da esposa. O leitor tem, portanto, uma visão parcial dos acontecimentos.

e. O depoimento da ilustradora é parte de um conjunto de dez textos acompanhados por ilustrações, que respondem a um desafio proposto por um jornal: dez mulheres artistas deveriam retratar o famoso olhar de Capitu e responder a duas questões sobre ela. Qual contexto parece justificar a proposta do jornal? Como você chegou a essa conclusão?

f. Atente para a ilustração de Manu Cunhas: que aspecto da personalidade de Capitu é destacado na representação de seu olhar?

3. f. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que a ilustradora destacou o brilho no olhar de Capitu, o qual constrói a figura de uma mulher interessante, cheia de vida, complexa.

3. a. O narrador compara os olhos de Capitu à ressaca do mar. Para ele, assim como as ondas do mar, quando recuam da praia em dias de ressaca, os olhos de Capitu possuíam uma força misteriosa que poderia arrastar o observador "para dentro" deles e, eventualmente, afogá-lo.

3. b. A imagem de que a jovem não é sincera e age com malícia para ter seus desejos realizados. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

3. c. Resposta pessoal. É interessante identificar diferentes posicionamentos: alguns estudantes acusarão Capitu de usar seus olhos para impressionar Bentinho, sugerindo uma artimanha para manipulá-lo e forçá-lo a lutar pelo casamento; outros apontarão que ela está apaixonada e usa seu charme para atrair o namorado; outros, ainda, poderão responder que ela apenas estava olhando para Bentinho, sustentando o olhar enquanto era observada, sendo a impressão de que os olhos ficaram "crescidos e sombrios" algo que ele imaginou. A variação nas respostas evidenciará a ambiguidade, um dos temas centrais no romance.

3. e. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes infiram que o jornal estava interessado em divulgar o ponto de vista feminino em um contexto de discussão de igualdade de gênero, como sugere a pergunta sobre quem seria Capitu na atualidade. Eles podem observar, por exemplo, que Manu Cunhas destacou o fato de, atualmente, a mulher ter maior independência e não precisar lidar com a difamação quando opta por se separar do marido.

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

O ensaio é um gênero textual comum no meio acadêmico. Nele, faz-se uma análise profunda de um tema, associando a exposição à argumentação. Costuma trazer uma visão nova sobre o tema.

4. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

4. Leia parte de um ensaio sobre o romance *O cortiço*. Ensaios de crítica literária são interessantes porque evidenciam conteúdos e relações presentes em uma obra que o leitor pode não reconhecer imediatamente ao lê-la.

A tipificação é um elemento estruturante d'*O Cortiço*, romance escrito em um momento no qual ocorriam acontecimentos importantes, como a proclamação da república e a abolição da escravatura. Com o tom de crítica social, a obra mostra personagens que devem representar, como tipos exemplares, indivíduos cujas ações são determinadas pela interação entre a herança biológica e o meio. Escolhido o cenário das moradias populares, a multidão que o ocupa é formada por mestiços, negros e brancos de baixa renda – donas de casa, lavadeiras, malandros, trabalhadores braçais, operários, vendedores ambulantes e funcionários subalternos do serviço público. Segundo Price (2008), o cortiço é o espaço ideal para que Azevedo, na perspectiva naturalista da experimentação, aborde as relações raciais brasileiras [...]

Personagens-tipo são aqueles que representam características ou comportamentos de um grupo social. Suas ações e pensamentos exemplificam os do grupo.

Com o fim de verificar as leis de interação, sob clima tropical, entre aquelas que eram consideradas raças fortes e raças fracas, são traçados indivíduos como os portugueses João Romão e Jerônimo, que reagem diversamente ao ambiente, atingindo resultados diametralmente opostos; Bertoleza, a negra que, não obstante o papel de pequena acumuladora livre, vive e morre como [escravizada] [...]. As histórias desses tipos são veículo para, supostamente, denunciar mazelas sociais brasileiras, carregando o cenário de um pessimismo que se propunha a transmitir uma visão menos fantasiosa acerca dos trópicos do que a produzida pelo superado romantismo. [...]

SIEGA, Paula Regina; ALVES, Amanda Santos. Brancos, negros e mulatos: aspectos cientificistas da tipificação racial em *O cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo. *In*: **Litterata**, Ilhéus, v. 7/1, p. 136-137, jan.-jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.uesc.br/index.php/litterata/article/view/1661/pdf_1. Acesso em: 28 ago. 2024.

a. Forme um grupo com alguns colegas e discuta com eles:

1º) O ensaio é um gênero textual voltado à transmissão de conhecimentos e circula, geralmente, em revistas acadêmicas (isto é, de universidades). A linguagem usada no trecho lido é condizente com esse perfil? Justifique.

2º) A referência a uma das fontes pesquisadas pelas autoras para a elaboração do ensaio evidencia que a reflexão toma por base estudos anteriores, como é comum nos gêneros de divulgação de conhecimento. Identifique o trecho em que ocorre a menção à fonte, justifique a formatação dela e explique por que o trecho corresponde a uma paráfrase, e não a uma citação.

3º) Quais são as principais ideias discutidas nesse trecho do ensaio?

4. a. 1º) Sim. O texto foi escrito em linguagem formal e precisa, como atestam construções em conformidade com a norma-padrão (uso do pronome *cujas*, por exemplo) e a escolha de termos de uso incomum na linguagem cotidiana (*diametralmente*, por exemplo, que marca a qualidade da oposição) e comunica as informações objetivamente.

4. a. 2º) "Segundo Price (2008), o cortiço é o espaço ideal para que Azevedo, na perspectiva naturalista da experimentação, aborde as relações raciais brasileiras". O nome do autor é citado no texto, por isso apenas o ano de publicação da obra foi indicado entre parênteses. Trata-se de uma paráfrase, já que o trecho não está entre aspas.

4. a. 3º) A estrutura de *O cortiço* tem por base personagens-tipo; as ações dos personagens são determinadas pelo meio e pela "herança biológica"; a obra verifica a aplicação das leis de interação entre raças no contexto tropical; a conclusão sobre essa interação é pessimista e produz a crítica social.

LEMBRA?

Para fazer uma citação, isto é, reproduzir um trecho do texto, use aspas e expressões como *segundo as autoras*. A paráfrase, isto é, a apresentação de um trecho com outras palavras, dispensa as aspas, mas também precisa ser citada a referência.

b. Agora, individualmente, produza um resumo do trecho do ensaio apresentando as principais ideias do texto com suas palavras. Considere que se trata de um material que você poderá consultar, futuramente, ao se preparar para uma avaliação ou para o Enem.

- Escolha palavras e construções que favoreçam a revisão das ideias.
- Lembre-se de que a citação e a paráfrase são recursos que podem ser utilizados no resumo.

4. b. Promova uma avaliação dos resumos em trios. Os estudantes devem observar: a) se houve a identificação das principais informações do texto; b) se a apresentação delas se deu, predominantemente, por meio de formulações sintéticas (com a eliminação das enumerações, por exemplo) e próprias; c) se as citações e paráfrases foram adequadamente indicadas; d) se o texto revela bom monitoramento. Acompanhe os grupos para verificar a qualidade da avaliação. Finalize esclarecendo as dúvidas.

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

5. Agora, você lerá um fragmento do romance *O cortiço*.

Tomava café [João Romão, com o vizinho Botelho], quando um empregado subiu para dizer que lá embaixo estava um senhor, acompanhado de duas **praças**, e que desejava falar ao dono da casa.

– Vou já –, respondeu este. E acrescentou para o Botelho: – São eles!

– Deve ser –, confirmou o velho.

E desceram logo.

– Quem me procura?... – exclamou João Romão com disfarce, chegando ao armazém.

Um homem alto, com ar de **estroina**, adiantou-se e entregou-lhe uma folha de papel.

João Romão, um pouco trêmulo, abriu-a defronte dos olhos e leu-a demoradamente. Um silêncio formou-se em torno dele; os caixeiros pararam em meio do serviço, intimidados por aquela cena em que entrava a polícia.

– Está aqui com efeito... – disse afinal o negociante. – Pensei que fosse livre...

– É minha escrava –, afirmou o outro. – Quer entregar-ma?...

– Mas imediatamente.

– Onde está ela?

– Deve estar lá dentro. Tenha a bondade de entrar...

O sujeito fez sinal aos dois **urbanos**, que o acompanharam logo e encaminharam-se todos para o interior da casa. Botelho, à frente deles, ensinava-lhes o caminho. João Romão ia atrás, pálido, com as mãos cruzadas nas costas.

Atravessaram o armazém, depois um pequeno corredor que dava para um pátio calçado, chegaram finalmente à cozinha. Bertoleza, que havia já feito subir o jantar dos caixeiros, estava de cócoras no chão, escamando peixe, para a ceia do seu homem, quando viu parar defronte dela aquele grupo sinistro.

Reconheceu logo o filho mais velho do seu primitivo senhor, e um calafrio percorreu-lhe o corpo. Num relance de grande perigo compreendeu a situação; adivinhou tudo com a lucidez de quem se vê perdido para sempre; adivinhou que tinha sido enganada; que a sua carta de alforria era uma mentira, e que o seu amante, não tendo coragem para matá-la, restituía-a ao cativeiro.

Seu primeiro impulso foi de fugir. Mal, porém, **circunvagou** os olhos em torno de si, procurando **escapula**, o senhor adiantou-se dela e segurou-lhe o ombro.

– É esta! – disse aos soldados que, com um gesto, intimaram a desgraçada a segui-los.

– Prendam-na! É escrava minha!

A negra, imóvel, cercada de escamas e tripas de peixe, com uma das mãos espalmada no chão e com a outra segurando a faca de cozinha, olhou aterrada para eles, sem pestanejar.

Os policiais, vendo que ela se não despachava, desembainharam os **sabres**. Bertoleza então, erguendo-se com ímpeto de anta bravia, recuou de um salto, e, antes que alguém conseguisse alcançá-la, já de um só golpe certeiro e fundo rasgara o ventre de lado a lado.

E depois emborcou para a frente, rugindo e esfocinhando moribunda numa lameira de sangue.

HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

Relembre os estudantes que, atualmente, o termo "escravizado" é o adequado para fazer essa referência.

Bertoleza se imaginava livre por ter reunido dinheiro para comprar sua carta de alforria. Todavia, havia sido enganada por João Romão, com quem vivia como amante e parceira nos árduos trabalhos na venda. Quando, já rico, Romão não a quer mais, denuncia sua localização aos herdeiros de seus antigos donos.

Praças: policiais.

Estroina: leviano; irresponsável.

Urbanos: policiais.

Circunvagou: circulou.

Escapula: escape, fuga.

Sabres: armas de lâmina pontuda e afiada.

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

Tá ligado. Caso ache interessante e os estudantes contem com o volume de Redação, percorra com eles o Capítulo 1 para conhecerem como é formulada a proposta de redação e refletirem sobre o papel dos textos motivadores. Neste caso, tratam do tema da invisibilidade do trabalho feminino, permitindo uma compreensão mais complexa da figura de Bertoleza, contemplando, inclusive, a perspectiva temporal.

Benemérito: que merece honras por um ato ou serviço prestado.

João Romão fugira até ao canto mais escuro do armazém, tapando o rosto com as mãos.

Nesse momento parava à porta da rua uma carruagem. Era uma comissão de abolicionistas que vinha, de casaca, trazer-lhe respeitosamente o diploma de sócio **benemérito**.

Ele mandou que os conduzissem para a sala de visitas.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Moderna, 2015. p. 272-274.

a. Segundo o ensaio estudado na questão 4, *O cortiço* oferece "uma visão menos fantasiosa acerca dos trópicos do que a produzida pelo superado romantismo". Comprove essa ideia analisando o trecho.

5. a. Diferentemente do Romantismo, que idealizava a vida no Brasil, o Naturalismo destaca as mazelas da sociedade brasileira, como exemplifica a condição de vida de Bertoleza.

b. Leia este outro trecho do romance.

[...] como toda cafuza, Bertoleza não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o homem numa raça superior à sua.

De que forma esse fragmento confirma a ideia de que os personagens de *O cortiço* são tipos? Como se revela a adesão do autor a uma ideia hoje considerada equivocada e preconceituosa?

c. Conforme o ensaio, Aluísio Azevedo apresenta, em *O cortiço*, a interação entre aquelas que eram consideradas "raças fortes" e "raças fracas". Explique o que se pode inferir sobre essa interação com base no trecho.

d. Uma das teorias que se procura confirmar em *O cortiço* é a de que o meio tropical atua sobre os personagens, fazendo aflorar seus instintos primários. Explique por que a reação de Bertoleza confirma essa ideia.

5. b. O trecho "como toda cafuza" mostra que o comportamento de Bertoleza segue um padrão ligado à sua raça, portanto ela é a representação de um grupo. A expressão *raça superior*, por sua vez, revela a visão de mundo típica de algumas linhas de pensamento do século XIX.

5. c. O trecho revela que a "raça branca" é considerada superior e apta, como mostra a trajetória de João Romão, que alcança o enriquecimento. Já a negra é considerada inferior, e seu destino é sucumbir, como ocorre com Bertoleza.

5. d. O narrador apresenta a reação de Bertoleza diante da iminência de ser capturada fazendo uso da animalização; ela, que se encontra de cócoras, "cercada de escamas e tripas de peixe", ergue-se "com ímpeto de anta bravia" e, depois de golpear-se com a faca, ruge e esfocinha como se fosse um bicho ferido. Espera-se que os estudantes percebam, no trecho em análise, que o desespero da personagem a levou a tirar a própria vida: o horror da escravidão seria pior do que a morte.

6. Diálogo interdisciplinar com Arte. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Tá ligado!

A invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pelas mulheres é uma das várias consequências da desigualdade de gêneros. O desafio da sociedade brasileira para valorizar essa atividade foi tema da redação do Enem em 2023.

Biblioteca cultural

Leia na íntegra *O cortiço*, o romance mais importante do Naturalismo brasileiro, disponível no portal *Domínio Público*. Procure-o pelo título ou pelo autor.

6. Dê continuidade à sua reflexão sobre *O cortiço* analisando a letra da canção "Insubmissa", popularizada na interpretação de Maíra Baldaia, e a reprodução de alguns *frames* do videoclipe oficial.

Texto 1

Insubmissa

Era uma vez, eu ia com você só pra não sentir que estava só
Eu não sabia quem eu ia ser se eu desfizesse esse nó
Minha oração pra ser um par e me tornar criança
Criando esperança de um futuro diferente do que eu via
E se repetia a cada geração de mulheres negras solidão
Mas não, solidão não, mas não
Era uma vez, eu ia bem sozinha e caminhar comigo era bom
Não tinha mais conto de fadas e seu branco padrão
Revi a história e libertei os cabelos de minha criança
Eu me peguei no colo e me acalentei
Soou a voz, insubmissa voz insubmissa negra voz!
É que o sistema quebra quando a gente se ama
Opção, opção da não repetição
Soou a voz, insubmissa voz, insubmissa negra voz!
[...]

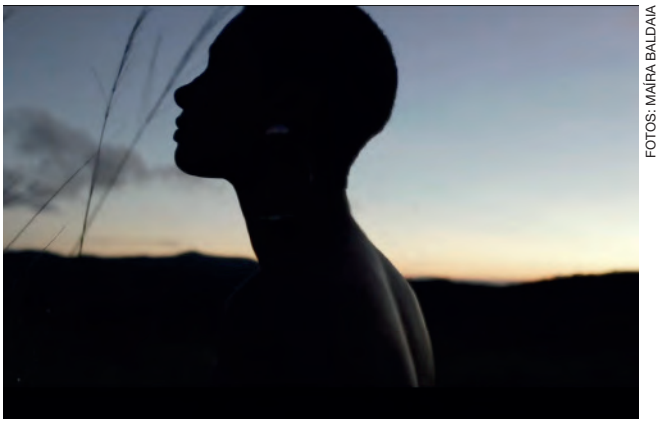
INSUBMISSA. Intérprete: Maíra Baldaia. Compositores: Maíra Baldaia e Nath Rodrigues. *In*: POENTE e outras paisagens. Intérprete: Maíra Baldaia. [*S. l.*]: Ybmusic, 2016. 1 CD, faixa 7.

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

Texto 2

6. a. Sugestão. A primeira história é a de uma mulher negra que procurava no relacionamento com um homem branco fugir da solidão e das dificuldades que têm caracterizado as gerações de mulheres negras. A segunda é a da libertação dessa mulher, obtida com o término do relacionamento e com a decisão de se respeitar e amar.

Frame dos primeiros segundos do clipe oficial de "Insubmissa", de Maíra Baldaia.



Frame do clipe em que se mostra o perfil da artista contra a paisagem de fundo e música instrumental, ainda sem voz.

FOTOS: MAÍRA BALDAIA

Frame do clipe em que a artista permanece silenciosa em cena e ouve-se sua voz interpretando a canção.

Frame do clipe em que se mostra o momento em que a artista inicia uma série de movimentos de dança.

Fala aí! Incentive os estudantes a se posicionarem. Após a expressão de opiniões, mostre três maneiras de sustentar uma: 1) analisando os recursos linguísticos e musicais da canção ou os recursos visuais do clipe; 2) relacionando a canção ao contexto social a que se refere; 3) referindo-se a elementos subjetivos. A observação ajuda a argumentação e a desenvolver novas estratégias. Se houver músicos na turma, peça suas opiniões sobre a melodia.

a. A oração "era uma vez" aparece duas vezes na letra da canção, introduzindo duas histórias diferentes. Apresente essas histórias com suas palavras.

b. O relacionamento amoroso de que fala a canção apresenta uma característica particular, cujo reconhecimento é necessário para o público compreender o que está sendo problematizado na canção. Transcreva palavras e expressões responsáveis por construir essa particularização.

6. b. "Geração de mulheres negras", "branco padrão", "libertei os cabelos", "negra voz".

c. A oração "revi a história" pode apresentar dois sentidos no contexto. Explique-os.

d. Analise a formação da palavra "insubmissa", que constitui o título do poema, e explique por que ela é, nesse contexto, mais expressiva do que sinônimos como "rebelde" ou "autônoma".

6. d. A palavra "insubmissa" é formada por um prefixo (*in-*) que expressa o valor de negação. Dessa forma, fica mais evidente a contestação da ideia de submissão.

e. Analise atentamente as imagens reproduzidas do videoclipe. As duas primeiras correspondem ao início da canção, em que se ouvem instrumentos, sem canto. O que o espectador pode antecipar sobre a canção com base nas imagens?

f. A terceira e a quarta imagens correspondem, respectivamente, às duas histórias introduzidas por "era uma vez". Justifique as imagens escolhidas para representar cada situação.

6. f. A primeira imagem mostra uma mulher com expressão carregada e o corpo tenso, aludindo à etapa de submissão; a segunda revela um corpo livre, que acompanha a fluidez da natureza, como sugere o espelhamento em relação à árvore ao fundo, sugerindo o movimento de libertação.

g. Por fim, compare Bertoleza ao eu lírico dessa canção contemporânea, considerando o momento histórico em que cada uma das obras foi produzida.

Fala aí!

Você gostou da canção "Insubmissa"? Por quê?

Estratégia: Caso opte por falar da letra, da melodia ou do clipe, introduza sua fala destacando esse recorte para favorecer a compreensão pelo leitor.

6. c. A oração pode se referir tanto à história pessoal, uma vez que o eu lírico afirmou ter conseguido alterar a vida, quanto à história coletiva, em que corresponderia à ideia de História (possível porque a canção é ouvida e não lida), remetendo à experiência das várias gerações de mulheres negras.

6. e. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes mencionem, entre outras possibilidades, a composição de uma atmosfera instrospectiva, construída pelo som instrumental e pelas imagens, em que a artista se confunde com a paisagem. A cena do nascer do sol pode ser apontada como sugestiva de uma canção que vai falar de renascimento, mudança de condição.

6. g. Sugestão: Tanto Bertoleza quanto o eu lírico da canção têm a existência marcada pela cor da pele, que as limita. Bertoleza não encontra meios de escapar da opressão dentro do sistema escravocrata em que vivia, já o eu lírico encontra obstáculos semelhantes impostos pela manutenção do racismo, que se tornou estrutural no Brasil após a Abolição. Todavia, enquanto Bertoleza é uma mulher acuada, que nem diante de uma terrível traição encontra forças para contestar (sua voz é representada por um "rugido"), o eu lírico da canção consegue resistir e impor um recomeço.

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

7. Sugerimos que a atividade seja feita por meio de uma discussão com toda a turma, para que os estudantes contribuam com informações e apresentem preocupações, incômodos, sugestões de ação etc. O item **e** conta com os dados mais recentes disponíveis no momento da produção da coleção didática; se for possível, atualize-os ou solicite, durante a aula ou como tarefa de casa, que os estudantes pesquisem dados atualizados. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

7. a. Informa que a violência não está restrita a um grupo, já que são representadas mulheres de vários grupos étnico-raciais, de idades diversas e com diferentes condições físicas. Trata-se, portanto, de violência de gênero.
7. b. Sugere que a sociedade tem se esquivado de combater a violência, uma vez que o texto menciona "desculpa", ou seja, pretextos para fugir à responsabilidade.
7. c. A campanha pede a união das pessoas no combate à violência contra a mulher, ou seja, um compromisso de toda a sociedade. Esse compromisso abrange investir financeiramente para promover ações de proteção da mulher, que devem ter dois objetivos: a prevenção para inibição da agressão e a resposta de punição ao agressor. Comente que o investimento está relacionado, por exemplo, ao fortalecimento de instituições que se dedicam a promover a igualdade de gênero.
7. d. Embora Bertoleza não seja agredida fisicamente por seu companheiro, é subjugada por ele: não participa das decisões que a envolvem e realiza trabalhos sem remuneração para ajudá-lo.
7. e. Sugestão: A canção sobre superação permite discutir também a aceitação da submissão, motivada pelo receio da mulher negra de estar sozinha e pelo desejo de um futuro feliz. Essa condição tem como contexto o lugar social da mulher negra, que enfrenta uma dupla condição de violência: aquela promovida por questões raciais, já que as pessoas negras têm sido, historicamente, as principais vítimas de violência no Brasil, e a promovida pelas questões de gênero. Os dados do texto evidenciam que a violência atinge a mulher negra de maneira ainda mais intensa do que a mulher branca. Se achar conveniente, comente que esse fenômeno é chamado interseccionalidade pelos especialistas.

7. Agora, para finalizar a discussão promovida nas duas questões anteriores, analise o cartaz a seguir, pertencente a uma campanha de combate à violência contra as mulheres, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

© ONU BRASIL

Cartaz da campanha "UNA-SE pelo Fim da Violência contra as Mulheres e Meninas", promovida pela ONU Brasil. 2023.

a. O que a ilustração produzida informa sobre a violência contra a mulher?
b. O que a escolha de "#NÃOTEMDESCULPA" sugere sobre o contexto? Justifique.
c. O texto em destaque no quadro com fundo azul contém quatro verbos: *unir*(-se), *investir*, *prevenir* e *responder*. Explique as ações sugeridas por esses verbos, contextualizando-as.
d. A campanha UNA-SE vem sendo desenvolvida desde 2008, o que mostra que o problema da violência contra a mulher tem se estendido no tempo. Como o que acontece com a personagem Bertoleza, em *O cortiço*, também se relaciona a esse problema social tão antigo?
e. Leia um trecho de notícia acerca da edição mais recente do Atlas da Violência (2023).

> Em 2021, 2.601 mulheres negras foram vítimas de homicídio no Brasil. Esse número representa 67,4% do total de mulheres assassinadas. Também corresponde a uma taxa de 4,3 vítimas para cada população de 100 mil. Trata-se de um índice 79% superior ao das mulheres não negras.
>
> RODRIGUES, Léo. Homicídios crescem para mulheres negras e caem para não negras. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 5 dez. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/homicidios-crescem-para-mulheres-negras-e-caem-para-nao-negras. Acesso em: 20 set. 2024.

Que relação há entre a letra da canção "Insubmissa" e os dados presentes nesse texto?

Biblioteca cultural

Um dos mais efetivos exemplos de luta contra o preconceito racial tem sido promovido por coletivos de jovens negras. O mural da foto, uma homenagem à intérprete Elza Soares (1930-2022), considerada uma das maiores cantoras do país e um símbolo da resiliência da mulher negra, foi produzido pelo coletivo Minas de Minas. Conheça outros grafites desse coletivo na internet.

MINAS DE MINAS CREW FOTO: HUGO OLIVEIRA/ALAMY/FOTOARENA

Grafite de autoria do coletivo Minas de Minas, produzido em homenagem a Elza Soares. Belo Horizonte, 2019.

Biblioteca cultural. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

DESAFIO DE LINGUAGEM Pintura viva

A fotografia a seguir retrata uma cena de uma montagem do grupo teatral italiano Ludovica Rambelli Theater baseada nas obras do pintor barroco Caravaggio. Procure assistir, se possível, aos 30 segundos iniciais do vídeo *Caravaggio living paintings by Ludovica Rambelli Theater*, disponível na internet, para conhecer a *performance* relativa à tela *O sepultamento de Cristo*.

A pintura *O sepultamento de Cristo*, de Caravaggio, é estudada no Capítulo 11 do volume 1 desta coleção.

LUDOVICA RAMBELLI THEATER

O grupo teatral italiano Ludovica Rambelli Theater em uma pintura viva de *O sepultamento de Cristo*, de Caravaggio.

Depois, prepare-se para, à maneira dos atores desse grupo italiano, representar uma pintura realista. A obra deve mostrar a tendência do movimento realista a retratar objetivamente situações cotidianas, inclusive as do mundo do trabalho. Vocês devem escolher uma obra pintada por um dos expoentes do período: Jean-François Millet (1814-1875) ou Honoré Daumier (1808-1879).

Planejem a maneira de se movimentar até formar a "cena congelada" para que essa preparação também tenha um valor estético. Além disso, cuidem da trilha sonora, do cenário, da iluminação, do figurino e da maquiagem. A encenação será apresentada à sua turma e poderá, posteriormente, fazer parte de um evento cultural na escola.

Pintura viva ou quadro vivo (em inglês, *living painting*) é uma técnica artística em que atores ou modelos reproduzem uma pintura com o próprio corpo, em geral fazendo uso de figurino, maquiagem, iluminação e elementos de cenário.

MICHELANGELO MERISI DA CARAVAGGIO - MUSEU DO VATICANO, VATICANO

CARAVAGGIO. **O sepultamento de Cristo**. 1603-1604. Óleo sobre tela, 300 × 203 centímetros.

Biblioteca cultural

No Brasil do século XIX, a objetividade e o detalhismo à maneira realista podem ser percebidos em paisagistas como Benedito Calixto, o alemão Georg Grimm e o espanhol Modesto Brocos, estes últimos naturalizados brasileiros; a representação de costumes aparece em Almeida Júnior. Não se veem, no entanto, as mesmas características do Realismo francês. Conheça, ao lado, uma cena familiar de Almeida Júnior, depois pesquise, na internet, mais telas desse e dos outros pintores mencionados. Se desejarem, façam a "cena congelada" com base na obra de um desses artistas.

PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Biblioteca cultural. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

ALMEIDA JÚNIOR, José Ferraz de. **Cena de família de Adolfo Augusto Pinto**. 1891. Óleo sobre tela, 106 × 137 centímetros.

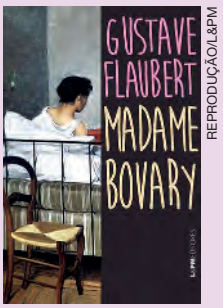
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Leitura puxa leitura

Se você gostou de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis...

... você vai gostar de obras realistas de outros países. Comece com *Madame Bovary* (1856), de Gustave Flaubert.

Por que ler: é o romance que inaugura o Realismo na França, tendo influenciado o movimento em diversos países.



REPRODUÇÃO/L&PM

Capa do livro *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert

Leia *O crime do Padre Amaro* (1875), do português Eça de Queirós.

Por que ler: ao contar a história de Amaro, o autor faz um retrato detalhado da sociedade portuguesa.

REPRODUÇÃO/L&PM

Capa do livro *O crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós.

Na Inglaterra, Charles Dickens foi um grande nome da literatura de crítica social. Leia *Oliver Twist* (1838).

Por que ler: Dickens faz um retrato das classes operárias da sociedade industrial inglesa.

REPRODUÇÃO/PRINCIPIS

Capa do livro *Oliver Twist*, de Charles Dickens.

Para finalizar essa volta ao mundo realista, leia *Crime e castigo*, do russo Fiódor Dostoiévski.

Por que ler: a obra apresenta um estudo minucioso da mente humana e das camadas mais empobrecidas da Rússia czarista.

REPRODUÇÃO/EDITORA 34

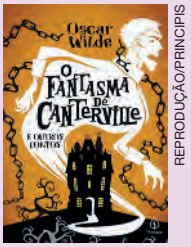
Capa do livro *Crime e castigo*, de Fiódor Dostoiévski.

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

O fato de termos um defunto-narrador chamou sua atenção? Siga este fio para conhecer obras de narradores que contam suas histórias diante da morte.

Comece por *O fantasma de Canterville* (1887), de Oscar Wilde.

Por que ler: o narrador fantasma conta sua história e seus encontros com a família que se muda para sua casa.



REPRODUÇÃO/PRINCIPIS

Capa do livro *O fantasma de Canterville* (1887), de Oscar Wilde

Leia *Pedro Páramo* (1955), do mexicano Juan Rulfo.

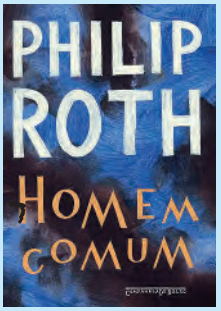
Por que ler: trata da viagem do protagonista a sua terra natal, após a morte da mãe, em busca de seu pai.

REPRODUÇÃO/JOSE OLYMPIO

Capa do livro *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo.

Leia *Homem comum* (2000), de Philip Roth.

Por que ler: um homem sem nome reflete sobre sua vida a partir de seu funeral.



REPRODUÇÃO/COMPANHIA DE BOLSO

Capa do livro *Homem Comum*, de Philip Roth.

Por fim, assista à série *The good place* (2016-2020), de Michael Schur.

Por que assistir: a protagonista, depois de sua morte, precisa rever suas atitudes em vida.

REPRODUÇÃO/FREMULON/3 ARTS ENTERTAINMENT/UNIVERSAL TELEVISION

Cartaz da série *The good place*.

Classificação indicativa: 13 anos.

Você conhece alguma obra cômica – série, filme, romance – em que a história é contada por alguém que já morreu? Faça um boxe com sua indicação para os colegas.

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

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Capítulo 9

EXPERIENCIANDO FALAR SOBRE NOSSAS PERDAS

BÁRBARA UMBRA/ACERVO DA FOTÓGRAFA

A obra de dança *A sagração da primavera*, criada em 1913 por Vaslav Nijinsky, com música de Igor Stravinsky, trata da morte como etapa para o renascimento em uma nova estação. Na fotografia, montagem do grupo Corpo de Dança do Amazonas, no Teatro Amazonas, em Manaus, em 2015.

Nascemos e crescemos, mas também… morremos. Isso é um fato. É preciso que encontremos tempo e espaço para refletir sobre isso e sentir tudo o que nos atravessa como humanos, mesmo que a morte (simbólica ou literal) seja um tema complexo.

Nos capítulos anteriores, você já encarou esse tema complexo sob a óptica muito diversa de românticos e de realistas-naturalistas. Neste capítulo, continuará estudando como os artistas falam da morte e a contribuição que dão para que nós possamos enfrentá-la e elaborá-la. Vamos refletir sobre a experiência da finitude.

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

O estudo do tema da perda em Língua Portuguesa pode ser feito em diálogo com a proposta de abordagem no Capítulo 3 do volume de Arte, para que os estudantes percebam como os artistas tratam do tema explorando as particularidades das linguagens que pesquisam. Caso já tenham explorado o capítulo, o professor de Arte pode escolher novas imagens relativas a uma das leituras e propor a continuidade e o aprofundamento da reflexão, alimentando-se da discussão feita em Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, oferecendo mais subsídios para ela.

E SE A GENTE... Ouvisse alguém experiente?

A atividade, com função de sensibilização, introduz a reflexão sobre a morte, ressaltando as condições que levam um evento a se tornar uma experiência, ou seja, ganhar o *status* de aprendizado, com consequências sobre vivências posteriores. Após a etapa em grupos, solicite que um voluntário de cada equipe apresente uma síntese da discussão realizada.

Você encontrará, a seguir, um relato autobiográfico da escritora indígena Sulami Katy, em que ela conta um episódio envolvendo seu avô e seu irmão. Leia o texto com atenção.

O Povo das Águas

Depois de alguns dias, o macaquinho de Nahuri morreu.

Meu irmãozinho chorou muito.

Agora ele já frequentava a escola e por isso era obrigado a se manter longe de seu bichinho de estimação. Com a morte dele, Nahuri ficou arrasado. Quis deixar os estudos. Foi quando meu avô sentou-se perto de nós e começou a dizer:

– Você já visitou nossa lagoa, Nahuri?

– Já, meu avô.

– Reparou como ela é bonita?

– Reparei, sim – disse meu irmão, com a voz grossa de tanto chorar.

– Pois, no passado, os antigos sábios eram capazes de invocar as águas das chuvas, do mar, da lagoa e do rio para nos proteger da invasão dos brancos. Era como se nós tivéssemos uma união íntima com as águas. É por isso que nos chamamos O Povo das Águas, meu neto. Hoje, Katy, quero que leve Nahuri à lagoa. Quero que ele nade nela. Sei que as águas encantadas de Acajutibiró o consolarão pela perda de seu bicho.

– Meu neto – continuou ele –, há tanta coisa que as pessoas da cidade ignoram. Quando nos observam, pensam que somos um povo atrasado. Não compreendem nossos costumes. Não imaginam que o vermelho da semente de urucum que usamos no corpo simboliza o sangue que corre em nossas veias e a vida que acontece por meio dele. Nem podem sonhar que o preto do jenipapo simboliza a seriedade, o respeito pela sabedoria e pela coragem. Você sabe por que está sofrendo assim?

– Porque meu macaquinho morreu.

– Nahuri, dentro de seu coração mora um espírito caçador que mata o animal para se alimentar de sua carne, mas há também o apego. Este vem do seu espírito e é o seu amor por um determinado tipo de animal – explicou o meu avô. – Quando uma criança se apega a um bichinho e aprende a amá-lo, perde o desejo de aprisionar ou de matar outro animal daquela mesma espécie. Foi por isso que seu macaquinho morreu. O primeiro animal amado por uma criança sempre morre muito cedo. Isso faz parte de seu aprendizado. Só assim, dessa maneira tão simples e forte, você aprenderá como é duro para os próprios animais perderem os seus. Após esse seu sofrimento, meu neto, você dará mais valor à vida, para que nunca saia matando ou maltratando animais apenas para se divertir.

KATY, Sulami. O Povo das Águas. *In*: KATY, Sulami. **Meu lugar no mundo**. Ilustrações de Fernando Vilela. São Paulo: Ática, 2005. p. 47-48.

Forme um grupo e converse sobre as questões com os colegas. Depois, preparem-se para compartilhar com a turma uma síntese da discussão.

1. **A morte do macaquinho, acontecimento em torno do qual o relato se constrói, torna-se uma experiência para Nahuri, uma fonte de aprendizado. Que aprendizado é esse?**
2. **Explique por que a palavra é fundamental para que esse aprendizado aconteça.**
3. **Descreva a maneira como o avô lida com os sentimentos do menino.**

1 a 5. Espera-se que os estudantes compreendam que Nahuri aprendeu a considerar com empatia o sofrimento dos animais e que a palavra foi fundamental para isso porque o ajudou a tomar consciência do sentido da experiência vivida. O avô permitiu que Nahuri vivenciasse o sofrimento pela morte de seu macaquinho, sem diminuir o sentimento, e procurou ajudá-lo a lidar com a perda ao atribuir ao evento um sentido, transformando-o em um aprendizado (uma experiência), conforme a tradição indígena. O relato foi feito de modo a transmitir esse ensinamento, compreendido pela autora ao acompanhar o tratamento que o avô deu ao luto.
Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Biblioteca cultural

Sulami Katy nasceu em uma aldeia potiguara do litoral da Paraíba. No livro *Meu lugar no mundo*, relata suas experiências com o objetivo de divulgar os costumes de seu povo: os rituais sagrados, a sabedoria do pajé, o preparo tradicional do beiju, entre outros.

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

Tá ligado!

A literatura contribui para a conservação do conhecimento dos povos originários. Também se nota, na Música, um movimento de pesquisa e registro fundamental para a memória da produção artística indígena.

4. **Ao observar o diálogo do avô com Nahuri, Katy também recebeu um aprendizado, o mesmo que procura transmitir ao leitor ao fazer seu relato. O que podemos aprender sobre o luto com esse avô indígena?**

5. **O gênero textual conto esteve, em diversas sociedades, ligado à transmissão do conhecimento tradicional. Pessoas dotadas de prestígio, como anciãos ou sacerdotes, contavam estórias e, por meio delas, transmitiam aos ouvintes os mitos, os ritos (conjunto de cerimônias religiosas) e os conhecimentos da comunidade. Explique por que o relato autobiográfico de Sulami aproxima-se dessas narrativas tradicionais.**

Tá ligado! O Capítulo 20 do volume de Arte oferece mais subsídios para essa discussão, caso deseje realizá-la.

Leitura 1

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Leia o conto "Angústia", do escritor russo Anton Tchekhov (1860-1904).

Epígrafe é um texto bem curto, colocado no início de livros, poemas, contos etc. Ela apresenta a ideia que motivou a obra e, frequentemente, é emprestada de obras de outros autores.

Angústia

A quem confiar minha tristeza?
(Versículo de um canto da Igreja Russa)

Crepúsculo vespertino. Uma neve úmida, em grandes flocos, remoinha preguiçosa junto aos lampiões recém-acesos, cobrindo com uma camada fina e macia os telhados das casas, os dorsos dos cavalos, os ombros das pessoas, os chapéus. O cocheiro Iona Potapov está completamente branco, como um fantasma. Encolhido o mais que pode se encolher um corpo vivo, está sentado na **boleia**, sem se mover. Tem-se a impressão de que, mesmo que caísse sobre ele um montão de neve, não consideraria necessário sacudi-la... Seu **rocim** está igualmente branco e imóvel. Graças à sua imobilidade, à angulosidade das formas e à perpendicularidade de estaca de suas patas, parece mesmo, de perto, um cavalinho de **pão de ló** de um **copeque**. Seguramente, ele está imerso em meditação. Não pode deixar de meditar quem foi arrancado do **arado**, da paisagem cinzenta e familiar, e atirado nessa **voragem**, repleta de luzes monstruosas, de um barulho incessante e de gente correndo...

Faz muito tempo que Iona e seu rocim não se mexem do lugar. Saíram de casa ainda antes do jantar, e, até agora, não apareceu trabalho. Mas, eis que a treva noturna desce sobre a cidade. A palidez das luzes dos lampiões cede lugar a cores vivas e a confusão das ruas torna-se mais barulhenta.

– Cocheiro, para a Víborgskaia! – ouve Iona. – Cocheiro!

Estremece e vê, através das pestanas cobertas de neve, um militar de capote com capuz.

– Para a Víborgskaia! – repete o militar. – Está dormindo? Para a Víborgskaia!

Em sinal de consentimento, Iona puxa as rédeas, e a neve cai em camadas de seus ombros e do dorso do cavalo... O militar senta-se no trenó. O cocheiro faz ruído com os lábios, estende o pescoço à feição de cisne, ergue-se um pouco e agita o chicote, mais por hábito que por necessidade. O cavalinho estica também o pescoço, entorta as pernas, que parecem estacas, e desloca-se com indecisão...

– Onde vai, demônio?! – ouve, logo depois, Iona exclamações partidas da massa escura de gente, que se desloca em ambos os sentidos. – Para onde te empurram os diabos? Mantenha-se à direita!

– Não sabe dirigir! Olha a direita – zanga-se o militar.

O cocheiro de uma carruagem solta impropérios; um transeunte, que atravessou a rua correndo e chocou-se com o ombro contra a cara do rocim, lança um olhar rancoroso e sacode a neve da manga. Na boleia, Iona parece sentado sobre alfinetes e aponta com os cotovelos para os lados; seus olhos tontos perpassam pelas coisas, como se não compreendesse onde se encontra e o que está fazendo ali.

Boleia: assento do cocheiro.

Rocim: cavalo de pequena estatura.

Pão de ló: bolo simples.

Copeque: moeda divisionária da Rússia (como o centavo, no caso do real).

Arado: instrumento agrícola para sulcar (cortar) a terra.

Voragem: turbilhão, redemoinho.

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

– Que gente canalha! – graceja o militar. – Eles se esforçam em chocar-se contra você ou cair embaixo do cavalo. Combinaram isso.

Iona volta-se para o passageiro e move os lábios... Sem dúvida, quer dizer algo, mas apenas uns sons vagos lhe saem da garganta.

– O quê? – pergunta o militar.

Iona torce a boca num sorriso, faz um esforço com a garganta e **cicia**:

Cicia: murmura, fala baixo.

– Pois é, meu senhor, assim é... perdi um filho esta semana.

– Hum!... De que foi que morreu?

Iona volta todo o corpo na direção do passageiro e diz:

– Quem é que pode saber! Acho que foi de febre... Passou três dias no hospital e morreu... Deus quis.

– Dá a volta, diabo! – ressoa nas trevas uma voz. – Não está mais enxergando, cachorro velho? É com os olhos que tem que olhar!

– Anda, anda... – diz o passageiro. – Assim, não chegamos nem amanhã. Mais depressa!

O cocheiro estica novamente o pescoço, ergue-se um pouco e agita o chicote, com uma graciosidade pesada. Depois, torna a olhar algumas vezes para o passageiro, mas este fechou os olhos e parece pouco disposto a ouvir. Depois de deixá-lo na Víborgskaia, para diante de uma taverna, encurva-se sobre a boleia e fica novamente imóvel... A neve molhada torna a pintá-lo de branco, juntamente com o rocim. Decorre uma hora... outra...

Três jovens passam pela calçada, fazendo muito barulho com as galochas e trocando impropérios: dois deles são altos e magros, o terceiro é pequeno e corcunda.

– Cocheiro, para a Ponte Politzéiski! – grita o corcunda, com voz surda. – Damos vinte copeques... os três!

Iona sacode as rédeas e faz ruído com os lábios. Vinte copeques são um preço inadequado, mas, agora, pouco lhe importa o preço... Tanto faz seja um rublo ou cinco copeques, contanto que haja passageiros... [...]

[...]

– Cocheiro, você é casado? – pergunta um dos compridos.

GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Eu? Hi-i... que senhores alegres! Agora, só tenho uma mulher, a terra fria... Hi-ho-ho... O túmulo, quer dizer!... Meu filho morreu, e eu continuo vivo... Coisa esquisita, a morte errou de porta... Em vez de vir me buscar, foi procurar o filho...

E Iona volta-se, para contar como lhe morreu o filho, mas, nesse momento, o corcunda solta um suspiro de alívio e declara que, graças a Deus, chegaram ao destino. Tendo recebido vinte copeques, Iona fica por muito tempo olhando os **pândegos**, que vão desaparecendo no escuro saguão. Está novamente só e, de novo, o silêncio desce sobre ele... A angústia que **amainara** por algum tempo torna a aparecer, inflando-lhe o peito com redobrada força. Os olhos de Iona correm, inquietos e sofredores, pela multidão que se agita de ambos os lados da rua: não haverá, entre esses milhares de pessoas, uma ao menos que possa ouvi-lo? Mas a multidão corre, sem reparar nele, nem na sua angústia... Uma angústia imensa, que não conhece fronteiras. Dá a impressão de que, se o peito de Iona estourasse e dele fluísse para fora aquela angústia, daria para inundar o mundo e, no entanto, não se pode vê-la. Conseguiu caber numa casca tão insignificante, que não se pode percebê-la mesmo de dia, com muita luz...

Amainara: diminuirá.

Pândegos: boêmios, farristas.

Iona vê o zelador de uma casa, carregando um embrulho, e resolve travar conversa.

– Que horas são, meu caro? – pergunta.

– Mais de nove... Por que você parou aqui? Passa!

Iona afasta-se alguns passos, torce o corpo e entrega-se à angústia... Considera já inútil dirigir-se às pessoas. Mas, decorridos menos de cinco minutos, endireita-se, sacode a cabeça, como se houvesse sentido uma dor aguda e puxa as rédeas... Não pode mais.

"Para casa", pensa, "para casa".

E o cavalinho, como se tivesse compreendido seu pensamento, começa a trotar ligeiramente. Uma hora e meia depois, Iona está sentado junto ao fogão grande e sujo. Há gente roncando em cima do fogão, no chão e sobre os bancos. O ar é abafado, sufocante... Iona olha para os que dormem, coça a cabeça e lamenta haver voltado tão cedo para casa...

"Não ganhei nem para a aveia", pensa. "Daí essa angústia. Uma pessoa que conhece o ofício... que está bem alimentada e tem o cavalo bem nutrido também, está sempre calma..."

Num dos cantos, levanta-se um jovem cocheiro, funga, sonolento, e arrasta-se para o balde d'água.

– Ficou com sede? – pergunta Iona.

– Com sede, sim!

– Bem... Que lhe faça proveito... Pois é, irmão, e eu perdi um filho... Está ouvindo? Foi esta semana, no hospital... Que coisa!

Iona procura ver o efeito que causaram suas palavras, mas não vê nada. O jovem se cobriu até a cabeça e já está dormindo. O velho suspira e se coça... Assim como o jovem quis beber, assim ele quer falar. Vai fazer uma semana que lhe morreu o filho e ele ainda não conversou direito com alguém sobre aquilo... É preciso falar com método, lentamente...

É preciso contar como o filho adoeceu, como padeceu, o que disse antes de morrer e como morreu... É preciso descrever o enterro e a ida ao hospital, para buscar a roupa do defunto. Na aldeia, ficou a filha Aníssia... É preciso falar sobre ela também... De quantas coisas mais poderia falar agora? O ouvinte deve soltar exclamações, suspirar, lamentar... E é ainda melhor falar com mulheres. São umas bobas, mas desandam a chorar depois de duas palavras.

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

"É bom ir ver o cavalo", pensa Iona. "Sempre há tempo para dormir..."

Veste-se e vai para a cocheira, onde está seu cavalo. Iona pensa sobre a aveia, o feno, o tempo... Estando sozinho, não pode pensar no filho... Pode-se falar sobre ele com alguém, mas pensar nele sozinho, desenhar mentalmente sua imagem, dá um medo insuportável...

– Está mastigando? – pergunta Iona ao cavalo, vendo seus olhos brilhantes. – Ora, mastiga, mastiga... Se não ganhamos para a aveia, vamos comer feno... Sim... Já estou velho para trabalhar de cocheiro... O filho é que devia trabalhar, não eu... Era um cocheiro de verdade... Só faltou viver mais...

Iona permanece algum tempo em silêncio e prossegue:

– Assim é, irmão, minha eguinha... Não existe mais Kuzmá Iônitch... Foi-se para o outro mundo... Morreu assim, por nada... Agora, vamos dizer, você tem um potrinho, que é teu filho... E, de repente, vamos dizer, esse mesmo potrinho vai para o outro mundo... Dá pena, não é verdade?

O cavalinho vai mastigando, escuta e sopra na mão de seu amo... Iona anima-se e conta-lhe tudo...

TCHEKHOV, Anton P. Angústia. *In*: TCHEKHOV, Anton P. **A dama do cachorrinho e outros contos**. Organização e tradução Boris Schnaiderman. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 132-138.

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

GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

Por dentro do texto

1. **No enredo do conto "Angústia", a situação inicial estende-se até o fim do segundo parágrafo. Releia esses parágrafos no texto.**

   a. Explique o que é "crepúsculo vespertino".

   b. Como uma câmera, o narrador conduz o olhar do leitor, que faz um movimento entre o começo e o final do primeiro parágrafo. Explique esse movimento.

   c. Releia este trecho do segundo parágrafo.

   > Tem-se a impressão de que, mesmo que caísse sobre ele um montão de neve, não consideraria necessário sacudi-la...

   O que o trecho sugere sobre o personagem que está sendo apresentado ao leitor?

1. a. Claridade do céu, entre o pôr do sol e a noite.
1. b. O leitor primeiro vê uma cena em plano aberto, com a observação do céu, depois começa a se fechar, mostrando a neve que cai sobre a paisagem e as pessoas, e, por fim, concentra-se, fechando o plano, no cocheiro, como se o descobrisse na paisagem branca.
1. c. O personagem parece entorpecido, ter dificuldade para reagir de modo comum.

LEMBRA?

Coadjuvante é o personagem secundário que ajuda a narrativa a se desenvolver; parte da história se refere a ele. **Figurante** é o personagem que não interfere na trama principal; contribui para a contextualização da narrativa e compõe a sociedade que cerca o protagonista.

d. Iona é o protagonista do conto e seu cavalo, um personagem coadjuvante, como mostra o final da narrativa. Releia o primeiro parágrafo e responda: o que se pode inferir sobre a história desse animal?

1. d. O cavalo vivia em uma cidade do interior ou fazenda, já que trabalhava puxando um arado e estranha a paisagem urbana tumultuada.

e. Que recurso foi usado para humanizá-lo?

1. e. A atribuição da capacidade de meditar.

2. O conflito inicia-se no terceiro parágrafo, com a ordem do militar, e tem como característica a repetição de um movimento.

a. Explique qual é o movimento repetido.

2. a. O protagonista tenta falar sobre a morte do filho com outros personagens, que não se dispõem a ouvi-lo.

b. Qual é o efeito de sentido produzido pela repetição?

2. b. A repetição reforça a condição solitária do protagonista.

3. Releia o seguinte trecho.

– Onde vai, demônio?! – ouve, logo depois, Iona exclamações partidas da massa escura de gente, que se desloca em ambos os sentidos. – Para onde te empurram os diabos? Mantenha-se à direita!

Estabeleça uma comparação entre a maneira como as pessoas se relacionam nesse trecho e o conflito do conto.

3. As pessoas são ríspidas, relacionam-se com Iona com grosserias, reforçando a ideia de que é alguém sem importância, cuja dor não interessa a ninguém.

4. Segundo o narrador, após deixar três jovens em seu destino, Iona "está novamente só".

a. A palavra *só* possui dois sentidos nesse trecho. Apresente dois adjetivos sinônimos, um para cada sentido de *só*. **4. a.** Sugestão: *Sozinho* e *solitário*.

b. Iona deseja poder falar, preferencialmente, com mulheres: "São umas bobas, mas desandam a chorar depois de duas palavras". Embora as duas orações desse período pareçam ter sentidos convergentes, foi usada a conjunção *mas*, que expressa oposição. Explique essa construção, considerando o sentido no contexto.

4. b. A conjunção *mas* foi empregada para marcar que a característica citada na segunda oração é positiva, portanto, contrasta com o que é dito na primeira oração. No contexto, "chorar facilmente" é algo valorizado por Iona, que espera que alguém se solidarize com sua dor.

5. O clímax do conto corresponde ao momento em que Iona percebe que "não pode mais" e decide voltar para casa. Esse momento de maior tensão, no entanto, não encaminha o texto para o desfecho; há, ainda, mais uma repetição da estrutura. Qual é o efeito de sentido construído por esse encaminhamento da narrativa?

5. O encaminhamento evidencia a necessidade que Iona tem de desabafar com alguém. Embora pareça ter desistido, quando surge a oportunidade, ele tenta novamente o contato, o que reforça a expressão do sentimento de angústia.

6. Identifique o trecho em que se inicia o desfecho da narrativa e justifique sua resposta.

6. O desfecho se inicia em "Iona permanece algum tempo em silêncio e prossegue:". O período marca o momento em que, finalmente, o cocheiro se sente convidado a compartilhar seus sentimentos.

7. A humanização do cavalo de Iona atinge seu ponto mais alto no último parágrafo. Analise os verbos para explicar essa ideia.

7. No último parágrafo, o verbo *escutar* mostra que o cavalo oferece uma atenção que fora negada a Iona e o verbo *soprar* sugere interação e conforto, atendendo à necessidade afetiva de Iona.

Papo aberto sobre o texto

8. Ao longo do conto, existem muitas referências às tentativas de Iona de falar da morte de seu filho. Releia o trecho a seguir.

Assim como o jovem quis beber, assim ele quer falar. Vai fazer uma semana que lhe morreu o filho e ele ainda não conversou direito com alguém sobre aquilo... É preciso falar com método, lentamente...

É preciso contar como o filho adoeceu, como padeceu, o que disse antes de morrer e como morreu... É preciso descrever o enterro e a ida ao hospital, para buscar a roupa do defunto. [...]

a. O que a comparação feita no primeiro período transcrito informa sobre essas tentativas?

8. a. As tentativas representam uma necessidade, um impulso.

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

Biblioteca do professor. Sugerimos a leitura do texto "Teses sobre o conto", para estudo da teoria proposta por Ricardo Piglia.
PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. *In*: PIGLIA, Ricardo. **O laboratório do escritor**. Tradução Josely Vianna Baptista. São Paulo: Iluminuras, 1994.

b. Considerando as expectativas de Iona, qual é a função da fala? O que ele espera conseguir ao falar?

8. b. Iona entende que precisa falar para compreender o que aconteceu com o filho, para organizar essa experiência e torná-la mais concreta, real. Leia as orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

c. Identifique o período em que se explicita por que Iona prefere falar do filho a pensar nele.

8. c. "Pode-se falar sobre ele com alguém, mas pensar nele sozinho, desenhar mentalmente sua imagem, dá um medo insuportável…". O objetivo da identificação é despertar a atenção dos estudantes para as ideias de medo e solidão, necessárias à próxima atividade.

9. Para o escritor argentino Ricardo Piglia, um conto seria constituído não de uma, mas de duas histórias distintas, uma primeira mais visível, na superfície do conto, e uma segunda escondida em detalhes revelados aos poucos. O clímax do conto e seu efeito aconteceriam quando a segunda história viesse à tona. Retome o conto e responda.

9. a. É a história de um homem que se percebe extremamente solitário, que não é visto pelos outros.

a. A primeira história, a mais visível do conto, é a narrativa de um cocheiro que deseja falar sobre a morte do filho. Qual é a segunda história?

b. A revelação da segunda história corresponde ao momento em que o efeito do conto se concretiza. Como leitor, qual foi o efeito do conto sobre você?

9. b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes revelem empatia em relação à situação de Iona e mencionem, por exemplo, o sentimento de compaixão ou incômodo ao perceber as reações de descaso/egoísmo.

10. A história contada em "Angústia" se passa na Rússia, no século XIX. Você acha que essa localização no tempo e no espaço diminui a capacidade do conto de dialogar com os interesses do leitor contemporâneo? Justifique sua resposta.

10. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que o conto continua atual porque a ideia central da narrativa não é datada: o conto trata das relações humanas. Leia as orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Biblioteca cultural

Ricardo Piglia (1941-2017) foi um dos principais escritores argentinos da segunda metade do século XX. Notabilizou-se por romances como *Respiração artificial* e livros de contos como *Prisão perpétua,* em que os personagens se repetiam em diversas narrativas. Também se destacou pela escrita de ensaios de crítica e teoria literária.

DANIEL GARCIA/AFP/GETTY IMAGES

O escritor Ricardo Piglia.

SE EU QUISER APRENDER + Os tipos de discurso

A seção retoma uma teoria bastante explorada com os estudantes no Ensino Fundamental, aprofundando-a, ao colocar a ênfase no discurso indireto livre, forma de composição fundamental para a compreensão das narrativas escritas a partir do século XIX.

Em uma narrativa, o narrador manipula diferentes vozes. Para isso, ele dispõe de três recursos: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre. Analise o uso desses recursos no conto "Angústia".

1. Releia um trecho do início do conto.

Faz muito tempo que Iona e seu rocim não se mexem do lugar. Saíram de casa ainda antes do jantar, e, até agora, não apareceu trabalho. Mas, eis que a treva noturna desce sobre a cidade. A palidez das luzes dos lampiões cede lugar a cores vivas e a confusão das ruas torna-se mais barulhenta.

– Cocheiro, para a Víborgskaia! – ouve Iona. – Cocheiro!

Estremece e vê, através das pestanas cobertas de neve, um militar de capote com capuz.

– Para a Víborgskaia! – repete o militar. – Está dormindo? Para a Víborgskaia!

a. O narrador não emprega verbos de dizer, como *falou* ou *disse*, para introduzir a fala do militar. Qual efeito obtém com esse recurso?

b. Compare a transcrição do texto com a frase adaptada apresentada em seguida.

– Cocheiro, para a Víborgskaia! – ouve Iona. – Cocheiro!

Um militar sentou-se no trenó e ordenou que Iona fosse para a Víborgskaia.

Sabendo que o trecho transcrito apresenta um exemplo de discurso direto, enquanto a reescrita é um exemplo do discurso indireto, proponha uma definição para esses conceitos.

c. Predomina, em "Angústia", o discurso direto. Qual é o efeito dessa escolha em relação aos personagens?

1. a. A fala do personagem parece mais impositiva, autoritária, já que surpreende o personagem e também o leitor.

1. b. *Discurso direto* é aquele em que o narrador reproduz as palavras dos personagens; *discurso indireto* é aquele em que o narrador relata, com suas palavras, as falas e os pensamentos dos personagens.

1. c. O discurso direto permite ao leitor construir com mais precisão a figura dos personagens, porque dá acesso à maneira como eles formulam suas ideias e à linguagem própria.

É lógico!

Para construir uma definição, você precisa abstrair, ou seja, concentrar-se nos elementos essenciais daquilo que vai ser definido e desprezar detalhes menos relevantes. Esse procedimento está relacionado ao pensamento computacional.

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

2. a. O travessão introduz as falas e as aspas separam os pensamentos.

2. b. O narrador parece falar, porque não sinaliza a entrada da fala ou do pensamento do personagem, mas emprega construções e palavras que seriam utilizadas por ele e parecem refletir seu fluxo de pensamento. O distanciamento entre o narrador e o personagem diminui muito, quase desaparecendo. Ajude os estudantes a perceber, por exemplo, o efeito das reticências, que evidenciam um tipo de construção mais emocional e não distanciada e sóbria como a do narrador do conto.

2. c. Esse discurso permite ao leitor entrar em contato com aquilo que o personagem não chega a dizer e parece, assim, oferecer um contato direto com sua intimidade, sem a intermediação do narrador. Ajude os estudantes a observar que o narrador pode, por meio de sua voz, contar o que sente um personagem. O discurso indireto livre, porém, dá mais força à expressão porque é uma representação mais direta de seu estado mental ou emocional.

2. Agora, releia o seguinte trecho.

– Bem... Que lhe faça proveito... Pois é, irmão, e eu perdi um filho... Está ouvindo? Foi esta semana, no hospital... Que coisa!

Iona procura ver o efeito que causaram suas palavras, mas não vê nada. O jovem se cobriu até a cabeça e já está dormindo. O velho suspira e se coça... Assim como o jovem quis beber, assim ele quer falar. Vai fazer uma semana que lhe morreu o filho e ele ainda não conversou direito com alguém sobre aquilo... É preciso falar com método, lentamente...

É preciso contar como o filho adoeceu, como padeceu, o que disse antes de morrer e como morreu... É preciso descrever o enterro e a ida ao hospital, para buscar a roupa do defunto. Na aldeia, ficou a filha Aníssia... É preciso falar sobre ela também... De quantas coisas mais poderia falar agora? O ouvinte deve soltar exclamações, suspirar, lamentar... E é ainda melhor falar com mulheres. São umas bobas, mas desandam a chorar depois de duas palavras.

"É bom ir ver o cavalo", pensa Iona. "Sempre há tempo para dormir..."

a. Identifique os recursos gráficos usados para distinguir o conteúdo de falas e o de pensamentos.

b. Note que a voz do narrador e a do personagem se misturam no segundo e no terceiro parágrafos desse trecho. Nesse fragmento, não há demarcação clara do limite entre as vozes. Explique essa afirmação.

c. Qual é o efeito do emprego desse tipo de discurso, nomeado discurso indireto livre?

Leitura 2

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Nesta seção, propomos uma leitura diferente. Com base nas orientações dadas pelo professor, você deverá jogar *Passage*, um *game* gratuito que foi desenvolvido por Jason Rohrer e selecionado pelo Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), nos Estados Unidos, para compor seu acervo. Há algum tempo, produtores de jogos eletrônicos têm experimentado os *games* como suporte para a construção de novas formas narrativas.

Além de jogar, leia este trecho de um artigo que investiga as conexões entre os jogos e a arte e analisa o *game Passage*.

"Passage" é um jogo experimental desenvolvido por Jason Rohrer, que desde sua publicação recebeu muita atenção e é assunto de debates, sendo uma das peças principais na questão dos jogos como forma de arte. O jogo transcorre durante cinco minutos, e nesse tempo o jogador experiencia toda a vida de um personagem de maneira bem emotiva. Inicialmente, o jogo pode parecer não ter nada de diferente, pois apresenta-se de maneira simples, com gráficos estilizados, parecendo um jogo antigo. O personagem pode se movimentar de um lado para outro, enquanto o tempo passa. Depois de um tempo, encontra-se uma personagem feminina, que se casa com o protagonista, caso toque nela. Essa decisão, porém, afeta a jogabilidade, tornando mais difícil a exploração do ambiente, já que ela caminha junto pelo cenário, restringindo o acesso a certas partes. Com o passar do tempo, os personagens vão ficando visivelmente mais velhos, e até mesmo o controle se altera, com a movimentação tornando-se mais lenta. Não há condições de vitória, somente a certeza da morte dos personagens. O jogo é uma metáfora abstrata da condição humana [...].

LEMOS, Cássio F. Conexões entre os jogos e o campo das artes. *In*: LONDERO, Fabrício Tonetto; KNOLL, Graziela Frainer (org.). **Upgrade**: jogos, entretenimento e cultura. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 197.

Biblioteca cultural

Jason Rohrer é desenvolvedor de jogos que, em geral, disponibiliza em domínio público. Considerado um "artista de *videogames*", pretende que seus jogos ofereçam uma experiência de contemplação de aspectos da vida. Que tal descobrir outros jogos desenvolvidos por ele?

JASON ROHRER/CC0/WIKIMEDIA FOUNDATION

O desenvolvedor de jogos Jason Rohrer.

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

Por dentro do texto

1. **No início do jogo, o avatar do jogador está localizado no canto esquerdo do cenário. No final do jogo, o avatar é deslocado para o canto direito.**

JASON ROHRER/ PASSAGE

Avatar inicial do jogo *Passage*.

Qual sentido essa alteração em relação ao cenário sugere sobre o processo de envelhecimento? Justifique sua resposta.

2. **O sistema de pontuação leva em consideração as escolhas feitas pelo jogador. Se decide juntar-se à companheira, sua pontuação progride duas vezes mais rápido. Encontrar baús escondidos proporciona pontos extras. O que esse sistema de pontuação sugere sobre as escolhas que fazemos?**

3. **Apesar de permitir o acúmulo mais veloz de pontos, juntar-se à companheira também apresenta consequências indesejáveis. Em dois, é mais difícil deslocar-se pelos espaços mais estreitos do cenário. Como você interpreta essas consequências?**

4. **Em geral, jogos registram a pontuação de seus jogadores, que podem acessá-la a qualquer momento. No caso de *Passage*, a pontuação desaparece assim que o jogo se encerra. Como você interpreta essa solução?**

5. **Diferentemente de diversos jogos de plataforma, gênero a que pertence o jogo, em *Passage* o jogador não tem múltiplas vidas nem pode evitar a morte do personagem. Por que o jogo é construído dessa maneira?**

6. **Você considera a estrutura do jogo eficiente em seu propósito, declarado por seu desenvolvedor, de levar-nos a pensar na finitude da vida? Explique.**

Papo aberto sobre o texto

7. **Descreva, em linhas gerais, a narrativa do jogo.**

JASON ROHRER/ PASSAGE

Cena do jogo *Passage*.

8. **Como qualquer jogo eletrônico, *Passage* permite ao jogador fazer escolhas e apresenta as consequências dessas escolhas no decorrer da narrativa.**

   a. Uma dessas escolhas é juntar-se ou não a uma segunda personagem. Explique brevemente as consequências da escolha que você fez.

JASON ROHRER/ PASSAGE

Logo no início, o jogador pode optar por seguir acompanhado ou sozinho.

   b. Outra escolha a ser feita tem relação com o caminho a ser percorrido. É possível seguir uma linha reta até o final do jogo, mas também é possível explorar todo o cenário. Descreva como você agiu e o que encontrou pelo caminho.

É lógico!

Ao jogar *videogame*, você aprende um algoritmo, isto é, uma sequência de ações que o levarão a resolver o problema. Finalizada uma fase, você consegue usar as ações aprendidas para uma nova possibilidade de jogo.

1. Ao final do jogo, já não há um espaço amplo à frente do personagem, mas às suas costas. Dessa forma, sugere-se que, na juventude, sentimos ter amplas possibilidades de escolha e um caminho longo a percorrer, enquanto, na velhice, o campo de possibilidades se restringe e temos mais tempo vivido do que tempo a viver.

2. O sistema de pontuação sugere que, ao optarmos por compartilhar nossa vida com outras pessoas, ela se torna mais gratificante. O mesmo ocorre ao optarmos por explorar as possibilidades dos caminhos, em vez de seguir um caminho linear.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que essas consequências sugerem que a existência a dois implica sacrificar alguns desejos em nome dessa experiência.

4. Resposta pessoal. É provável que os estudantes associem o desaparecimento do placar ao fato de o valor das experiências, no jogo e na vida, estar na passagem, não no termo a que chegamos.

5. Para assemelhar-se à própria vida, que é singular e fadada a um fim.

6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que o tipo de interação oferecido pelo jogo permite escolhas e determina consequências, de modo a emular alguns aspectos da vida. Assim, o jogo leva à reflexão sobre essas escolhas e sobre a relação delas com a finitude da vida.

7. O jogo constrói a narrativa da vida de um personagem, da juventude até a morte.

8. a. Resposta pessoal. É possível que os estudantes apontem que, ao optar por juntar-se à segunda personagem, o placar passa a ser contabilizado mais rapidamente, mas é mais difícil locomover-se entre espaços estreitos. Por outro lado, optar por seguir sozinho permite esgueirar-se por espaços exíguos, mas a pontuação é contabilizada mais lentamente.

8. b. Resposta pessoal. Os estudantes podem descrever dificuldades de locomoção nas partes inferiores do cenário, que possuem mais obstáculos, bem como apontar sua opção por manter-se na faixa superior. Eles podem indicar, ainda, ter encontrado baús com tesouros, que aumentam suas pontuações, ou ter encontrado baús vazios.

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

9. Resposta pessoal. É possível que alguns estudantes apontem não terem sentido nada. Outros podem relatar ter sentido tristeza, primeiro ao ver a companheira morrendo e, posteriormente, ao ver a morte de seu avatar.

10. Resposta pessoal. Deixe que os estudantes falem de suas experiências e estimule-os a pensar sobre um jogo como *Passage*, cuja narrativa leva a uma reflexão existencial. Alguns dos jogos *indie*, que são produzidos de forma independente, isto é, sem associação com a grande indústria de *games*, são, como esse, mais reflexivos.

JASON ROHRER/ PASSAGE

Ao longo do jogo, estão distribuídos baús vazios ou com tesouros.

9. Como você se sentiu ao final do jogo?

10. Você costuma jogar *videogames*? *Passage* destoa dos jogos que conhece? Você gostou do jogo? Por quê?

Jogo de plataforma é um gênero de jogo eletrônico em que, via de regra, o jogador precisa controlar um personagem que deve correr, pular e enfrentar adversários de maneira a chegar do outro lado de um cenário com a maior pontuação possível; esses cenários constituem diferentes "níveis", em geral com grau de dificuldade progressivo. *Passage* é um jogo de plataforma que subverte as expectativas do gênero para construir seu efeito.

Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor**.

EXPERIMENTANDO PRODUZIR — Um conto

Nesta atividade, você vai escrever um conto sobre a finitude da vida inspirado pelo poema "Elegiazinha", do poeta paulista contemporâneo Nelson Ascher. O texto será publicado no *blog* da turma e não deve ultrapassar oitenta linhas.

Inicie lendo, com atenção, o poema.

Elegiazinha: (diminutivo) texto poético melancólico, triste.

Ônus: dever, obrigação.

Elegiazinha

i. m. nikita (gata da inês)

Gatos não mor-
rem de verdade:
eles apenas se reintegram
no ronronar da eternidade.

Gatos jamais morrem de fato:
suas almas saem de fininho
atrás de alguma alma de rato.

Gatos não morrem: sua fictícia
morte não passa de uma forma
mais refinada de preguiça.

Gatos não morrem: rumo a um nível
mais alto é que eles, galho a galho,
sobem numa árvore invisível.

Gatos não morrem: mais preciso
– se somem – é dizer que foram
rasgar sofás no paraíso

e dormirão lá, depois do **ônus**
de sete bem vividas vidas,
seus sete merecidos sonos.

ASCHER, Nelson. Elegiazinha. *In*: ASCHER, Nelson. **Parte alguma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 34-35.

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

Planejando meu conto

1. O poema é um estímulo para sua produção. Seu objetivo não é transformar os versos em prosa, mas transportar a essência do que foi dito sobre a morte dos gatos para sua narrativa. Procure pensar na maneira como a morte foi apresentada e nos sentimentos e aprendizagens envolvidos. Encontre outras formas de contar tudo isso.
2. Reflita sobre o efeito que você deseja produzir com o conto: comoção, perplexidade, reflexão, humor etc. Esse efeito determina as escolhas dos elementos da narrativa.
3. Retome as observações do especialista Ricardo Piglia sobre a existência, nos contos, de duas histórias simultâneas: uma na superfície e outra que se constrói sem que o leitor o perceba. Você pode, por exemplo, narrar a história de uma mulher cujo gato morre, mas secretamente construir as condições para que se revele, no momento decisivo, que a narrativa trata da percepção de que ela precisa estar mais tempo com aqueles que ama.
4. Para construir o enredo, concentre-se em seu personagem principal: quem ele ou ela é? Como é sua personalidade? Como está no início do conto? O que vai acontecer com ele ou ela? Como estará ao final disso? Que tipo de experiência promoveu essa transformação?
5. Reflita sobre quem deverá narrar a história. Terá foco narrativo em primeira pessoa ou em terceira pessoa? O narrador conhecerá os pensamentos e sentimentos dos personagens ou contará apenas o que pode ser visto?
6. Defina a linguagem a ser usada na construção do conto. Deve ser coerente com a figura que narra. Por exemplo, se o narrador é uma criança, não apenas a compreensão dos eventos deverá acompanhar essa condição como também sua linguagem deverá apresentar vocabulário e construções mais simples; se é um adulto que rememora uma passagem significativa de sua infância, a linguagem será outra, mais madura.

Biblioteca cultural

Ao longo do Ensino Médio, você tem conhecido vários poetas, com diferentes estilos, e já pode selecionar alguns deles para seu acervo pessoal. Que tal conhecer, buscando na internet, mais textos de Nelson Ascher? Em "Outra gata", por exemplo, você verá uma nova manifestação do interesse do autor por esses felinos.

Elaborando meu conto

7. Elabore a situação inicial, introduzindo seu protagonista por meio da descrição de características ou da narração de ações. Lembre-se de que as pessoas se interessam mais por personagens que parecem singulares a elas; procure incorporar um traço ou objeto que seja definidor de sua personalidade, como estar ouvindo uma aula de francês enquanto lava a louça para aproveitar o tempo.
8. Introduza logo algum elemento que desestabilize a situação inicial em que o personagem se encontra. Pode ser, por exemplo, uma necessidade que o fará sair de sua situação inicial, colocando a narrativa em movimento.
9. Desenvolva o enredo relatando as ações dos personagens até o momento do clímax. Não se esqueça de que tudo o que for narrado deve estar a serviço do efeito que você planejou.
10. Redija o desfecho, resolvendo o conflito que moveu o personagem durante a narrativa. Deixe claro qual foi a experiência vivida por ele.
11. Garanta que, durante todo o conto, sejam introduzidos detalhes a respeito do espaço e dos personagens que possam conferir à narrativa verossimilhança, isto é, a impressão de realidade.
12. Verifique se o uso de discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre pode enriquecer a construção de sua narrativa.

É lógico!

As atividades da seção **Leitura 1** destacaram elementos estáveis do gênero conto. O reconhecimento desses padrões pode ajudá-lo a resolver o problema que lhe é proposto: escrever um conto com base no poema.

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

13. Dê um título ao conto.

14. Releia seu texto para identificar e corrigir eventuais falhas no uso da ortografia padrão e dos mecanismos de concordância e regência.

Reescrevendo meu conto

A produção será avaliada em quartetos. Os integrantes trabalharão como uma equipe de editores. Utilizem o quadro de critérios a seguir para apontar os itens que o colega realizou bem e identificar as falhas. Depois, trabalhem juntos para o aprimoramento do conto, inclusive em relação ao monitoramento da linguagem.

Itens para avaliação do texto

A	O conto remete à constatação sobre a morte dos gatos apresentada em "Elegiazinha"?
B	Os personagens são construídos de maneira verossímil e interessante?
C	Os fatos narrados formam uma sequência coerente, com uma situação inicial, um conflito, um clímax e um desfecho?
D	Os acontecimentos narrados são coerentes com a caracterização dos personagens?
E	A linguagem é adequada ao narrador? O uso de construções e de expressões próprias da linguagem informal, quando ocorre, é coerente com o contexto?
F	Os elementos do conto servem à construção de um efeito marcante ou há elementos que não são necessários para atingi-lo?
G	O título do conto é coerente com o sentido da narrativa?

Apresentando meu conto

Reelabore o conto considerando as orientações dos colegas que atuaram como seus editores. Considere também aquilo que você percebeu ao ler e discutir as produções deles.

Capriche na diagramação, escolhendo um *layout* que valorize o texto. Você pode explorar o formato do título, inserir imagens, formatar o texto em colunas etc.

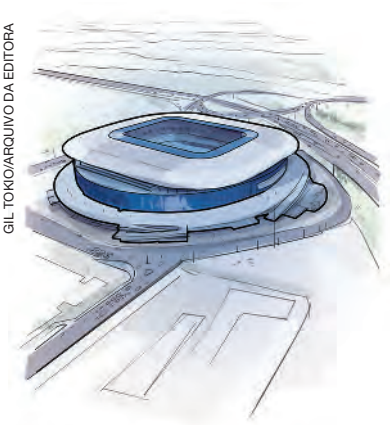
Os textos podem ser publicados no *blog* da turma. Aguarde as instruções do professor para postá-los e, depois, visite a página para conhecer os textos dos colegas.

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

Leitura 3

A atividade refere-se à estrutura do miniconto e dá continuidade à abordagem das particularidades estruturais e estilísticas dos gêneros literários. Foram propostas exclusivamente atividades escritas para que os estudantes possam responder respeitando seu ritmo de compreensão do texto e voltando a ele quantas vezes forem necessárias. O conjunto de perguntas funciona como um roteiro para a leitura, orientando o movimento de compreensão dos sentidos.

Vamos continuar refletindo sobre o tema da finitude e sobre sua abordagem na literatura. Para isso, leia um miniconto do escritor João Gilberto Noll (1946-2017).



GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

Grêmio

Quando minha mãe morreu, eu acordava em Florianópolis. Na rodoviária de Porto Alegre pedi ao taxista que me levasse depressa. A viagem atrasara. Ele disse que, como o cemitério ficava perto do campo do Grêmio e tinha jogo naquela noite, o trânsito não estaria fácil. Passamos pelo clarão do estádio. O motorista ostentava quase um desconsolo, embora eu não tivesse confessado a qualidade íntima do velório. O padre soube observar meu suor. Horas depois forcei a chave para entrar no apartamento dela. Por que não tentar desde logo o que eu não ousara formular até ali? Virei-me. O cão rosnava. Preparava sua fúria para me atacar.

NOLL, João Gilberto. Grêmio. *In*: NOLL, João Gilberto. **Mínimos, múltiplos, comuns**: romances mínimos. Rio de Janeiro: Record, 2015. p. 311.

Por dentro do texto

1. **Por sua natureza concisa, os minicontos apresentam lacunas, ou seja, cabe ao leitor inferir algumas informações que não estão explícitas. Releia o primeiro período.**

   Quando minha mãe morreu, eu acordava em Florianópolis.

   Que informação sobre a morte da mãe é apresentada nesse período?

2. **Apesar de curto, esse miniconto apresenta dois conflitos, ou seja, duas situações desafiadoras que o narrador-protagonista precisa enfrentar. Qual é a primeira dificuldade enfrentada? Como ela se resolve?**

3. **O segundo conflito emerge quando o narrador chega à porta do apartamento de sua mãe.**

   a. A observação de que precisou "forçar a chave para entrar no apartamento" é importante para a narrativa. O que ela sugere sobre a relação entre o narrador e a casa de sua mãe?

   b. Releia o trecho a seguir:

   Por que não tentar desde logo o que eu não ousara formular até ali?

   O que você supõe que o narrador precisa "formular", isto é, enunciar, colocar em palavras?

   c. Interprete a reação do cachorro, levando em conta sua resposta ao item anterior.

4. **A escolha da palavra "Grêmio", uma informação secundária no conto, para formar o título contribui para evidenciar o principal sentimento do narrador em relação à morte de sua mãe. Explique essa afirmação.**

Biblioteca cultural

João Gilberto Noll é considerado um dos grandes prosadores brasileiros dos últimos quarenta anos. Sua coletânea de minicontos *Mínimos, múltiplos, comuns* foi vencedora de um prêmio Jabuti e contribuiu para a consolidação do gênero no país.

O escritor João Gilberto Noll. KLÉBER LIMA/CB/D.A PRESS

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

E SE A GENTE... Escrevesse um miniconto?

Como você viu, assim como o conto, o miniconto apresenta sentido completo e efeito único e marcante. Seu caráter conciso exige que o leitor complete a narrativa com os fatos anteriores ao momento narrado, suas consequências sobre os personagens, seus conflitos internos etc.

Agora é sua vez de exercitar a capacidade de concisão. Sua tarefa é transformar seu conto, escrito com base no poema de Nelson Ascher, em um miniconto. Para isso, você deve considerar o efeito que pretendia criar e eliminar tudo aquilo que pode ser subentendido pelas informações presentes na superfície do texto.

Leia seu texto para os colegas que atuaram como seus editores e ouça os textos deles. Vocês podem observar, por exemplo, se o texto está reduzido às informações essenciais, se elas permitem ao leitor entender toda a situação narrada e se o miniconto produz um efeito marcante.

Depois, faça uma revisão de seu miniconto, com ajuda dos colegas, e publique-o no *blog* da turma.

É lógico!

Para escrever o miniconto, você tem de eliminar as informações que podem ser subentendidas. Trata-se de uma atividade de abstração, uma das bases do pensamento computacional, uma vez que envolve a classificação dos dados para decidir se precisam ou não ser mantidos.

1. A mãe morreu sem contar com a companhia ou apoio do filho. Verifique se os estudantes observaram que ela estava em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e ele em Florianópolis, em Santa Catarina.

2. A dificuldade é a tentativa do narrador de chegar ao velório de sua mãe a tempo, dificultada pelo atraso do voo e pelo congestionamento causado pelo jogo de futebol. Ela se resolve com a chegada ao velório e o reconhecimento do padre, com base no suor observado no corpo do narrador, de que se esforçara para não se atrasar.

3. a. A observação sugere que não há familiaridade entre o narrador e a casa materna, como revela a dificuldade para abrir a porta.

3. b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o narrador se refere à necessidade de formular a informação de que sua mãe estava morta e ele não esteve com ela nos últimos momentos.

3. c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes relacionem o fato de o cão de sua mãe estranhá-lo a ponto de rosnar para ele com a ideia de ausência. Eles também podem entender que o narrador se sente culpado, daí associar a reação do cão à ideia de fúria, como se o animal pretendesse puni-lo.

4. O destaque de um elemento secundário no conto evidencia a dificuldade de o narrador lidar com a morte da mãe e as circunstâncias que a envolvem. Corresponde a uma fuga.

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

Bate-papo de respeito

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Em suas obras destinadas ao público infantojuvenil, a cronista contemporânea Marina Colasanti também aborda o tema da finitude da vida.

Eu sempre parto de um ponto, quando inicio um conto. Mas o ponto é mais amplo do que apenas "vou escrever sobre a morte". A morte, em si, não é meu tema. Meu tema são os sentimentos que a rodeiam. A aceitação ou a recusa. A convivência. O diálogo entre Vida e Morte.

ZÓ GUIMARÃES/FOLHAPRESS

A escritora Marina Colasanti.

COLASANTI, Marina *apud* RAMOS, Patricia de Lara. **O imaginário da morte na literatura infantil e juvenil contemporânea**: os contos maravilhosos de Marina Colasanti. 2018. Tese (Doutorado em História da Literatura) – Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018. p. 195.

Tendo em conta esse depoimento da autora e os textos deste capítulo, você considera que a literatura e a arte podem contribuir para lidarmos melhor com a morte? Procure apresentar exemplos que sustentem sua opinião.

Leitura 4

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

A maneira como lidamos com a morte transformou-se profundamente ao longo dos séculos. O historiador francês Philippe Ariès (1914-1984) escreveu sobre essas transformações em *História da morte no Ocidente*, obra da qual foi transcrito o excerto a seguir. Leia-o com atenção, consultando o glossário para compreender bem as palavras destacadas.

Escamoteado: encoberto, escondido.

Vladimir Jankélévitch (1903-1985), filósofo francês.

Hoje em dia não há mais resquícios, nem da noção que cada um tem ou deve ter de que seu fim está próximo, nem do caráter de solenidade pública que tinha o momento da morte. O que devia ser conhecido é, a partir de então, dissimulado. O que devia ser solene, **escamoteado**. É tácito que o primeiro dever da família e do médico é o de dissimular a um doente condenado a gravidade de seu estado. O doente não deve saber nunca (salvo em casos excepcionais) que seu fim se aproxima. O novo costume exige que ele morra na ignorância de sua morte. Já não é apenas um hábito ingenuamente introduzido nos costumes. Tornou-se uma regra moral. **Jankélévitch** o afirmava sem rodeios, em um recente colóquio de médicos sobre o tema "Deve-se mentir ao doente?", "O mentiroso", declara, "é aquele que diz a verdade [...]. Sou contra a verdade, passionalmente contra [...]. Para mim existe uma lei mais importante que todas as outras, que é a do amor e da caridade".

[...]

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

Os parentes dos mortos são, então, **coagidos** a fingir indiferença. A sociedade exige deles um autocontrole que corresponde à decência ou à dignidade que impõe aos moribundos. No caso destes, como no do sobrevivente, é importante nada dar a perceber de suas emoções. A sociedade inteira se comporta como a unidade hospitalar. Se o moribundo deve ao mesmo tempo superar seu transtorno e colaborar gentilmente com médicos e enfermeiras, o infeliz sobrevivente deve esconder seu sofrimento e renunciar a recolher-se numa solidão que o trairia, continuando sem descanso sua vida de relações sociais, de trabalho e de lazeres. De outro modo, seria excluído, e essa exclusão teria uma consequência totalmente diferente da reclusão ritual do luto tradicional. Esta era aceita por todos como uma transição necessária e implicava comportamentos rituais, como as visitas obrigatórias de pêsames, as "cartas de condolências", os "auxílios da religião". Hoje, a reclusão tem o caráter de uma **sanção** análoga àquela que se abate sobre os **desclassificados**, os doentes contagiosos e os maníacos sexuais. Rejeita os **consternados impenitentes** para o lado dos **associais**. Quem quiser poupar-se desta experiência deve, portanto, conservar a máscara em público e só tirá-la na mais estreita intimidade. "Chora-se", diz **Geoffrey Gorer**, "apenas em particular, como nos despimos e descansamos apenas em particular", às escondidas.

Geoffrey Gorer (1905-1985), antropólogo inglês.

A sociedade hoje recusa reconhecer no ***bereaved***, no homem atingido pelo luto um doente que ela, pelo contrário, devesse socorrer. Recusa-se a associar a ideia do luto à da doença. A velha civilidade era, a esse respeito, mais compreensiva, talvez mais "moderna", mas sensível aos efeitos **patológicos** de um sofrimento moral **recalcado**.

Gorer descobre, em nosso tempo cruel, a generosidade dos hábitos ancestrais, que protegiam o homem atingido pela morte de um ente querido. Durante seu luto, "ele tem mais necessidade da assistência da sociedade do que em qualquer outro momento de sua vida, desde sua infância e primeira juventude e, entretanto, é agora que nossa sociedade retira-lhe qualquer tipo de ajuda e recusa-lhe sua assistência. O preço dessa falta, em termos de miséria, solidão, desespero e morbidez, é muito elevado." [...] Perguntamo-nos então, assim como Gorer, se uma grande parte da patologia social de hoje não teria sua origem na expulsão da morte da vida cotidiana.

ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. p. 219-220.

GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

Coagidos: obrigados, forçados.

Sanção: punição.

Desclassificados: que não desfrutam de boa reputação ou estima.

Consternados: tristes, abalados.

Impenitentes: que persistem no erro, que não se arrependem.

Associais: que não têm capacidade de integração social.

***Bereaved*:** enlutado, em inglês.

Patológicos: mórbidos, doentios.

Recalcado: reprimido.

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

Por dentro do texto

1. No primeiro parágrafo do texto, Philippe Ariès afirma que a morte tinha, no passado, "um caráter de solenidade pública". Explique essa afirmação com suas palavras.

2. Na sequência, o autor afirma: "É tácito que o primeiro dever da família e do médico é o de dissimular a um doente condenado a gravidade de seu estado". Explique essa ideia. Caso não conheça os significados de uma ou mais palavras, retome o contexto e procure inferi-los.

3. Releia o trecho a seguir, observando, em destaque, alguns dos recursos responsáveis pela coesão.

> Os parentes dos mortos são, **então**, coagidos a fingir indiferença. A sociedade exige deles um autocontrole que corresponde à decência ou à dignidade que impõe aos moribundos. No caso **destes**, como no do sobrevivente, é importante nada dar a perceber de suas emoções.

   a. A conjunção *então* relaciona o período a uma ideia apresentada anteriormente, que, no caso, foi suprimida. Com base no sentido da conjunção, explique a função desse período em relação aos anteriores.

   b. Analise o uso do pronome demonstrativo *estes* (*destes*). Qual é seu referente: "os parentes dos mortos" ou "os moribundos"? Que regra da norma-padrão define o uso de *estes* nesse caso específico?

4. De que maneira a expressão *sem descanso*, em "o infeliz sobrevivente deve esconder seu sofrimento e renunciar a recolher-se numa solidão que o trairia, continuando sem descanso sua vida de relações sociais, de trabalho e de lazeres", revela o posicionamento do autor diante do conteúdo que apresenta?

5. A obra *História da morte no Ocidente* é resultado de um estudo feito pelo autor. Como isso se revela no texto?

Papo aberto sobre o texto

6. Este trecho da obra *História da morte no Ocidente* compara a maneira como a morte era tratada no passado e no presente. Na perspectiva do autor, qual é a forma mais adequada de tratamento? Justifique sua resposta com uma passagem do texto.

JOE RAEDLE/GETTY IMAGES

Cortejo fúnebre em New Orleans, nos Estados Unidos, em 2015. Ritual com música e dança, o tradicional funeral com *jazz* evidencia que existem diferentes formas de encarar a morte.

7. Você concorda que é difícil encontrarmos espaços em que possamos nos expressar a respeito da morte de pessoas próximas?

8. Releia o discurso de Geoffrey Gorer citado pelo autor: "Chora-se [...] apenas em particular, como nos despimos e descansamos apenas em particular". Que imagem do ser humano contemporâneo é criticada pelo antropólogo? Explique sua resposta.

1. O autor indica que uma morte era um evento tratado com importância e gravidade por toda a comunidade.

2. Referindo-se ao fato de que a morte se tornou um assunto proibido, o autor afirma ser esperado que a família e o médico escondam a gravidade da situação diante do doente. Verifique se os estudantes compreenderam que "é tácito" é o mesmo que "está implícito", portanto, Ariès está constatando e não recomendando a dissimulação da morte próxima.

3. a. A conjunção *então* estabelece a relação de conclusão: o trecho que introduz é o resultado lógico de algo já dito.

3. b. O pronome *destes* retoma "moribundos". Segundo a norma-padrão, quando há dois possíveis referentes, emprega-se *estes* para retomar o mais próximo e *aqueles* para retomar o mais distante. Caso os estudantes não conheçam essa regra ou não possam formulá-la com base no exemplo, ajude-os oferecendo mais um período para comparação. *O luto de hoje é bastante diferente do luto do passado: este é marcado pela dimensão pública; aquele, pela experiência solitária*. Chame a atenção para o fato de que o conhecimento dessa fórmula é importante para a leitura de textos com maior nível de formalidade.

4. A expressão indica que a continuidade da vida social não se dá por opção, respeitando as necessidades do sobrevivente, mas por imposição que desgasta, provoca sofrimento.

5. Isso se revela pela costura do discurso do autor com as vozes de outros especialistas que são citados. O conjunto de estudos permite a construção da teoria que está sendo apresentada.

6. O autor considera o tratamento conferido ao luto no passado mais sensível por não diminuir o efeito do sofrimento nem exigir que os enlutados rapidamente se reintegrem à rotina e ao convívio social. Essa ideia é evidenciada, por exemplo, na menção aos estudos de Geoffrey Gorer, que aponta a "generosidade dos hábitos ancestrais".

7. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que há uma espécie de controle sutil em relação aos discursos sobre a morte. Por mais que seja possível falar sobre ela de maneira abstrata, genérica, as falas aos enlutados são cerceadas pelo desejo de oferecer a eles alternativas para o sofrimento, reduzindo o espaço para a vivência e o relato da dor. A fala sobre o luto acaba restrita a campos especializados do conhecimento, como a psicologia.

8. A imagem de que o ser humano deve ser forte e impassível, daí descansar e chorar apenas na intimidade. A comparação entre essas ações e o ato de despir-se sugere que são consideradas impróprias para o espaço público.

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

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

E SE A GENTE... Participasse de uma mesa-redonda?

Apesar de serem reflexões bastante prestigiadas entre estudiosos do tema, as teses de Phillipe Ariès sobre a morte e o luto não são aceitas unanimemente. Muitos estudiosos consideram, contrariamente a ele, que a morte ocupa um espaço significativo do debate público e do imaginário popular atual, principalmente por sua vasta representação no campo jornalístico e em produtos culturais, como séries de televisão e filmes.

Momento de preparar

Formem grupos de até cinco estudantes. Cada grupo deverá analisar uma edição de jornal ou de telejornal para fazer um levantamento de notícias, reportagens, editoriais, artigos de opinião ou comentários de especialistas que abordem, de alguma maneira, o fenômeno da morte. Após o contato com os textos, o grupo deverá discutir o conteúdo apresentado, respondendo a algumas perguntas.

- A representação da morte tem destaque na edição analisada. Se sim, de que maneira esse destaque ocorre?
- A que fenômenos essa representação está relacionada: dados de saúde pública, relatos sobre violência, notícias de acidentes, homenagens a alguém que faleceu, outros casos?
- A que aspectos do fenômeno os textos dão destaque?
- Há espaço para a representação da dor e do luto? Em caso positivo, como essa representação é feita?

Em seguida, vocês devem discutir a seguinte questão: a representação da morte nos jornais e telejornais brasileiros confirma a afirmação de Phillipe Ariès de que houve uma "expulsão da morte da vida cotidiana"?

Momento de realizar

O professor determinará a duração da mesa-redonda e escolherá dois estudantes que terão a função de mediadores. Cada grupo deverá apontar um porta-voz para compor a mesa debatedora. Esses participantes deverão sentar-se em carteiras colocadas à frente da lousa, voltados para os demais estudantes, que ficarão responsáveis por fazer perguntas sobre o tema e pela avaliação da atividade.

1. **Um dos mediadores deverá dar início à mesa-redonda expondo as regras de participação: quanto tempo os participantes têm para a fala inicial, como devem pedir a palavra para participação no momento de responder à plateia e quais comportamentos são vetados. Em seguida, apresentará o tema e selecionará um estudante para iniciar a apresentação.**

2. **Os porta-vozes deverão fazer suas falas, apresentando a posição do grupo e sustentando-a com a análise dos textos jornalísticos.**

3. **Em seguida, o público será convidado a fazer perguntas aos participantes. Essas perguntas podem solicitar esclarecimentos, pedir o aprofundamento da ideia, explicitar divergências entre as opiniões expressas por dois participantes e recolocar o problema em discussão, solicitar ampliação do debate etc.**

4. **Os mediadores deverão coordenar as falas para que as participações sejam democráticas e produtivas. Terão, igualmente, a responsabilidade de fazer a discussão progredir, impedindo que as falas sejam redundantes ou que comecem a escassear.**

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

5. **Todos os participantes deverão estar atentos ao uso da linguagem, que precisa ser monitorada, pois a mesa-redonda é uma situação de comunicação formal. É importante também garantir que a altura da voz e o ritmo da fala estejam adequados, permitindo a todos compreender o que é dito.**

6. **No final do tempo previsto, o segundo mediador encerrará a mesa-redonda fazendo uma breve síntese dos principais pontos discutidos e agradecerá aos participantes.**

Momento de avaliar

A avaliação deve ser feita por toda a turma, baseando-se na etapa "Momento de realizar", cujos itens devem ser transformados em critérios para uma autoavaliação. Releiam, uma a uma, as orientações e opinem se foram adequadamente realizadas.

No gênero **mesa-redonda**, os participantes apresentam pontos de vista e os desenvolvem a fim de aprofundar o conhecimento da plateia acerca de um tema. O objetivo da discussão não é o confronto de ideias nem a busca de um consenso.

EXPRESSÃO — Como as religiões tratam da finitude?

Diálogo interdisciplinar com Sociologia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Este projeto tem como finalidade apresentar as diversas formas que a humanidade encontrou para lidar com o tema da finitude da vida. Para isso, cada grupo deverá entrar em contato com um ou mais representantes de uma religião ou doutrina e entrevistá-lo(s). O resultado será um conjunto de depoimentos em vídeo, que serão apresentados em uma sessão especial na escola.

Etapa 1 – Montagem dos grupos

Inicialmente, organizem-se em grupos de até cinco estudantes e distribuam entre os integrantes as seguintes funções:

- coordenar as ações do grupo: agendar reuniões, viabilizar as filmagens, encontrar o(s) depoente(s), garantir que as tarefas sejam cumpridas nos prazos etc.
- colher o depoimento: elaborar o roteiro, procurar o(s) depoente(s), conduzir a entrevista etc.
- editar e preparar o material para divulgação.

Depois, a turma deve fazer um sorteio para que cada grupo fique responsável por uma religião ou doutrina. É necessário que haja grupos responsáveis por entrevistar representantes do cristianismo, de religiões de matrizes africanas, de religiões indígenas, do islamismo, do judaísmo, do budismo, do espiritismo etc.

Dica de professor

Ainda que, no trabalho em equipe, todos devam colaborar para a boa realização de cada etapa, a distribuição de responsabilidades contribui para o bom andamento do conjunto.

OBJETO DIGITAL Carrossel de imagens: Celebrando os mortos

Etapa 2 – Planejamento da entrevista

Nesta etapa, o grupo vai selecionar um representante da religião designada. Esse representante deve ser alguém com autoridade institucional para falar em nome da religião: padre, pai de santo, ministro, monge, rabino etc.

Também deve ser definida a maneira de colher o depoimento. Isso pode ser feito pessoalmente, com filmagem por meio de um *smartphone*, ou por videoconferência. Há diversas plataformas que possibilitam que a videoconferência seja gravada, o que permite o registro do depoimento. Essa solução é interessante porque nos permite ampliar muito o número de pessoas que podem ser convidadas a participar da atividade.

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

O integrante do grupo responsável pelo roteiro vai apresentá-lo ao representante da religião para que ele prepare a fala. Esse roteiro deve ser previamente discutido com o grupo, que pode reformulá-lo como achar pertinente, e deve conter os principais subtemas que precisam ser desenvolvidos. É importante, por isso, que seja feito após uma pesquisa sobre a religião ou doutrina.

É preciso lembrar que qualquer religião, doutrina, visão de mundo ou sistema de crenças deve ser tratado de maneira respeitosa, o que exige sensibilidade e disposição para ouvir e entender a perspectiva pela qual seus seguidores compreendem o mundo.

Etapa 3 – Registro do depoimento e edição do vídeo

Para a gravação do depoimento, é fundamental que vocês permitam que seu entrevistado se sinta à vontade para falar sobre suas crenças. Isso proporcionará um depoimento mais franco e, por isso, mais rico. Tentem garantir uma boa quantidade de material, para que vocês possam editar o vídeo posteriormente. Lembrem-se de que organizar uma segunda situação para a captação do depoimento pode apresentar dificuldades adicionais.

Para filmar, caso optem pelo uso do *smartphone*, procurem gravar com o aparelho na horizontal; isso permitirá que as pessoas assistam ao vídeo em tamanho real nos aparelhos de exibição, como monitores de computador ou televisões.

Para editar o vídeo, de até 3 minutos, um programa simples de edição é suficiente. Há diversos disponíveis gratuitamente e podem ser utilizados em computadores ou *smartphones*. Selecionem os trechos do depoimento mais relevantes para os objetivos definidos.

Dica de professor

Evitem fazer muitos cortes e colagens no depoimento. Ao fazer os que forem necessários, cuidem para que não ocorra nenhuma distorção daquilo que foi dito. É necessário ser muito ético quando divulgamos a fala das pessoas.

Etapa 4 – Divulgação dos depoimentos

Organizem uma sessão especial para a exibição dos vídeos na escola. Caso mais de uma turma tenha produzido esse material, juntem-se para assistir ao resultado coletivo.

Vocês também podem incluir os vídeos no *blog* da turma, para que sejam apreciados por um público amplo. É fundamental que tenham obtido autorizações dos entrevistados para essa divulgação.

SEVENTYFOUR/ISTOCK/GETTY IMAGES

A produção em grupo permite maior riqueza nas trocas entre os integrantes, que podem contribuir com suas vivências e experiências pessoais.

Recado final

Como vimos, a maneira como nos relacionamos com o fato inexorável da finitude de nossa vida passou por mudanças ao longo da história. Hoje, a discussão sobre esse assunto é incomum no ambiente não especializado, e isso pode ter implicações graves para a maneira como (não) lidamos com esse fato tão assustador quanto natural.

Nesse contexto, manifestações artísticas diversas parecem assumir a tarefa de representar essa finitude, e essa tarefa é importante porque nos convida a fazer uma reflexão honesta sobre nossa maneira de viver. Compreender nossa finitude nos permite experimentar a vida de modo mais consciente.

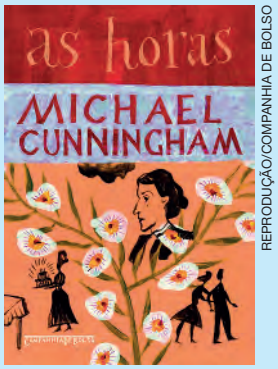
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Leitura puxa leitura

Se você gostou do miniconto "Grêmio", de João Gilberto Noll...

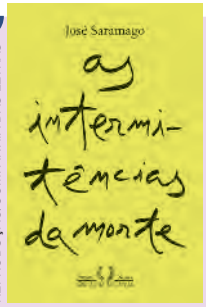
... vai se interessar por outras obras que também tratam da perda e do luto. Siga com a obra *As horas* (1998), de Michael Cunningham.

Por que ler: narra a história de três mulheres, em épocas diferentes, conectadas pelo luto. O livro ganhou uma adaptação para o cinema em 2002, por Stephen Daldry.



REPRODUÇÃO/COMPANHIA DE BOLSO

Capa do livro *As horas*, de Michael Cunningham.



REPRODUÇÃO/COMPANHIA DAS LETRAS

Capa do livro *As intermitências da morte*, de José Saramago.

E se a morte não existisse? Essa possibilidade é explorada pela obra *As intermitências da morte* (2005), de José Saramago.

Por que ler: a obra se passa em uma realidade na qual a Morte decidiu fazer greve e mostra os efeitos dessa decisão.

Se você se interessou pela representação da perda na arte...

... pode conhecer outras formas de expressão artística sobre o tema. Veja o afresco *A lamentação* (1305), de Giotto di Bondone, que ilustra o luto de Maria sobre o corpo morto do Cristo.

GIOTTO DI BONDONE – CAPELA SCROVEGNI (ARENA), PADUA

Por que pesquisar: uma obra representativa do luto vivido por uma mãe.

BONDONE, Giotto de. *A lamentação*. 1305. Afresco, 182 × 182 centímetros.

Em escultura, a famosa *Pietà* (1499), de Michelangelo, também representa o luto da morte de Cristo. Em *Mãe em luto* (1932), Käthe Kollwitz faz uma homenagem a seu filho morto na Primeira Guerra Mundial.

Por que pesquisar: para comparar obras com temáticas similares, mas criadas a partir de contextos diferentes.

LASZLO SZIRTESI/GETTY IMAGES - BASÍLICA DE SÃO PEDRO, CIDADE DO VATICANO

AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA - MUSEU KÄTHE KOLLWITZ, BERLIM, ALEMANHA

A *Pietà* de Michelangelo, e a releitura de Käthe Kollwitz.

A experiência de luto pode servir de estopim para uma mudança na vida dos que ficam. As histórias dos personagens Batman e Homem-Aranha passam por grandes mudanças considerando suas perdas.

Por que ler: as histórias em quadrinhos desses heróis representam a relação entre perda, luto e as tribulações emocionais vividas por eles.

COLUMBIA PICTURES/MARVEL ENTERTAINMENT/ALBUM/FOTOARENA

Tom Holland, ator que interpreta a versão mais recente do personagem Homem-Aranha no cinema.

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

Ao ler um miniconto, você percebeu que poucas linhas podem contar uma boa história. Siga este fio para conhecer mais minicontos.

Pesquise o miniconto *O dinossauro* (1959), do autor hondurenho Augusto Monterroso.

Por que ler: para conhecer um dos minicontos mais conhecidos.

AGENCE OPALE/ALAMY/FOTOARENA

O escritor Augusto Monterroso.

Dê uma olhada também no livro *Cem toques cravados* (2010), de Edson Rossatto.

Por que ler: com os toques no teclado contados, o autor conta histórias e brinca com a linguagem.

REPRODUÇÃO/EDITORA EUROPA

Capa do livro *Cem toques cravados*, de Edson Rossatto.

Dê uma olhada também no livro *Os cem menores contos brasileiros do século* (2018), organizado por Marcelino Freire.

Por que ler: o livro de minicontos é um marco do gênero na literatura brasileira.

REPRODUÇÃO/ATELIÊ EDITORIAL

Capa do livro *Os cem menores contos brasileiros do século*.

Para conhecer outros autores do gênero a nível mundial, faça uma pesquisa pelos nomes de Juan José Arreola (México) e Lydia Davis (Estados Unidos).

ANDRÉS BARRIOS/CC BY 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

DOMINIC LIPINSKI/PA IMAGES/GETTY IMAGES

Os autores Juan José Arreola e Lydia Davis.

Escolha um miniconto de um dos autores que você pesquisou e faça um boxe para apresentar aos seus colegas. Será que o conto escolhido cabe em um *post* de rede social?

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

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Capítulo 10

PARNASIANISMO E SIMBOLISMO: A POESIA DE FIM DE SÉCULO

PIERRE PUVIS DE CHAVANNES - MUSEU DE ARTE WALTERS, BALTIMORE

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

DE CHAVANNES, Pierre Puvis. **Hope**. 1872. Óleo sobre tela, 102,5 × 129,5 centímetros. O pintor francês Puvis de Chavannes é um dos artistas que reagem à objetividade na recriação do visível típica do Naturalismo.

Por que as pessoas escrevem poemas? Para que servem os versos que os compõem? Qual é, afinal, a função da poesia? Ela deve discutir o mundo real?

Para os poetas parnasianos do final do século XIX e início do XX, por meio do culto à forma perfeita de seus versos, em geral descritivos, a poesia deveria buscar o Belo. Na mesma época, paralelamente, surge outro movimento literário, o Simbolismo, que se utiliza também de recursos formais rigorosos, mas com outra intenção: a de reagir à hipervalorização da ciência e da objetividade, fugindo da dureza da realidade, por meio de textos enigmáticos, muitas vezes inacessíveis ao grande público. Qual tipo de poesia você prefere? Neste capítulo, você poderá acessar esses dois universos.

Leitura inicial

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes, motivados pela informação de que o parnasiano e busca o Belo, aconselhem o poeta a buscar palavras precisas ou menos comuns ou a usar recursos que valorizem a sonoridade do verso, como a rima. Poderiam também sugerir temas distantes das questões cotidianas.

Como você já estudou, as últimas décadas do século XIX foram marcadas, na arte, pelo combate ao movimento romântico. Nesse período, uma discussão dominava alguns círculos intelectuais: qual seria a função da arte?

Em 1856, o escritor Théophile Gautier divulgou um manifesto em que defendia que a arte seria autônoma, independente, e não teria a obrigação de se ocupar de temas sociais ou políticos, mas de expressar o Belo.

1. **Considerando esse contexto e o título do poema a seguir, responda: que conselhos poderiam ser tdados a um poeta que pretendesse seguir as ideias de Gautier?**
2. **A perspectiva de uma arte afastada da vida social parece acertada? Por quê?**

Note, agora, como esses conselhos foram apresentados no poema metalinguístico de Olavo Bilac (1865-1918). Chama-se metalinguístico o poema que trata da própria criação poética.

A um poeta

Longe do **estéril turbilhão** da rua,
Beneditino, escreve! No aconchego
Do **claustro**, na paciência e no sossego,
Trabalha, e teima, e **lima**, e sofre, e sua!

Mas que na forma se disfarce o emprego
Do esforço; e a trama viva se construa
De tal modo, que a imagem fique nua,
Rica mas sóbria, como um templo grego.

Não se mostre na fábrica o suplício
Do mestre. E, natural, o efeito agrade,
Sem lembrar os andaimes do edifício:

Porque a Beleza, gêmea da Verdade,
Arte pura, inimiga do artifício,
É a força e a graça na simplicidade.

BILAC, Olavo. A um poeta. *In*: BUENO, Alexei (org.). **Olavo Bilac**: obra reunida. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. p. 117.

Estéril: que não dá frutos; inútil.

Turbilhão: agitação intensa.

Beneditino: religioso pertencente à Ordem de São Bento, cujas prioridades são a oração e o trabalho meticuloso, dedicado e paciente.

Claustro: mosteiro; a vida no mosteiro.

Lima: aprimora.

Refletindo sobre o texto

Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor**.

3. **O poeta a quem o eu lírico se dirige é chamado de "beneditino". Por que o poeta deveria ser como tal religioso?**
   3. Os poetas, ao elaborarem um poema, deveriam se assemelhar aos religiosos dessa ordem, conhecidos pela paciência, pela perseverança e pelo esmero.
4. **O quarto verso do poema poderia ter sido construído com quatro orações coordenadas assindéticas e uma coordenada sindética, mas o poeta fez outra opção. Explique o efeito da repetição da conjunção *e*.**
   4. A repetição da conjunção *e*, de valor aditivo, sugere a ideia de acúmulo e contribui para enfatizar o esforço feito pelo poeta.
5. **Que justificativa o eu lírico apresenta no último terceto para o ponto de vista defendido por ele ao longo do poema?**
   5. O eu lírico defende que a Beleza é a "arte pura" e que esta só alcança força e graça na simplicidade; por isso, o esforço do poeta para construir os versos não deve ser perceptível ao leitor.
6. **O eu lírico defende o trabalho árduo na construção do poema. Como esse esmero se revela nos recursos formais – estrofes, métrica e rima – de "A um poeta"?**
   6. O poema é um soneto (dois quartetos e dois tercetos), construído com metro decassílabo, ou seja, cada verso tem dez sílabas poéticas, e com um esquema de rimas rigoroso (abba/baab/cdc/dcd).

Percurso do capítulo

- Parnasianismo: a arte pela arte
- Parnasianismo no Brasil
- Simbolismo: a volta da subjetividade
- Baudelaire e as características do Simbolismo
- Simbolismo em Portugal: Camilo Pessanha
- Simbolismo no Brasil: Cruz e Sousa
- Poema: produção

Diálogo com o contemporâneo: Sérgio Rodrigues

2. Resposta pessoal. A discussão procura sensibilizar os estudantes para o papel do artista. Embora seja mais provável a defesa de uma arte participativa, é esperado que alguns se incomodem com essa exigência e defendam que o artista tenha a liberdade de escolher ficar distante dos temas sociais e políticos ou de se dedicar a pesquisas ligadas ao material com que trabalha (um músico que pesquisa ritmos novos, um romancista que procura formas novas de usar a língua para contar histórias etc.). Deixe claro que não há uma tendência certa ou errada.

Biblioteca cultural

Você tem vontade de escrever e publicar poemas? Em *Cartas a um jovem poeta*, o poeta e romancista austríaco Rainer Maria Rilke aconselha, no início do século XX, o jovem Franz Kappus, também austríaco, sobre como tornar-se um poeta. Cerca de um século depois de ser escrita, a obra continua atual. Procure-a em uma biblioteca pública.

AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

O poeta Rainer Maria Rilke.

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

Investigando o movimento literário

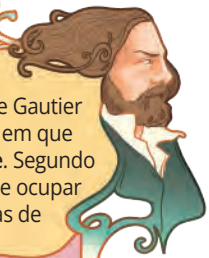
Como você deve ter notado, no soneto "A um poeta", o eu lírico orienta a prática poética, que chama de "arte pura". Um poema, segundo sua visão, é construído à custa de trabalho exaustivo, mas esse esforço, esse "suplício do mestre", deve ser "disfarçado" para que os leitores não o percebam.

Note também que, no meio dos versos, há substantivos grafados com inicial maiúscula. Esse recurso faz com que as palavras ganhem valor simbólico, diferente do habitual. A "Beleza" se associa à "Verdade" e torna-se o fim, o objetivo da escrita poética.

Essa concepção de poesia predominou no Brasil, da década de 1880 ao início dos anos 1920, entre os adeptos de um movimento denominado **Parnasianismo**. Quase ao mesmo tempo, outro movimento surgiu, o **Simbolismo**, que se vale de recursos formais semelhantes, mas dirigidos a outros propósitos e associado a escolhas temáticas distintas. Ambos os movimentos serão estudados neste capítulo.

O PARNASIANISMO NO BRASIL

Inspirados na concepção da **arte pela arte**, *os parnasianos brasileiros pregavam, entre outros, os seguintes preceitos para a poesia.*



Em 1856, o escritor francês Théophile Gautier (1811-1872) divulgou um manifesto em que imortalizou a expressão **arte pela arte**. Segundo ele, a arte não tinha a obrigação de se ocupar de temas sociais ou políticos, mas de expressar o Belo.

Temas impessoais

Em lugar de temas antes valorizados pelos românticos, como mulher amada e pátria, surgem outros mais universalistas, como mitologia greco-latina; conceitos abstratos, como Beleza e Verdade; e a reflexão sobre a própria poesia.

Culto à forma

Como reação ao transbordamento emocional dos românticos e à liberdade formal defendida por eles, os parnasianos pregam o culto da Forma (com inicial maiúscula), buscando inspiração na tradição clássica. Optam por sonetos com rimas ricas, vocabulário incomum e hipérbatos. Os poetas comparam seu ofício minucioso ao de um escultor ou ourives.

Racionalismo e descritivismo

O sentimentalismo romântico cede lugar ao racionalismo e, para escapar à subjetividade, o parnasiano frequentemente dedica-se a descrever, o mais objetivamente possível, paisagens, objetos decorativos (vasos, taças, leques etc.) e as formas do corpo.

Nem sempre, porém, os poetas parnasianos foram bem-sucedidos em suas tentativas de criação do Belo com base na total objetividade e no distanciamento. As referências à Antiguidade greco-latina, por exemplo, soam artificiais em muitos textos, e as meras descrições de objetos tornam, algumas vezes, o poema superficial.

DANIEL ZEPPO/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A TRÍADE PARNASIANA

O marco do início do Parnasianismo é a publicação da obra *Fanfarras*, de Teófilo Dias, em 1882.

Cabe ao poeta fluminense **Alberto de Oliveira** (1857-1937) o posto de "mestre parnasiano", visto que foram seus poemas aqueles que mais se aproximaram da ideia de uma poesia descritivista e isenta de sentimentos. Veja o exemplo ao lado.

Vaso chinês

Estranho mimo, aquele vaso! Vi-o.
Casualmente, uma vez, de um perfumado
Contador sobre o mármor luzidio
Entre um leque e o começo do bordado.

Fino artista chinês, enamorado,
Nele pusera o coração doentio
Em rubras flores de um sutil lavrado
Na tinta ardente, de um calor sombrio.

Mas, talvez por contraste à desventura –
Quem o sabe? – de um velho mandarim
Também lá estava a singular figura.

Que arte em pintá-la! A gente acaso vendo-a
Sentia um não sei quê com aquele chim
De olhos cortados à feição de amêndoa.

OLIVEIRA, Alberto de. Vaso chinês. *In*: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL), Rio de Janeiro, [20--?]. Disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/alberto-de-oliveira/textos-escolhidos. Acesso em: 6 mar. 2024.

Em *Vaso chinês* o poeta esmerou-se em uma descrição plástica, isto é, capaz de tornar o objeto mais real com a mobilização de recursos que sugerem cores, odores, volumes, sensações térmicas.

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 eu vos direi: "Amai para entendê-las"
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas."

BILAC, Olavo. "Ora (direis) ouvir estrelas". *In*: BUENO, Alexei (org.). **Olavo Bilac**: obra reunida. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. p. 117.

O fluminense **Olavo Bilac** (1865-1918) foi um dos mais populares escritores que o Brasil já teve. Já em sua primeira obra, *Poesias*, de 1888, cultivou os versos caprichosos e sem defeitos. Essa defesa da perfeição da forma lhe garantiu prestígio junto à elite intelectual, mas o poema que realmente o popularizou, o soneto "XIII" da obra *Via Láctea* (1886), caracteriza-se por algumas marcas tipicamente românticas.

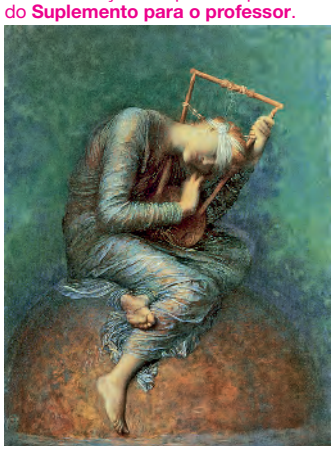
Talvez a popularidade da poesia de Bilac seja explicada pela convivência da tradição clássica e dos versos tipicamente parnasianos com a sensibilidade romântica, o tom melancólico e temas como o patriotismo.

O maranhense **Raimundo Correia** (1859-1911), embora tenha cultivado o rigor formal na construção, principalmente de sonetos, produziu poemas ainda relacionados à herança romântica. Seus versos investigam os mistérios da existência, o tédio, a crueldade, as máscaras sociais e a hipocrisia.

DANIEL ZEPPO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor**.



GEORGE FREDERIC WATTS - GALERIA TATE, LONDRES

WATTS, George F. **Esperança**. 1886. Óleo sobre tela, 111,8 × 142,2 centímetros. Na pintura simbolista, as imagens e as cores expressam ideias, em geral ligadas ao mundo dos sonhos, ao inconsciente, ao misticismo e ao terror.

O primeiro a utilizar o termo *Simbolismo* para designar o movimento, em substituição a *Decadentismo*, foi o poeta e ensaísta grego Jean Moréas (1856-1910).

Se achar conveniente retomar a explicação de Positivismo, remeta os estudantes ao esquema ilustrado no infográfico do Capítulo 8.

Simbolismo: novo mergulho na subjetividade

Enquanto muitos escritores realistas-naturalistas, influenciados pelo Positivismo, defendiam em suas obras a supremacia da ciência e da objetividade, nasceu na França, por volta de 1880, um movimento de reação a essa postura. Tal movimento expressava a percepção de que os avanços científicos e tecnológicos também haviam trazido prejuízos: o operário viu-se na condição de mera peça de uma grande máquina desumana, as desigualdades sociais se evidenciaram e a competição se acirrou.

Sensíveis a esse contexto e cientes da ineficácia da explicação dos fenômenos humanos unicamente pela ciência e pela razão, jovens artistas viram-se em crise e reagiram a ela por meio da fuga do real, da indiferença ao mundo ou da criação de obras herméticas (obscuras), muitas delas incompreensíveis para o público inexperiente. A esse estado de espírito, marcado por uma sensação de mal-estar e revolta contra a sociedade burguesa, denominou-se **Decadentismo**, termo mais tarde substituído por **Simbolismo**.

A *Belle Époque*: empolgação e demolição

As décadas finais do século XIX e a primeira do século XX foram chamadas de *Belle Époque*, período que se caracterizou pela efervescência artística e pelo aprimoramento das técnicas de produção industrial. Invenções hoje consideradas banais – como o telefone, o rádio, o automóvel, o trem elétrico – passaram a integrar o cotidiano dos centros urbanos. O período trouxe às classes dominantes uma sensação de conforto e segurança nunca antes experimentada. Essa euforia estendeu-se até 1914, quando teve início a Primeira Guerra Mundial.

DANIEL ZEPPO/ARQUIVO DA EDITORA

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

A influência de Baudelaire

Publicada em 1857, a coletânea *As flores do mal*, de Charles Baudelaire, é considerada o marco inicial do movimento simbolista europeu. Baudelaire revolucionou a poesia francesa propondo que o poeta não seria um criador, mas, sim, um *decifrador*. De acordo com essa concepção, a realidade representaria um grande "poema" que deveria ser *traduzido, decifrado* pelo poeta.

Conheça algumas das ideias baudelairianas que mais influenciaram os artistas simbolistas.

O "eu" como objeto

Opondo-se à preferência dos realistas-naturalistas pela análise fria do "objeto" externo (a sociedade), os simbolistas pregam o retorno ao egocentrismo, mas, diferentemente do sentimentalismo romântico, desejam acessar camadas do **inconsciente** humano. Nessa investigação do "eu" profundo, interessou aos escritores o universo do sonho e da loucura.

Conjunto de processos mentais que ocorrem sem que estejamos cientes deles.

Sugerir, mas não descrever

Partindo do pressuposto de que a realidade interior é intraduzível, vaga e complexa, e de que a vida é inexplicável, os simbolistas defendem o uso da sugestão em sua obra literária. Dessa forma, as palavras que compõem os poemas devem *sugerir*, *evocar*, mas não definir ou descrever os objetos. Daí o gosto pela **sinestesia**.

Figura de linguagem caracterizada pela união de diferentes planos sensoriais. Exemplo: *verde frescor* (visão + tato).

A musicalidade acima de tudo

Os simbolistas defendem que a música é a mais sugestiva das artes, porque desperta emoções e sensações, por isso se esforçam por aproximar dela sua poesia e se valem de aliterações, assonâncias, rimas e outros recursos sonoros. São comuns também poemas simbolistas que fazem referência a instrumentos como violões e flautas.

Uma reconciliação com o universo místico e espiritual

Opondo-se ao racionalismo defendido pelo Realismo-Naturalismo e pelo Parnasianismo, os simbolistas buscaram o misticismo e o espiritualismo. A ideia da morte como possibilidade de ultrapassar os limites do mundo material e integrar-se ao infinito, movimento que é chamado de transcendência, também é forte entre os poetas dessa escola literária.

LEMBRA?

Aliteração é a figura de linguagem caracterizada pela repetição de sons consonantais em palavras próximas, criando um efeito expressivo. **Assonância** é a repetição de sons vocálicos.

O Simbolismo em Portugal

Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Se no restante da Europa os autores de fim de século foram chamados de decadentistas e de simbolistas, em terras portuguesas eles receberam o apelido de **nefelibatas** (aqueles que andam ou vivem nas nuvens), por estarem em descompasso com os aspectos mais práticos da vida.

O Simbolismo português caminhou em paralelo com a literatura realista-naturalista até o início do século XX, e não se pode desconsiderar que parte dos inúmeros artistas que se autointitulavam *simbolistas* cultivaram, na verdade, um Romantismo tardio (ou Neorromantismo), como Eugênio de Castro e Antônio Nobre.

Marco literário

Em Portugal, o Simbolismo teve suas origens ligadas às revistas *Os Insubmissos* e *Boêmia Nova*, fundadas por estudantes de Coimbra em 1889, e à publicação da coletânea *Oaristos* (1890), de Eugênio de Castro. O movimento estendeu-se até 1915.

Camilo Pessanha: a dor existencial

Camilo Pessanha (1867-1926) é considerado o poeta que, de fato, inseriu-se no movimento. O artista buscava a sugestão, que, como vimos, era um elemento fundamental para os simbolistas. Além disso, sua poesia é marcada pelo sentido abstrato, hermético, difícil de compreender.

Perceba como, na parte I da série composta de três sonetos e intitulada "Caminho", Pessanha apresenta o tema da dor existencial.

Caminho

Tenho sonhos cruéis; n'alma doente
Sinto um vago receio prematuro.
Vou a medo na aresta do futuro,
Embebido em saudades do presente...

Saudades desta dor que em vão procuro
Do peito afugentar bem rudemente,
Devendo, ao desmaiar sobre o poente,
Cobrir-me o coração dum véu escuro...

Porque a dor, esta falta d'harmonia,
Toda a luz **desgrenhada** que alumia
As almas doidamente, o céu d'agora,

Sem ela o coração é quase nada:
Um sol onde expirasse a madrugada,
Porque é só madrugada quando chora.

PESSANHA, Camilo. Caminho. *In*: TUFANO, Douglas (org.). **Antologia da poesia portuguesa**: de Camões a Pessoa. São Paulo: Salamandra, 2005. p. 94.

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Camilo Pessanha.

Desgrenhada: desordenada.

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

LEMBRA?

Paradoxo é uma ideia ou afirmação que contém uma contradição ou que é contraditória em relação ao senso comum.

1. **Que paradoxo se apresenta nos versos 5 e 6?**
1. O paradoxo é que, embora afirme que procura inutilmente afugentar de seu peito a dor, o eu lírico tem saudade dela.

2. **Que recurso o eu lírico usa para construir a definição de dor? O que sugere sobre ela?**
2. O eu lírico recorre a metáforas; a dor é a "falta d'harmonia" e "toda a luz desgrenhada que alumia / As almas doidamente, o céu d'agora". Por meio delas, o eu lírico associa a dor à desordem e à inquietação.

3. **Releia a última estrofe e responda: qual é a justificativa do eu lírico para desejar a dor que o atormenta?**
3. O eu lírico afirma que, sem a dor, o coração humano é "quase nada", ou seja, o coração depende dela.

4. **O Simbolismo e o Parnasianismo são movimentos que se desenvolveram no mesmo período, e alguns autores europeus transitaram entre eles. Compare o poema de Camilo Pessanha com "A um poeta", de Olavo Bilac, que abriu o capítulo: que semelhanças e diferenças você percebe quanto à forma e ao foco (o "eu" ou o mundo externo)? Explique.**

4. Sugestão: Do ponto de vista formal, há várias semelhanças: ambos são sonetos formados por versos decassílabos que seguem um padrão nas rimas, ainda que não tenham o mesmo esquema de rimas. O poema de Bilac, no entanto, é objetivo, seu foco está fora do "eu" e seu propósito é defender o trabalho com a forma como princípio da arte. O de Pessanha, por sua vez, é subjetivo e usa a forma para expressar a complexidade dos sentimentos humanos.

O soneto "Caminho" apresenta uma das marcas da poesia de Camilo Pessanha: a ambivalência de sentimentos. Embora queira afugentar a dor que o atormenta, o eu lírico tem consciência de que ela é tudo o que possui, por isso precisa vivê-la. Há na poesia desse artista um pessimismo tipicamente decadentista, que, no entanto, não se expressa como angústia. A dor transforma-se em Dor (de existir), condição da qual o ser humano não pode fugir.

O Simbolismo no Brasil

Surgido no final do século XIX, o Simbolismo brasileiro foi desprestigiado por parte da crítica literária e ignorado pelo grande público. O movimento enfrentou uma dupla oposição.

Realistas-naturalistas: acreditavam em uma literatura crítica, diretamente conectada aos problemas do mundo concreto.

Parnasianos: defendiam a impessoalidade e o descritivismo em suas produções.

Somente nas décadas iniciais do século XX o movimento teve sua importância reconhecida, principalmente entre os modernistas.

Apesar disso, o Simbolismo desenvolveu-se em várias partes do país, sendo especialmente importantes as obras do mineiro Alphonsus de Guimaraens (1870-1921) e do catarinense Cruz e Sousa (1861-1898), nosso principal representante simbolista.

Cruz e Sousa: uma obra revolucionária

Cruz e Sousa deixou uma obra cuja originalidade é comparada à de importantes simbolistas europeus, como os franceses Baudelaire e Rimbaud. Em 1893, o poeta surpreendeu o público com a publicação de *Missal* (poemas em prosa) e *Broquéis* (poemas em versos), obras que romperam com uma série de convenções poéticas vigentes no Brasil e desafiaram o leitor a entrar em um universo misterioso, cheio de sons, símbolos, sensações e ambiguidades.

Grande parte da obra do poeta é marcada pelo sentimento de angústia espiritual. São comuns em seus versos, sobretudo nas últimas produções, o desejo de transcendência (superação da realidade imediata) e o misticismo, como contraponto à ordem perversa do mundo. Essa religiosidade, entretanto, foge das bases católicas tradicionais ao deixar de relacionar o encerramento da vida ao encontro com o divino (Deus) para associá-lo ao fim da dor.

Em grande parte, é o pessimismo de seu tempo que o influencia, mas não se pode deixar de considerar também o peso do racismo em sua produção. Cruz e Sousa era um homem negro que viveu em uma sociedade escravocrata preconceituosa. Note como essa conjunção se revela neste poema de *Broquéis*.

Biblioteca do professor. Um dos mais significativos estudos realizados sobre o Simbolismo no Brasil tem como autor Andrade Muricy: *Panorama da poesia simbolista brasileira* (1952). Sugerimos, também, a leitura de Alfredo Bosi (2006, p. 267-270), que inicia o tópico "O Simbolismo no Brasil" com a seguinte pergunta: "O movimento teria nascido aqui por motivos internos ou foi obra de imitação direta de modelos franceses?".

• MURICY, Andrade. **Panorama da poesia simbolista brasileira**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952.
• BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

Marco literário

No Brasil, o movimento simbolista teve como marco a publicação, no ano de 1893, das obras *Missal* e *Broquéis*, de Cruz e Sousa. Em 1902, inicia-se o período denominado pela crítica como Pré-Modernismo.

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

Sonhador

Por sóis, por belos sóis **alvissareiros**,
Nos troféus do teu Sonho irás cantando
As **púrpuras** romanas arrastando,
Engrinaldado de imortais **loureiros**.

Nobre guerreiro audaz entre os guerreiros,
Das Ideias as lanças **sopesando**,
Verás, a pouco e pouco, desfilando
Todos os teus desejos condoreiros...

Imaculado, sobre o lodo imundo,
Há de subir, com as vivas castidades,
Das tuas glórias o clarão profundo.

Há de subir, além de eternidades,
Diante do **torvo crocitar** do mundo,
Para o branco **Sacrário** das Saudades!

Alvissareiros: que prenunciam um acontecimento feliz.

Púrpuras e loureiros: respectivamente, referência à cor das vestimentas reais romanas e às folhas de loureiro em formato de coroa concedidas aos vencedores de competições na Roma Antiga.

Sopesando: sustentando o peso de.

Imaculado: livre de qualquer impureza.

Torvo: que causa terror.

Crocitar: voz do corvo.

Sacrário: lugar onde são guardados objetos sagrados.

CRUZ E SOUSA, João da. Sonhador. *In*: DALLA, Juliana (org.). **Cruz e Sousa**: poesia & imagem. São Paulo: Noovha América, 2011. p. 9.

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Cruz e Sousa.

1. O soneto explora a contraposição entre o mundo em que vive o eu lírico e aquele com que sonha. Qual verbo presente no texto representa o movimento necessário para alcançar o mundo desejado?

2. O primeiro terceto é formado por um período cuja estrutura sintática sofreu inversões.

a. Reescreva-o na ordem direta para compreendê-lo melhor.

b. Explique como a contradição entre *imaculado* e *lodo imundo* contribui para construir o sentido do poema.

3. Nos quartetos, a condição do eu lírico está associada à luta.

a. Que palavras sugerem esse sentido?

b. A luta está relacionada a "desejos condoreiros". A que contexto essa expressão parece aludir? Explique sua resposta.

Em "Sonhador", assim como em outros poemas, Cruz e Sousa mostra a figura de um herói moral que não encontra seu lugar. O mundo que o cerca é representado por imagens como "torvo crocitar" e "lodo imundo", que sugerem o baixo e a escuridão. Como saída para essa negatividade, propõe-se a elevação. O espaço desejado está associado ao alto (aos "sóis alvissareiros", por exemplo), às cores claras e ao casto (puro), como o "branco Sacrário". O francês Roger Bastide, um dos mais importantes analistas da obra de Cruz e Sousa no século XX, aponta que há no poeta quase uma obsessão pelos objetos luminosos e translúcidos, que remetem à pureza e à essência das coisas.

TRABALHO E JUVENTUDES

Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Cruz e Sousa trabalhou como jornalista. Atualmente, no Brasil, é preciso fazer um curso superior para ter essa profissão? Anote as informações que expliquem a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) quanto ao tema. Analise as fontes de pesquisa para verificar se não são tendenciosas, afinal existem vários interesses envolvidos nessa decisão.

Pesquise também que habilidades são exigidas de um jornalista, considerando os vários campos em que pode atuar.

Em sala de aula, forme um grupo e converse com os colegas sobre os resultados da pesquisa e outros temas trazidos pelo professor.

Biblioteca do professor. Sugerimos a leitura dos ensaios "Sob o signo de Cam", de Alfredo Bosi, sobre a discriminação sofrida pelos autores negros brasileiros, como Machado de Assis e Cruz e Sousa, e "Cruz e Sousa e o mito do poeta como herói moral", do estudioso Cassiano Nunes.

- BOSI, Alfredo. Sob o signo de Cam. *In*: BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 266.
- NUNES, Cassiano. Cruz e Sousa e o mito do poeta como herói moral. **Travessia**, Florianópolis, n. 26, p. 25-43, 1993.

1. Subir. Verifique se os estudantes relacionam o verbo à ideia de ascensão e transcendência.
2. a. O clarão profundo das tuas glórias há de subir, imaculado, com as castidades vivas, sobre o lodo imundo. Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor.**
2. b. O eu lírico associa o mundo ao *lodo imundo*, do qual seu interlocutor conseguirá escapar sem ser contaminado por ele, ou seja, *imaculado*.
3. a. As palavras *púrpuras* e *loureiros* – símbolos romanos de triunfo –, *guerreiros* e *lanças*.
3. b. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes associem a expressão à injustiça social, sobretudo ao preconceito racial, uma vez que o termo *condoreiro* remete ao grupo de poetas românticos que denunciavam a perversidade da escravidão e lutavam pela abolição. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
Biblioteca do professor. A explicação para a obsessão de Cruz e Sousa pelo branco e pela transparência é apresentada pelo sociólogo francês Roger Bastide em *A poesia afro-brasileira*.
BASTIDE, Roger. **A poesia afro-brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 1943.

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

Fala aí!

A poesia contemporânea vale-se de formas bastante inovadoras. O que você achou do poema de Sérgio Rodrigues? Gostou da proposta?

Estratégia: Procure comparar essa proposta de poema com outras atuais, como os poemas publicados em redes sociais que também utilizam a linguagem visual.

Fala aí! Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Investigando +

1. Releia o poema "A um poeta", que abriu este capítulo, e compare-o ao *poema de lombada* de autoria do escritor contemporâneo mineiro Sérgio Rodrigues.

SÉRGIO RODRIGUES

O país do Carnaval
Toda terça
O amor acaba
Um passeio pelo Rio de Janeiro
Cidade de Deus
Inferno
Asfalto selvagem
Onde estivestes de noite
No *shopping*
Depois que acabou
Abraçado ao meu rancor
Um beijo de colombina

Poema de lombada, de Sérgio Rodrigues.

a. O *poema de lombada* é formado pelos títulos de uma série de livros empilhados. Explique, com suas palavras, o sentido que esses títulos construíram.

b. Se os títulos empilhados já existem, qual é a função do artista nessa forma de realização do gênero poema?

c. Por que esse tipo de poema se distancia da poesia tradicional, acadêmica, especialmente a parnasiana?

2. ESMIUÇANDO O ENEM Responda individualmente a esta questão.

(Enem)

Hino à Bandeira

Em teu seio formoso retratas
Este céu de puríssimo azul,
A verdura sem par destas matas,
E o esplendor do Cruzeiro do Sul.
[...]
Contemplando o teu vulto sagrado,
Compreendemos o nosso dever,
E o Brasil por seus filhos amado,
Poderoso e feliz há de ser!

[...]
Sobre a imensa Nação Brasileira,
Nos momentos de festa ou de dor,
Paira sempre sagrada bandeira
Pavilhão da justiça e do amor!

BILAC, Olavo; BRAGA, Francisco. Hino à Bandeira Nacional. Disponível em: https://plenarinho.leg.br/index.php/2018/10/hino-a-bandeira-nacional/. Acesso em: 21 set. 2024.

No Hino à Bandeira, a descrição é um recurso utilizado para exaltar o símbolo nacional na medida em que

A. remete a um momento futuro.
B. promove a união dos cidadãos.
C. valoriza os seus elementos.
D. emprega termos religiosos.
E. recorre à sua história.

2. Resposta: **C**.

Agora, em grupo, comparem as respostas para a questão.

a. Se houver discordância, vocês devem discutir até chegar a um consenso. Em seguida, escrevam um gabarito para justificar a alternativa escolhida.

b. Agora reflitam sobre o Parnasianismo. Por que esse é um texto exemplar do movimento no que diz respeito à preferência pela objetividade?

1. a. Sugestão: No poema, o eu lírico fala de uma terça-feira, último dia de um carnaval no Rio de Janeiro, em que acabou sozinho e cheio de rancor, sem o beijo da colombina com quem estivera.
1. b. O escritor tem a função de selecionar e organizar títulos de modo a criar um sentido coerente. Além disso, precisa cuidar do efeito estético das obras empilhadas.
1. c. O *poema de lombada* dispensa a elaboração linguística do verso. Nesse sentido, opõe-se frontalmente aos parnasianos, para quem o poema deveria alcançar a perfeição formal por meio de um trabalho objetivo, consciente e exaustivo com as palavras.
2. a. Sugestão: No poema "Hino à Bandeira", por meio da descrição, as cores da bandeira são associadas aos elementos da natureza, vistos por uma perspectiva positiva, como comprova a expressão "céu de puríssimo azul". Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor**.
2. b. Para expressar o amor pela pátria e tratar de um tema cívico, o poeta exalta a bandeira nacional, preferindo descrever o objeto a revelar uma experiência pessoal ou sentimentos particulares, como um romântico faria, por exemplo. Para que os estudantes compreendam bem a diferença, compare o poema com "Canção do exílio", de Gonçalves Dias.

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

3. A seguir, você lerá as duas primeiras estrofes de "Arte poética", do poeta simbolista francês Paul Verlaine (1844-1896), que trata da relação entre música e poesia, e um fragmento do poema "Violões que choram...", de Cruz e Sousa.

Texto 1

Arte poética

Antes de qualquer coisa, música
e, para isso, prefere o ímpar
mais vago e mais solúvel no ar,
sem nada que pese ou que pouse.

É preciso também que não vás nunca
escolher tuas palavras sem ambiguidade:
nada mais caro que a canção cinzenta
onde o Indeciso se junta ao Preciso.

VERLAINE, Paul. Arte poética. Trad. Gilberto Mendonça Teles. *In*: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012. p. 51.

Texto 2

Violões que choram...

DANIEL ZEPPO/ARQUIVO DA EDITORA

Ah! **Plangentes** violões dormentes, mornos,
Soluços ao luar, choros ao vento...
Tristes perfis, os mais vagos contornos,
Bocas murmurejantes de lamento.

Noites de além, remotas, que eu recordo,
Noites da solidão, noites remotas
Que nos azuis da Fantasia bordo,
Vou **constelando** de visões **ignotas**.

Sutis palpitações à luz da lua,
Anseio dos momentos mais saudosos,
Quando lá choram na deserta rua
As cordas vivas dos violões chorosos.

Quando os sons dos violões vão soluçando,
Quando os sons dos violões nas cordas gemem,
E vão dilacerando e deliciando,
Rasgando as almas que nas sombras tremem.

Harmonias que **pungem**, que **laceram**,
Dedos nervosos e ágeis que percorrem
Cordas e um mundo de **dolências** geram,
Gemidos, prantos, que no espaço morrem...

E sons soturnos, suspiradas mágoas,
Mágoas amargas e melancolias,
No sussurro monótono das águas,
Noturnamente, entre ramagens frias.

Vozes **veladas**, veludosas vozes,
Volúpias dos violões, vozes veladas,
Vagam nos velhos **vórtices** velozes
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.

Tudo nas cordas dos violões ecoa
E vibra e se contorce no ar, convulso...
Tudo na noite, tudo clama e voa
Sob a febril agitação de um pulso.

Plangentes: que soam tristemente; que choram.
Constelando: enfeitando.
Ignotas: desconhecidas.
Pungem: atormentam.
Laceram: despedaçam, machucam.
Dolências: mágoas, aflições.
Veladas: disfarçadas.
Volúpias: prazeres.
Vórtices: turbilhões.

SOUSA, João da Cruz e. Violões que choram... *In*: JUNKES, Lauro (sel. e pref.). **Roteiro da poesia brasileira**: Simbolismo. São Paulo: Global, 2006. p. 24-25.

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

a. No poema "Arte poética" (texto 1), o eu lírico recomenda um tipo de escrita de poesia. Que palavras revelam que ele se dirige a alguém com seus conselhos?

b. Segundo o eu lírico, para chegar à música, os poetas deveriam preferir "o ímpar". Explique essa ideia.

c. O eu lírico aconselha os poetas a utilizar palavras ambíguas em suas produções. Qual é a razão desse conselho?

d. O poema "Violões que choram..." (texto 2) tem por base uma personificação. Explique como esse recurso é construído.

e. Que efeito de sentido se obtém com o recurso da personificação?

f. Nesse poema de Cruz e Sousa está um dos exemplos de aliteração mais conhecidos da poesia brasileira. Explique como foi construída a aliteração principal e as secundárias na sétima estrofe.

g. Releia as duas últimas estrofes do poema transcrito e relacione as aliterações ao conteúdo.

4. Leia estas estrofes do poema "Lá vai verso!", do poeta baiano Luís Gama (1830-1882).

Lá vai verso!

Quero também ser poeta,
Bem pouco, ou nada me importa
Se a minha veia é discreta
Se a via que sigo é torta
(F. X. de Novais)

Alta noite, sentindo o meu **bestunto**
Pejado, qual vulcão de flama ardente,
Leve pluma empunhei, **incontinente**
O fio das ideias fui traçando.
As Ninfas invoquei para que vissem
Do meu **estro** voraz o ardimento;
E depois, revoando ao firmamento,
Fossem do Vate o nome apregoando.

Oh! Musa da Guiné, cor de **azeviche**,
Estátua de granito denegrido,
Ante quem o Leão se põe rendido,
Despido do furor de atroz 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 a glória abater de antigos vates,
Do tempo dos heróis armipotentes;
Os Homeros, Camões – aurifulgentes,
Decantando os Barões da minha Pátria!
Quero gravar em lúcidas colunas
Obscuro poder da **parvoíce**,
E a fama levar da vil sandice
Às longínquas regiões da velha **Báctria**!

Quero que o mundo me encarando veja
Um retumbante **Orfeu** de carapinha,
Que a Lira desprezando, por mesquinha,
Ao som decanta de Marimba **augusta**;
E, qual **Aríon entre os Delfins**,
Os ávidos piratas embaindo —
As ferrenhas palhetas vai brandindo,
Com estilo que presa a **Líbia adusta**.

GAMA, Luís. Lá vai verso!. *In*: SILVA, Júlio Romão da (org.). **Luiz Gama e suas poesias satíricas**. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981. p. 110-112.

Bestunto: intelecto.

Pejado: pesado, carregado.

Incontinente: que não se controla.

Estro: entusiasmo artístico.

Azeviche: de cor muito negra.

Cabaço d'urucungo: caixa de ressonância do berimbau.

Marimba: tipo de tambor.

Candimba: variedade de lebre; tradicional personagem de contos populares.

Parvoíce: idiotice, falta de inteligência.

Báctria: província do antigo Império Persa.

Orfeu: figura lendária da Grécia Antiga, considerada um músico e poeta excepcional.

Augusta: magnífica, majestosa.

Aríon entre os Delfins: referência a uma lenda segundo a qual o poeta lírico Aríon teria sido ameaçado por marinheiros que desejavam seus bens e salvo da morte por golfinhos.

Líbia: país do norte da África.

Adusta: fervente, tostada em função do calor.

3. a. As palavras são *prefere*, *vás* e *tuas*, relativas à segunda pessoa do singular. Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor**.
3. b. No contexto, buscar "o ímpar" é procurar o que é único, não se confunde com outros elementos, sendo vago e impreciso.
3. c. Garantir que a *indecisão* se una à *precisão* no poema, evitando a simples descrição objetiva da *coisa em si*. Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor**.
3. d. Atribui-se a capacidade humana de chorar, de gemer e ser voluptuoso a um instrumento musical, o violão.
3. e. Por meio da personificação, intensifica-se a ideia do poder que tem um instrumento musical (o violão) de suscitar as mais diferentes emoções nas pessoas que ouvem a música produzida por ele.
3. f. O fonema consonantal /v/ inicia quase todas as palavras do penúltimo quarteto. Há também a repetição dos fonemas consonantais /z/, /l/ e /s/ (nos vários substantivos e adjetivos pluralizados).
3. g. Sugestão: A repetição do fonema /v/ constrói o efeito de vibração, enquanto os sons de /z/ e /s/ sugerem fluidez. Assim, o conteúdo semântico – os sons dos violões levados pelos ventos – é traduzido por meio da forma.
4. Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

4. a. O Parnasianismo construiu a imagem do poeta como um indivíduo dotado de grande perícia técnica, dedicado à sua arte e à beleza e afastado das situações cotidianas. Já o Simbolismo mostra o poeta como um artista ligado ao mundo do sonho, iniciado em mistérios transcendentais, em sofrimento pelas limitações do mundo terreno.

a. O Parnasianismo e o Simbolismo construíram imagens diferentes do poeta e de seu compromisso com a arte. Explique essa afirmação.

b. A poesia de Luís Gama é anterior a esses movimentos. Por que o título já revela um afastamento das propostas do Parnasianismo e do Simbolismo?

c. Na primeira estrofe, o eu lírico retoma convenções usadas para fazer referência ao fazer poético e estabelece um diálogo com a tradição clássica, associada, por exemplo, à lírica do poeta português Luís de Camões, apreciada pelos parnasianos. Segundo essa tradição, qual era o papel das ninfas? O que o eu lírico espera delas?

4. c. Nessa tradição, as ninfas têm o papel de inspirar o poeta. No poema, o eu lírico conta com elas para divulgar, promover sua arte.

d. A segunda estrofe promove o afastamento em relação às referências que os versos vinham apresentando. Explique como se dá esse afastamento.

e. Na terceira estrofe, nos quatro primeiros versos, o eu lírico parodia o início de *Os lusíadas*, de Luís de Camões, ao afirmar que deseja suplantar valorosos poetas anteriores e cantar os "Barões" de sua pátria. Nos versos seguintes, todavia, quebra a expectativa construída. Releia e explique como isso acontece.

> Quero a glória abater de antigos vates,
> Do tempo dos heróis armipotentes;
> Os Homeros, Camões – aurifulgentes,
> Decantando os Barões da minha Pátria!
> Quero gravar em lúcidas colunas
> Obscuro poder da parvoíce,
> E a fama levar da vil sandice
> Às longínquas regiões da velha Báctria!

4. b. "Lá vai verso!" é uma expressão informal, que sugere uma postura quase displicente em relação à poesia, que contraria a seriedade com que a arte é evocada nos dois movimentos.
4. d. O eu lírico evoca uma musa relacionada à Guiné, uma nação da África, e pede o apoio dos instrumentos musicais africanos. Ajude os estudantes a se lembrarem de que a poesia europeia está associada ao instrumento musical lira (instrumento de cordas).
4. e. Em lugar do elogio da pátria, evidente no poema épico de Camões, o eu lírico diz que cantará a imbecilidade e a loucura de sua pátria, espalhando-as pelo mundo.

f. A perspectiva crítica em "Lá vai verso!", bem como a escolha de recursos para construí-la, está bastante associada ao lugar assumido pelo eu lírico. Explique essa ideia, considerando o contexto em que o poeta viveu e produziu.

Biblioteca cultural. Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Biblioteca cultural

O filme *Doutor Gama* (Brasil, 2021, direção de Jeferson De) conta a história do poeta romântico, abolicionista e republicano Luís Gama, que, embora filho de uma mulher negra livre e de um pai branco, foi escravizado aos dez anos. Autodidata, conseguiu juridicamente sua alforria e passou a trabalhar como advogado de outros escravizados. Procure o *trailer* na internet para conhecer um pouco dessa história.

Cartaz do filme *Doutor Gama*, de 2021.

Classificação indicativa: 14 anos.

REPRODUÇÃO/BUDA FILMES/GLOBO/PARANOID

DESAFIO DE LINGUAGEM Poema

Neste desafio, você exercitará seu lado poético. Ouça a música que o professor apresentará e crie um poema em versos que expresse as sensações que ela lhe causou.

1. **Defina o tema de seu poema e pense em imagens que possam expressar as ideias e os sentimentos.**
2. **Elabore os versos e organize-os em estrofes, se considerar esse recurso adequado.**
3. **Escolha entre colocar o foco na primeira pessoa ou em algo fora do eu, mas envolto por sua subjetividade.**
4. **Procure usar recursos simbolistas como a sugestão e as sinestesias.**
5. **Trabalhe a musicalidade dos versos, explorando a métrica, que pode ser regular (todos os versos com o mesmo número de sílabas poéticas) ou livre, as rimas, as aliterações etc.**
6. **No final da produção, faça uma revisão do texto, prestando atenção principalmente à pontuação, importante também por direcionar a leitura em voz alta.**
7. **No momento da apresentação, seu poema poderá ser lido para a turma por você ou por um colega. O leitor deverá explorar a sonoridade do texto, seguindo a pontuação, valorizando as assonâncias e aliterações e fazendo pausas expressivas.**

Diálogo interdisciplinar com Arte. Leia orientação na parte específica do **Suplemento para o professor**.

4. f. O eu lírico assume-se como um poeta negro, como sugere a identificação como "Orfeu de carapinha", e é a partir desse lugar que ele evoca a tradição lírica e a desautoriza, substituindo-a pela inspiração africana, com apoio da qual fará as críticas à pátria brasileira. Essa postura relaciona-se com a luta contra a estrutura escravocrata brasileira e envolve o combate do preconceito e da suposta superioridade do pensamento e da arte europeus.

Tá ligado!

A fruição da música orquestral não depende de conhecimento técnico, mas identificar os grupos de instrumentos (naipes), distinguir sons agudos e graves e seus efeitos, compreender a noção de intensidade, entre outros aspectos, aguçam os sentidos. Esses são tópicos estudados em Arte.

Tá ligado! Se achar conveniente, solicite ao professor de Arte que apresente ou retome com os estudantes o conteúdo explorado no Capítulo 5 do volume de Arte. Ele pode aproveitar os poemas produzidos pelos estudantes para, com a análise de exemplos, realizar uma atividade de relação entre as propostas de expressão empreendidas por eles e aspectos técnicos.

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

Leitura puxa leitura

Se você gostou do poema "Violões que choram...", de Cruz e Sousa...

... leia o poema "Os gatos" (1857), de Charles Baudelaire.

Por que ler: o autor é um dos grandes nomes do Simbolismo e o poema trata das semelhanças entre os gatos e os poetas em relação à solidão e à insolência.

REPRODUÇÃO/MARTIN CLARET

Capa do livro *As flores do mal*, de Charles Baudelaire.

Leia também o poema "O Cisne" (1905), de Rainer Maria Rilke.

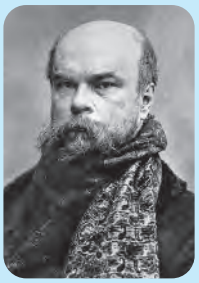
Por que ler: no poema, vemos como Rilke trata dos temas da morte e da transcendência.

AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

O poeta Rainer Maria Rilke.

Conheça o poema "*Clair de lune*" (1869), de Paul Verlaine.

Por que ler: no poema que inspirou Debussy, podemos perceber o trabalho com os sentidos e as sensações.



BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

O poeta Paul Verlaine.

STEFANO BIANCHETTI/ CORBIS/GETTY IMAGES

Pesquise o poema "Vogais", de Arthur Rimbaud, escrito aos 17 anos.

Por que ler: o poeta associa cores às vogais, criando uma experiência sensorial rica e enigmática.

O poeta Arthur Rimbaud.

A estética simbolista também pode ser percebida no seriado *Desventuras em série* (2017-2019), baseada na série de livros de mesmo nome.

Por que assistir (e ler os livros): é a história dos órfãos Baudelaire, em um cenário que nos remete ao decadentismo do fim do século XIX.

REPRODUÇÃO/NETFLIX

Cartaz do seriado *Desventuras em série*.

Classificação indicativa: 12 an

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

O Simbolismo é um movimento que influenciou outras formas artísticas.

Na pintura, pesquise primeiro o quadro *Júpiter e Sêmele* (1894--1895), de Gustave Moreau.

Por que admirar: ao retratar o mito de Júpiter e sua amante mortal, o artista inclui uma série de elementos enigmáticos, ao gosto da arte simbolista.

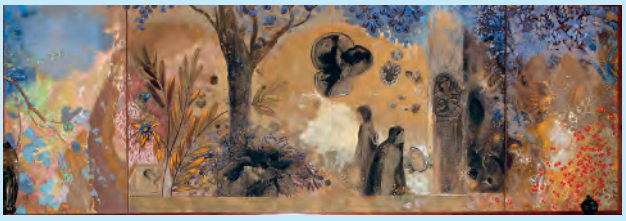
GUSTAVE MOREAU - MUSEU GUSTAVE-MOREAU, PARIS, FRANÇA

MOREAU, Gustave. **Júpiter e Sêmele**. 1894-1895. Óleo sobre tela, 212 x 118 centímetros.

Procure, agora, o painel decorativo *A noite* (1911), de Odilon Redon.

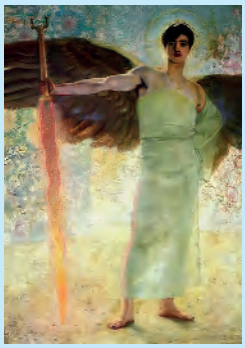
Por que admirar: em uma paisagem etérea, onírica, percebemos elementos fantásticos em torno das personagens em meio à floresta.

HERITAGE IMAGE PARTNERSHIP LTD/ ALAMY/FOTOARENA - ABADIA DE FONTFROIDE, NARBONA, FRANÇA



REDON, Odilon. **A noite**. 1911. Têmpora sobre tela, 200 x 650 centímetros. Abadia de Fontfroide, Narbonne, França.

FRANZ VON STUCK - MUSEU VILLA STUCK, MUNIQUE, ALEMANHA



Conheça ainda *O guardião do paraíso* (1889), de Franz von Stuck.

Por que admirar: primeira pintura a óleo de Stuck, utiliza traços difusos para criar uma atmosfera etérea e fantástica.

STUCK, Franz von. **O guardião do paraíso**. 1889. Óleo sobre tela, 250 × 167 centímetros. Museu Villa Stuck, Munique, Alemanha.

Uma referência visual, mas agora no campo dos *games*, é o jogo *Limbo*, produzido pelo estúdio dinamarquês Playdead e lançado em 2010.

Por que conhecer: reconstitui a atmosfera sombria e as paisagens florestais comuns ao movimento simbolista.

REPRODUÇÃO/PLAYDEAD STUDIOS

Capa do jogo *Limbo*.

Classificação indicativa: 14 anos.

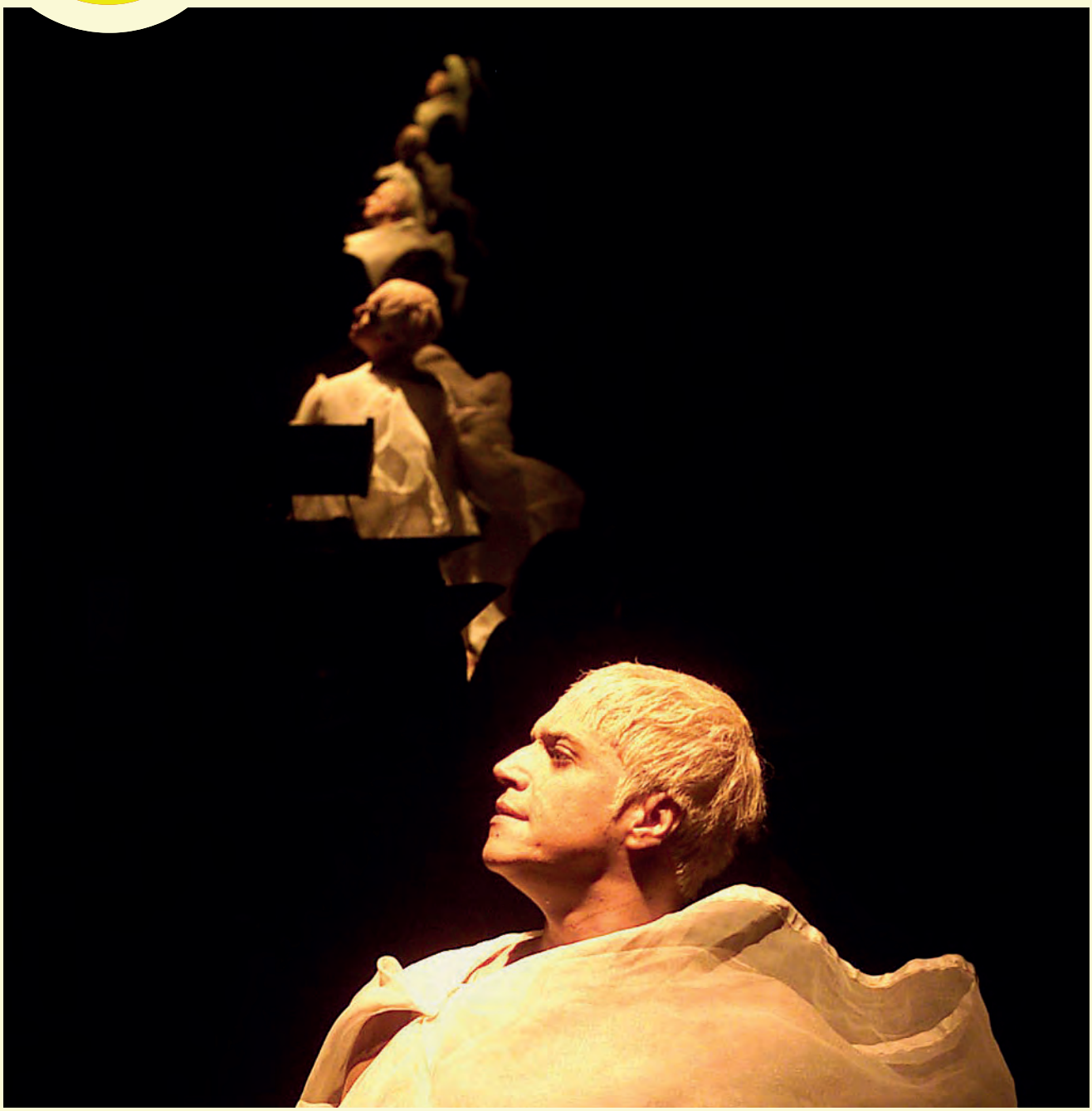
Qual obra artística – música, seriado, jogo, filme, livro – o faz lembrar do Simbolismo? Crie um boxe para apresentar aos seus colegas.

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

Capítulo 11

PRÉ-MODERNISMO: MUDANÇAS À VISTA

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.



TIAGO QUEIROZ/ESTADÃO CONTEÚDO

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

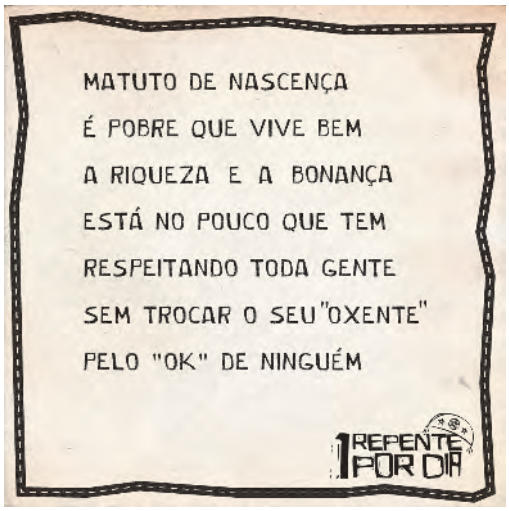
Cena da peça *Os sertões*, montagem do Teatro Oficina baseada na obra de mesmo nome do pré-modernista Euclides da Cunha. A direção foi de José Celso Martinez Corrêa. São Paulo, SP.

Estudando o século XIX, você teve a oportunidade de mergulhar em uma literatura bastante rica e diversa: passou pela intensidade romântica, pela crítica realista-naturalista, pelo descritivismo parnasiano e pelo hermetismo simbolista. O início do século XX ainda insistirá na permanência da literatura produzida no século anterior, mas novos ares passam a inquietar os escritores. No Brasil, antes mesmo do início oficial do que se convencionou chamar de Modernismo, alguns escritores desestruturaram as bases do que vinha sendo chamado de literatura até aquele momento. Bem-vindo ao Pré-Modernismo!

Optamos por colocar o capítulo sobre Pré-Modernismo no final do volume 2 da coleção por entendermos que a produção pré-modernista, apesar de trazer algumas inovações que antecipam o Modernismo, está, ainda, fortemente vinculada às principais linhas de pensamento do século XIX, com as quais dialoga, muitas vezes, para questionamento e crítica. Acreditamos que a percepção do caráter de transição do movimento se dá de maneira mais consistente quando os estudantes lidam com a percepção do que está sendo desconstruído em lugar de buscar relações com recursos formais e temáticos que estão por se efetivar e que ainda desconhecem.

Leitura inicial

Você sabe o que é repente? O escritor brasiliense Ailton Mesquita associa essa forma de arte a temas atuais em um projeto de preservação da cultura popular que desenvolve na internet. Conheça um dos textos de "Um repente por dia" e discuta as questões propostas.



1REPENTE POR DIA

Repente de Ailton Mesquita.

Percurso do capítulo

- O Pré-Modernismo: problematização do Brasil
- Euclides da Cunha
- Lima Barreto
- Monteiro Lobato
- Augusto dos Anjos
- Seminário: produção

Diálogo com o contemporâneo: Ailton Mesquita, Fernanda Calazans

OBJETO DIGITAL Mapa clicável: Brasil no Pré-Modernismo

Por dentro do texto

1. **O repente é um gênero que se destina à declamação. Quais recursos de sonoridade foram explorados pelo poeta nesse trabalho?**
2. **O texto parece ser uma resposta a uma inquietação. Que inquietação é essa e qual é a resposta dada a ela?**
3. **Apesar de revelar incômodo, o texto indica a importância das boas relações e do respeito ao outro. Que verso explicita isso?**
4. **A linguagem é usada intencionalmente como marca de identidade nesse texto. Explique essa ideia.**

1. O poeta compôs um poema curto e fez uso de versos de métricas semelhantes – hexassílabos (seis sílabas poéticas) e heptassílabos (sete sílabas poéticas) – e rimas.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que a inquietação relaciona-se à condição do matuto, aquele que vive no interior do país e é considerado mais rústico. A resposta aborda o fato de que, embora pobre, o matuto mora bem e não imita quem vive em áreas urbanas, principalmente as cosmopolitas. Depreende-se que o poeta reconhece o preconceito contra o matuto e o defende disso.
3. "Respeitando toda gente".
4. Para defender o modo de vida do matuto, é citada uma marca da variedade linguística que ele emprega, o *oxente*, que o eu lírico afirma não ser inferior a *OK*, interjeição que tem origem na língua inglesa e é, geralmente, usada por moradores de grandes cidades brasileiras.

Investigando o movimento literário

O poema de Ailton Mesquita problematiza nossa realidade cultural e social ao evidenciar diferentes grupos que coexistem no Brasil, um país com um território imenso, marcado por grande desigualdade. Esse exame crítico da maneira como lidamos com a diversidade é um dos aspectos centrais do Pré-Modernismo.

Pré-Modernismo: um período de transição

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

O final do século XIX e o início do XX foram marcados, no Brasil, pela coexistência entre romances realistas-naturalistas, poemas parnasianos e simbolistas, heranças românticas e novas posições artísticas. O prenúncio de nossa "entrada na modernidade", oficializada pela Semana de Arte Moderna, em 1922, deu-se com a publicação, em 1902, de três obras voltadas à análise crítica do país: a nova edição de *História da literatura brasileira*, de Sílvio Romero (1851-1914), e duas obras literárias, *Canaã*, de Graça Aranha (1868-1931), e *Os sertões*, de Euclides da Cunha (1866-1909).

Marco literário

O Pré-Modernismo estendeu-se de 1902 a 1922. Seu início foi marcado pela publicação de *Canaã*, de Graça Aranha, e *Os sertões*, de Euclides da Cunha.

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

Ao propor um **nacionalismo crítico**, os pré-modernistas acreditavam que ter consciência a respeito da realidade do país era um passo para melhorá-lo. Esse nacionalismo diferencia-se do **nacionalismo utópico**, que supervalorizava algumas virtudes do Brasil.

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Euclides da Cunha.

Dica de professor. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Dica de professor

Procure estabelecer relações entre os movimentos que você estuda para construir um painel coerente de nossa literatura. Você já sabe, por exemplo, que o pensamento de Taine, em que se apoia Euclides da Cunha, é também a base do romance naturalista *O cortiço*, de Aluísio Azevedo.

Biblioteca do professor. Recomendamos as seguintes leituras sobre a história da comunidade de Antônio Conselheiro.

- GALVÃO, Walnice Nogueira. **O império do Belo Monte**: vida e morte de Canudos. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.
- VILLA, Marco Antônio. **Canudos**: o campo em chamas (1893-1897). São Paulo: Saraiva, 2013. (Coleção Que história é esta?)

Tais obras, bem como outras do período, chamam a atenção para os problemas da nação que, em 1889, tornara-se uma república. Elas criticam a organização social do país, especialmente o abandono de algumas regiões e de alguns grupos sociais pelo Estado, e promovem uma revisão do nacionalismo. Assim, embora não seja, de fato, uma escola literária, com propostas estéticas próprias e capazes de criar coesão entre os artistas, o Pré-Modernismo foi importante para a formação do espírito renovador do nosso Modernismo.

Euclides da Cunha: a investigação do sertão

Nos artigos e reportagens que escreveu sobre a Guerra de Canudos como correspondente do jornal *O Estado de S. Paulo*, o autor fluminense Euclides da Cunha, seguindo o exemplo da maioria dos jornalistas da época, exaltou patrioticamente as ações do Exército. No entanto, em 1902, ele surgiu com uma obra, *Os sertões*, em que acusava Exército, Igreja e Governo de destruir a comunidade organizada pelo líder religioso Antônio Conselheiro e fazia uma severa autocrítica em relação aos textos patrióticos que publicara cinco anos antes.

Escrita ao longo de quatro anos, a obra *Os sertões* analisa a guerra ora se valendo do discurso científico, caracterizado pelo vocabulário técnico, ora do literário, que se revela no tratamento artístico da linguagem. Em suas páginas, o leitor depara com uma narrativa do massacre marcada por tons trágicos e com o lamento e as acusações do escritor.

A Guerra de Canudos

Diálogo interdisciplinar com História, Geografia ou Sociologia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Os atritos do governo com a comunidade de Canudos, no interior da Bahia, iniciaram-se em 1896 e se estenderam por quase um ano. Nesse período, quatro expedições militares foram enviadas à região, e o saldo do conflito foi a destruição de uma cidade de 5.200 casebres e uma população estimada entre 10 mil e 25 mil habitantes.

Oficialmente, o governo alegou estar defendendo o país de um fanático, Antônio Conselheiro, que liderava um enorme grupo antirrepublicano. Hoje já se sabe que fatores políticos, a atuação da Igreja contra determinados pregadores e a pressão dos grandes proprietários de terras, que sentiam a escassez de mão de obra local, foram os verdadeiros responsáveis pelo massacre.

Influenciado pelo determinismo do filósofo francês Hippolyte Taine, segundo o qual o comportamento humano é determinado por três fatores, Euclides dividiu sua obra em três partes: "A terra" (o meio), "O homem" (a raça) e "A luta" (o momento). Na segunda parte, aborda a formação racial do sertanejo e suas características. Visto como uma vítima do ataque desproporcional das forças republicanas, o sertanejo acaba elevado pelo autor à categoria de herói.

Leia como Euclides apresenta o sertanejo em uma das passagens mais conhecidas de *Os sertões*.

O sertanejo

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

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

É desgracioso, desengonçado, torto. Hércules-Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gigante e sinuoso, aparenta a **translação** de membros desarticulados. Agrava-o a postura normalmente abatida, num manifestar de displicência que lhe dá um caráter de humildade deprimente. A pé, quando parado, recosta-se invariavelmente ao primeiro umbral ou parede que encontra; a cavalo, se **sofreia** o animal para trocar duas palavras com um conhecido, cai logo sobre um dos estribos, descansando sobre a **espenda** da sela. Caminhando, mesmo a passo rápido, não traça trajetória

Raquitismo: fraqueza óssea; debilidade.

Neurastênicos: que sofrem de neurastenia (fadiga extrema ou perda geral do interesse).

Desempeno: elegância.

Translação: movimentação.

Sofreia: puxa as rédeas.

Espenda: parte da sela em que se encaixa a coxa do cavaleiro.

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

retilínea e firme. Avança **celeremente**, num bambolear característico, de que parecem ser o traço geométrico os **meandros** das trilhas sertanejas. E se na marcha estaca pelo motivo mais vulgar, [...] cai logo – cai é o termo – de cócoras, atravessando largo tempo numa posição de equilíbrio instável, em que todo o seu corpo fica suspenso pelos dedos grandes dos pés, sentado sobre os calcanhares, com uma simplicidade a um tempo ridícula e adorável.

É o homem permanentemente fatigado.

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

Entretanto, toda esta aparência de cansaço ilude.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**: Campanha de Canudos. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 91-92.

Celeremente: rapidamente.
Meandros: caminhos tortuosos.
Atonia: fraqueza.
Remorada: atrasada, demorada.
Langorosa: melancólica.

VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

A caracterização do sertanejo tem por base uma imagem paradoxal, "Hércules-Quasímodo", que funde dois personagens antagônicos: o semideus Hércules (forte e nobre), da mitologia grega, e Quasímodo (disforme e assustador), personagem do romance *Notre-Dame de Paris*, escrito pelo francês Victor Hugo. Por meio dela, Euclides explica que o sertanejo é destituído de força atlética, é desengonçado e parece sempre fatigado, mas deve ser visto como forte por sobreviver em condições tão desfavoráveis.

O autor defendeu que a Guerra de Canudos era fruto do choque entre esse grupo de mestiços – os "curibocas" do sertão (brancos + indígenas) – e outro, os mestiços do litoral (brancos + negros), e se apoiou em teorias raciais (hoje ultrapassadas) baseadas na ideia de que a "mistura de raças mui diversas", "na maioria dos casos", era "prejudicial".

Embora tenha valorizado a resistência física dos sertanejos e sua capacidade de adaptação a um meio hostil, identificou neles, bem como nos demais mestiços, o mesmo mal: o fanatismo.

VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Fanatismo religioso

Os seguidores de Antônio Conselheiro aguardavam o retorno messiânico de Dom Sebastião, que, acreditavam, voltaria para liquidar as tropas republicanas.

Fanatismo político

Os soldados cultuavam a memória do marechal **Floriano Peixoto** e eram liderados por um coronel considerado tão fanático quanto Conselheiro: Moreira César.

Conhecido como "Marechal de Ferro", foi presidente de 1891 a 1894, após a renúncia do marechal Deodoro da Fonseca. Seu governo foi marcado por várias revoltas.

O autor condenava em ambos o atraso em relação àquilo que era tido como "progresso" da civilização.

Lima Barreto: denúncia e desabafo

Lima Barreto (1881-1922) foi o primeiro autor brasileiro a reconhecer-se como um literato negro. Em seus textos, fala com ressentimento da exclusão, das injustiças sociais e da eugenia. A trajetória do autor, cujas produções não foram prestigiadas como deveriam, é prova concreta de que, no Brasil, a Proclamação da República e a abolição da escravidão não proporcionaram aos negros e mestiços (instruídos ou não) reais possibilidades de mobilidade social. Além disso, os discursos científicos raciais – hoje já superados devido a sua inconsistência – que chegavam ao país tentavam justificar as condições desumanas a que os negros eram submetidos, mesmo sendo legalmente livres.

Eugenia: racismo maquiado de ciência

O termo *eugenia*, criado no fim do século XIX pelo antropólogo inglês Francis Galton, refere-se ao estudo de agentes que poderiam, segundo seus defensores, "melhorar" ou "piorar" características hereditárias. De viés autoritário e racista, o movimento eugênico defendia a proibição dos imigrantes não brancos, o controle da miscigenação, a intervenção na reprodução humana e a esterilização de indivíduos considerados "inaptos". No Brasil, seu principal defensor foi o médico paulista Renato Kehl, no início do século XX.

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

Fugindo ao formalismo literário da academia, caracterizado pela submissão às normas linguísticas e às regras de composição literária, Lima Barreto produziu uma literatura que privilegiou o registro oral – a verdadeira fala do povo –, procedimento que muitos críticos enxergaram como "descuido da linguagem". A crítica ao funcionalismo público, marcado pelo excesso de burocracia e oferta de cargos a protegidos de figuras públicas, bem como o retrato do preconceito racial, aparece com frequência na boca de seus personagens. O subúrbio carioca é outra referência constante em suas narrativas.

O romance mais importante de Lima Barreto é *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1915). Narrado em terceira pessoa, conta, de maneira irônica e melancólica, a história de um personagem ingênuo e idealista, uma espécie de **Dom Quixote** nacional, dedicado a uma luta vã contra o que considera errado. Policarpo, major que vive no subúrbio e exerce a função de subsecretário no Arsenal da Guerra, é um patriota fanático, ridicularizado pelos colegas. O livro divide-se em três partes, relacionadas aos projetos do protagonista.

Personagem criado em 1605 pelo espanhol Miguel de Cervantes, Dom Quixote era um cavaleiro que lutava contra as injustiças e defendia os princípios morais medievais. Dono de uma mente imaginativa, o personagem enfrentava perigos irreais, como moinhos de vento.

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Lima Barreto.

Projeto nacionalista

Policarpo Quaresma empreende um estudo minucioso das tradições do Brasil, principalmente da cultura indígena. Por meio de um requerimento, solicita às autoridades que introduzam o tupi-guarani como língua oficial do Brasil. Esse tipo de demanda e a imitação de hábitos dos povos originários, descontextualizados em seu tempo e espaço, levam-no a ser internado em um hospital psiquiátrico.

Projeto agrícola

Policarpo adquire uma propriedade rural, fracassa na tentativa de aplicar nas terras as teorias que aprendera nos livros e, involuntariamente, envolve-se nas politicagens do interior.

Projeto político

Quaresma engaja-se como voluntário nas tropas lideradas pelo "Marechal de Ferro", Floriano Peixoto, para lutar pelos ideais republicanos na **Revolta da Armada**. Na Ilha das Enxadas, assume a função de carcereiro e testemunha a condenação ilegal de presos políticos ao fuzilamento. Indignado, escreve uma carta em protesto e tem seu "triste fim", o mesmo dos demais presos, irônica e injustamente decretado por seu grande "ídolo político".

Conflito ocorrido em 1893, quando forças rebeldes da Marinha se voltaram contra o governo do marechal Floriano Peixoto.

A passagem a seguir faz parte do último capítulo do romance. Consciente do destino a que fora condenado por sua própria pátria, Policarpo reflete sobre suas escolhas.

> Quaresma não atinou de pronto com o sentido da cena e foi, após o afastamento da lancha, que ele encontrou uma explicação.
>
> Não deixou de pensar então por que força misteriosa, por que injunção irônica ele se tinha misturado em tão tenebrosos acontecimentos, assistindo ao sinistro alicerçar do regime...
>
> [...]
>
> Por que estava preso? Ao certo não sabia; o oficial que o conduzira nada lhe quisera dizer; e, desde que saíra da ilha das Enxadas para a das Cobras, não trocara palavra com ninguém, não vira nenhum conhecido no caminho, nem o próprio Ricardo que lhe podia, com um olhar, com um gesto, trazer sossego às suas dúvidas. Entretanto, ele atribuía a prisão à carta que escrevera ao presidente, protestando contra a cena que presenciara na véspera.
>
> Não se pudera conter. Aquela leva de desgraçados a sair assim, **a desoras**, escolhidos a esmo, para uma **carniçaria** distante, falara fundo a todos os seus [...]

Biblioteca do professor. Indicamos a leitura de um ensaio da antropóloga Lilia Moritz Schwarcz sobre Lima Barreto, para compreender a relação entre a personalidade do escritor e o tempo histórico complexo em que viveu.
SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Contos completos de Lima Barreto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

A desoras: repentinamente.

Carniçaria: grande massacre; carnificina.

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

sentimentos; pusera diante dos seus olhos todos os seus princípios morais; desafiara a sua coragem moral e a sua solidariedade humana; e ele escrevera a carta com veemência, com paixão, indignado. Nada omitiu do seu pensamento; falou claro, franca e nitidamente.

Devia ser por isso que ele estava ali naquela masmorra, engaiolado, trancafiado, isolado dos seus semelhantes como uma fera, como um criminoso, sepultado na treva, sofrendo umidade, misturado com os seus detritos, quase sem comer... Como acabarei? Como acabarei? E a pergunta lhe vinha, no meio da revoada de pensamentos que aquela angústia provocava pensar. Não havia base para qualquer hipótese. Era de conduta tão irregular e incerta o Governo que tudo ele podia esperar: a liberdade ou a morte, mais esta que aquela.

O tempo estava de morte, de carnificina; todos tinham sede de matar, para afirmar mais a vitória e senti-la bem na consciência cousa sua, própria, e altamente honrosa.

Iria morrer, quem sabe se naquela noite mesmo? E que tinha ele feito de sua vida? Nada. Levara toda ela atrás da miragem de estudar a pátria, por amá-la e querê-la muito, no intuito de contribuir para a sua felicidade e prosperidade. Gastara sua mocidade nisso, a sua virilidade também; e, agora que estava na velhice, como ela o recompensava, como ela o premiava, como ela o condecorava? Matando-o. E o que não deixara de ver, de gozar, de fruir, na sua vida? Tudo. Não brincara, não **pandegara**, não amara – todo esse lado da existência que parece fugir um pouco à sua tristeza necessária, ele não vira, ele não provara, ele não experimentara.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Ática, 2013. (Bom Livro). p. 194.

VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Pandegara: festejara.

1. **Policarpo havia escrito uma carta a Floriano Peixoto. Que justificativa o personagem dá para esse gesto?**
2. **Releia: "Era de conduta tão irregular e incerta o Governo que tudo ele podia esperar: a liberdade ou a morte, mais esta que aquela".**
   a. Quais são os referentes dos pronomes *esta* e *aquela*?
   b. Que adjetivo poderia ser usado para caracterizar as ações do Governo mantendo o sentido pretendido por Policarpo?
3. **A que conclusão chega Policarpo sobre sua trajetória?**
4. **Esse romance é narrado em terceira pessoa e faz uso do discurso indireto livre, como no trecho "Iria morrer, quem sabe se naquela noite mesmo?". Que efeito esse recurso produz?**

Em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, o nacionalismo do protagonista pode ser lido como um símbolo do otimismo de muitos brasileiros nos primeiros anos da República. Entretanto, as melhorias que o sistema republicano prometera ao país não se confirmaram para a maior parte da população, o que acabou por frustrar as classes menos privilegiadas e setores da classe média – de que é exemplo o protagonista do romance de Lima Barreto.

LEMBRA?

Nos textos literários, **discurso direto** é a reprodução literal das palavras de um personagem. Pode aparecer entre aspas ou precedido de travessão. O **discurso indireto** é a reprodução da fala nas palavras do narrador. E o **discurso indireto livre** é a técnica narrativa em que a fala do personagem se mistura à fala do narrador, sem aspas ou travessão.

1. Policarpo Quaresma justifica-se afirmando ser imoral a condenação aleatória de presos à morte, sem possibilidade de julgamento.

2. a. O referente de *esta* é *morte* e de *aquela*, *liberdade*. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

2. b. Sugestão: *Arbitrário* (não age com base em pressupostos previstos pela lei).

3. Policarpo, decepcionado, percebe que seus esforços em defesa da pátria (estudo da geografia e história brasileiras, do folclore, dos recursos agrícolas etc.) foram inúteis. Como havia dedicado sua existência a esse projeto, conclui que sua vida fora uma sucessão de erros e que a pátria que ele concebera e defendera era um mito.

4. O recurso aproxima as vozes do narrador e do personagem e produz a impressão de que estamos acompanhando o fluxo de pensamento de Policarpo, sem intermediação de alguém que o estaria apresentando. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Biblioteca cultural

Conheça uma animação que resume a obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, realizada para o canal Enraizando, produzido por Marcelo da Silva, Victor Balestrin e Wellington C. Gonçalves. Está disponível na internet.

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

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Monteiro Lobato.

Monteiro Lobato: a escrita impiedosa

Narizinho, Pedrinho, Emília, Visconde de Sabugosa, Tia Nastácia, Dona Benta são nomes familiares a você? Eles habitam o universo de muitos brasileiros que tiveram contato com a literatura infantil de Monteiro Lobato (1882-1948). Mas, além de escrever para crianças, o autor desenvolveu uma literatura inventiva e polêmica para adultos.

O artigo que o tornou conhecido do grande público, "Velha praga", publicado em 1914, já anunciava o tipo de autor que ele seria. No texto, Lobato, com base em sua experiência como fazendeiro no Vale do Paraíba (SP), denunciou o descaso das autoridades com as consequências da prática de queimar o mato para plantar e, nesse processo, criticou severamente as pessoas do campo.

No mesmo ano, publicou outro texto de repercussão nacional, cujo título daria nome a sua obra de estreia: *Urupês*. Nele, o grupo representado ganha traços caricaturais na figura de Jeca Tatu, e o indianismo típico do Romantismo é alvo de ridicularização. Leia uma passagem desse artigo.

O indianismo está de novo a deitar copa, de nome mudado. Crismou-se de "**caboclismo**". O cocar de penas de arara passou a chapéu de palha rebatido à testa; a **ocara** virou rancho de sapé; o tacape afilou, criou gatilho, deitou ouvido e é hoje espingarda troxada; o **boré** descaiu lamentavelmente para **pio de inambu**; a tanga ascendeu a camisa aberta ao peito.

Mas o **substrato** psíquico não mudou: orgulho indomável, independência, fidalguia, coragem, virilidade heroica, todo o recheio em suma, sem faltar uma azeitona, dos Peris e Ubirajaras.

Este setembrino rebrotar duma arte morta inda se não **desbagoou** de todos os frutos. Terá o seu "I-Juca Pirama", o seu "Canto do Piaga" e talvez dê ópera lírica.

Mas, completado o ciclo, virão destroçar o inverno em flor da ilusão indianista os prosaicos demolidores de ídolos – gente má e sem poesia. Irão os malvados **esgaravatar** o ícone com as **curetas** da ciência. E que feias se hão de entrever as caipirinhas cor de jambo de Fagundes Varela! E que **chambões** e **sornas** os Peris de calça, camisa e faca à cinta!

Isso, para o futuro. Hoje ainda há perigo em bulir no vespeiro: o caboclo é o "Ai Jesus!" nacional.

[...]

Porque a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o **aborígene** de tabuinha no beiço, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 167.

Formado a partir de "caboclo", que se refere ao indivíduo resultante da miscigenação de indígena com branco e, hoje, é considerado inadequado.

Ocara: praça situada no interior de aldeia indígena.

Boré: trombeta feita de bambu.

Pio de inambu: tipo de apito de madeira.

Substrato: essência.

Desbagoou: separou.

Esgaravatar: esmiuçar.

Curetas: instrumentos cirúrgicos utilizados para raspagem.

Chambões: mal-educados.

Sornas: preguiçosos dissimulados.

Aborígene: nativo, indígena.

Fala aí!

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Apesar do talento e do pioneirismo de Monteiro Lobato, principalmente como criador de literatura para o público infantil, têm sido identificadas pelos especialistas contemporâneos marcas concretas do racismo do autor. Na sua opinião, os livros de Lobato deveriam ser adaptados para evitar tais marcas?

Estratégia: Ouça atentamente o que os colegas disserem, depois dê sua opinião. Se o argumento proposto por alguém fizer você mudar de posição, refaça sua fala, considerando esse outro ponto de vista.

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

1. **Monteiro Lobato afirma que o indianismo celebrizado pelos autores românticos não havia morrido, mas "evoluíra" para o que ele chama de "caboclismo". Explique essa afirmação de Lobato.**

2. **No Romantismo, como você já estudou, cultivou-se a origem indígena como parte do projeto de formação da identidade nacional. Segundo Lobato, seus contemporâneos, findo o "ciclo" indianista, passaram a orgulhar-se de pertencer à "raça de caboclo". O autor avalia que esse outro "ciclo" também passaria.**

   a. Releia o parágrafo 4. Que expressões são usadas para fazer referência à ciência (a etnologia)?

   b. As expressões usadas para referir-se à ciência sugerem crítica, mas Lobato concorda com o ponto de vista científico. Que efeito, então, ele busca construir com o uso das expressões?

3. **No texto, Lobato usa o estar de cócoras como metáfora que sintetiza a postura do "Jeca". Explique o sentido construído.**

Em *Urupês*, Lobato emprega o humor ácido e um estilo vigoroso, em que se misturam a linguagem sofisticada e as expressões coloquiais, para criticar um grupo que considerava responsável pelo atraso da nação. Influenciado pelas teorias racistas de seu tempo, o autor atribuiu ao mestiço de indígena e branco uma preguiça e uma negligência quase inatas, que o tornariam passivo diante dos problemas que o atingem.

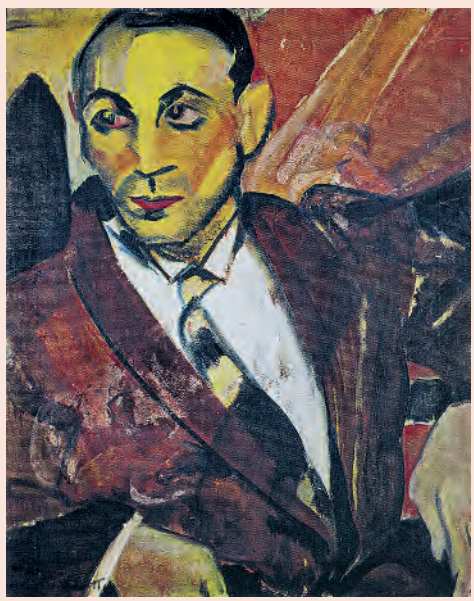
Anos mais tarde, porém, após ter acesso a estudos sobre saúde pública, Monteiro Lobato reformulou sua imagem do "Jeca". Passou a defender que a indolência da pessoa do campo não seria resultado de sua "raça", mas sim da saúde precária, da fome e da exclusão a que estava submetido havia gerações. Usou, então, seu personagem Jeca Tatu para cobrar do governo saneamento básico e para educar a população.

"A propósito da exposição Malfatti"

No dia 12 de dezembro de 1917, os paulistanos puderam apreciar 53 trabalhos da Exposição de Pintura Moderna – Anita Malfatti.

Inicialmente, a exposição foi um sucesso de público e de crítica. Contudo, alguns dias depois, Monteiro Lobato surpreendeu seus leitores com um artigo denominado "A propósito da exposição Malfatti". No artigo demolidor, o escritor não analisa as obras da exposição, mas as utiliza para atacar o que considera "extravagâncias de [Pablo] Picasso e companhia". Reconhece a inventividade e o talento da pintora, mas a acusa de deixar-se seduzir pela (falsa) arte "anormal" dos vanguardistas, considerada pelo escritor paulista uma "arte caricatural".

O acontecimento evidencia um contexto de transformação na arte brasileira. Lobato responde, de maneira conservadora, à presença, cada vez mais marcante, de procedimentos artísticos ligados à arte modernista, que se consolida no Brasil poucos anos depois.



ANITA MALFATTI - INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

MALFATTI, Anita. *O homem amarelo*. 1916. Óleo sobre tela, 61 × 51 centímetros.

1. Lobato afirma que houve apenas a substituição de um personagem idealizado (indígena) por outro ("caboclo"). As qualidades exaltadas em ambos são as mesmas – coragem, valentia, nobreza de caráter, heroísmo –, distantes do real, na opinião do escritor.
2. a. O autor refere-se à ciência (ou a quem se guia por ela) com as expressões "demolidores de ídolos", "gente má e sem poesia", "os malvados" que expunham aos idealizadores do novo personagem "a verdade nua".
2. b. O efeito irônico, sarcástico. Ele está se valendo de expressões que supostamente seriam utilizadas por quem idealiza o "caboclo".
3. *Acocora(-se)* tem o sentido metafórico de "não mudar, não progredir".

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Fala aí!

A intertextualidade foi um dos recursos usados por Lobato para construir o tom sarcástico do texto. Que referências a textos literários ou personagens você reconhece? Conseguir identificá-los causa satisfação?

Estratégia: Procure ampliar a reflexão, incluindo outras situações em que sua biblioteca cultural foi ativada.

Caso os estudantes tenham usado o volume 1 desta coleção, comente que puderam discutir o discurso racista na obra de Lobato ao estudar a variação linguística em um trecho da obra *A menina do narizinho arrebitado* (Capítulo 2, volume 1).

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

BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Augusto dos Anjos.

Augusto dos Anjos: artista singular

Autor de um único livro, *Eu* (1912), o poeta paraibano Augusto dos Anjos (1884-1914) destacou-se pela singularidade de seus versos, que o fazem um precursor das rupturas propostas mais tarde pelos modernistas. Em seus poemas, teorias como o evolucionismo, a consciência da podridão humana, o reconhecimento do fracasso da civilização ocidental e o formalismo parnasiano convivem, muitas vezes, com um senso de humor particular, que perturba o leitor e o obriga à reflexão.

Conheça mais sobre o autor em **Investigando +**.

TRABALHO E JUVENTUDES

Esta atividade deverá acompanhar os estudantes na transição para o estudo do próximo volume. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

A partir deste capítulo, você passa a estudar autores mais recentes e que, por isso, tinham ou têm profissões ou ocupações mais próximas das que você conhece. Com os colegas, monte um mapa de profissões ou ocupações na sala de aula, usando como base um mapa do Brasil. Na continuidade de seus estudos, acada novo capítulo, vocês devem incluir os autores estudados, afixando as anotações – nome e formação – na representação do estado de origem. Ao lado do mapa, serão afixadas outras notas, estas sobre a carreira nos dias de hoje e o tipo de curso que se faz para exercê-la.

Por exemplo: No mapa do Brasil, sobre o estado do Rio de Janeiro, anotem "Euclides da Cunha – engenheiro civil". Ao lado do mapa, registrem "Engenharia Civil – bacharelado com duração média de 5 anos. O engenheiro pode projetar, gerenciar e executar obras e construções, além de trabalhar na fiscalização delas".

Faça as notas com os dados essenciais, descartando as informações secundárias. Você colocará em prática a abstração, uma das bases do pensamento computacional.

Investigando +

1. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. Você lerá, a seguir, um poema de Augusto dos Anjos e um trecho do ensaio "O pessimismo na poética de Augusto dos Anjos: leitura de alguns poemas".

Texto 1

Psicologia de um vencido

Eu, filho do carbono e do amoníaco,
Monstro de escuridão e **rutilância**,
Sofro, desde a **epigênesis** da infância,
A influência má dos signos do zodíaco.

Profundissimamente **hipocondríaco**,
Este ambiente me causa repugnância...
Sobe-me à boca uma ânsia **análoga** à ânsia
Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme – este operário das ruínas –
Que o sangue podre das carnificinas
Come, e à vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los,
E há de deixar-me apenas os cabelos,
Na frialdade inorgânica da terra!

VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

ANJOS, Augusto dos. Psicologia de um vencido. *In*: ANJOS, Augusto dos. **Eu e outras poesias**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999. p. 19.

Rutilância: esplendor.

Epigênesis: no contexto, "primórdios; início".

Hipocondríaco: excessivamente preocupado com a saúde; melancólico.

Análoga: semelhante, parecida.

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

Texto 2

Augusto de Carvalho Rodrigues dos Anjos, "o poeta da morte", "o poeta do pessimismo", é geralmente considerado um pré-modernista (em função do período histórico em que viveu), mas com fortes raízes fincadas no Simbolismo, no Parnasianismo, no Realismo/Naturalismo e até no Expressionismo. Logo, trata-se de um autor de difícil classificação: é moderno e conservador, lírico e trágico, engajado socialmente – ainda que criado sob as asas de valores monárquicos –, pois clama contra a escravidão, a pobreza, o individualismo.

[...]

Ressaltamos, na obra augustiana, a recorrência à decomposição da matéria, à companhia dos vermes, à lama, aos vocábulos científicos (Realismo/Naturalismo), assim como a metáforas, prosopopeias, paradoxos e vocábulos inusitados. Do que emana, provavelmente, a adjetivação dedicada a ele: extravagante, grotesco, de mau gosto, mórbido, tuberculoso, filosófico, chocante, pessimista.

O poeta realiza sua lírica ao provocar sentimentos inusitados em quem o lê, e esse é o encanto maior para aquele que não se afasta chocado, inicialmente, dos seus versos. Aos poucos há a sedução, a atração pelo diferente. [...]

MELO, Weslei Chaleghi de; OLIVEIRA, Marilu Martens; LAVISIO, Lucas dos Santos. O pessimismo na poética de Augusto dos Anjos: leitura de alguns poemas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 38, p. 296-297, mar. 2021.

Nesta atividade, você produzirá um parágrafo para um ensaio sobre a obra de Augusto dos Anjos. Seu objetivo é fazer uma análise do soneto "Psicologia de um vencido", tendo como referência ideias apresentadas no ensaio lido (texto 2).

- Inicie identificando o poema em análise e comentando a provável reação que provoca nos leitores.
- Cite um trecho do ensaio para desenvolver essa ideia. Lembre-se de que as citações seguem regras. Considere que o primeiro parágrafo transcrito está na página 296 da revista em que foi publicado; o segundo e o terceiro, na página seguinte.
- Apresente o conteúdo do poema por meio de paráfrase.
- Finalize com uma análise dos recursos formais e da linguagem do poema, recorrendo novamente ao ensaio, que pode ser retomado por citação ou paráfrase.

2. **Recentemente, no contexto das discussões sobre o racismo estrutural brasileiro, tem sido destacado o viés crítico de Lima Barreto, um dos primeiros autores que se engajou na denúncia desse problema. Entre outros aspectos, discute-se a ênfase que os livros didáticos dão ao romance *Triste fim de Policarpo Quaresma* em detrimento das obras do autor que abordam o racismo. Para explorar esse tema, em grupos, realizem as atividades a seguir.**

   a. A qualidade do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma* fez dele uma referência para autores e leitores brasileiros. Seu protagonista é mencionado em textos de gêneros diversos (crônicas, artigos de opinião etc.) que, para discutir outros temas, como a ingenuidade, recorrem a ele como exemplo. Pesquisem textos que citem Policarpo e verifiquem que sentido se pretendeu criar ou reforçar no texto por meio da menção ao personagem. Anotem os dados coletados.

   b. Ainda que *Triste fim de Policarpo Quaresma* seja um romance excepcional, outros romances, contos e crônicas de Lima Barreto também merecem destaque e têm contribuído para uma importante reflexão sobre o Brasil. Pesquisem obras do autor que discutam direta ou indiretamente o racismo, escolham uma delas e apresentem-na em forma de sinopse.

   c. Discutam: qual seria a decisão de vocês se fossem os autores de uma obra didática: destacariam *Triste fim de Policarpo Quaresma* ou optariam por outra obra? Por quê?

Dica de professor

Nas referências de obras com até três autores, aparecem todos os sobrenomes. A partir desse número, pode-se optar por apresentar o nome de apenas um dos autores e a expressão latina *et al.*, que significa "e outros". Exemplo: Calixto, P. *et al.*, 2023.

1. Sugestão: O soneto "Psicologia de um vencido", de Augusto dos Anjos, tende a causar estranhamento em grande parte dos leitores. Como afirmam Melo, Oliveira e Lavisio, "o poeta realiza sua lírica ao provocar sentimentos inusitados em quem o lê" (2021, p. 297). No poema, o eu lírico, que se considera "vencido", confessa sentir uma angústia permanente, manifestada como mal-estar físico, e saber que a morte está próxima, como sugere a consciência do verme, "este operário das ruínas", a espreitá-lo. Para expressar tais ideias, o texto combina formas tradicionais da poesia, como o soneto com métrica fixa e rimas regulares, com vocabulário típico das ciências e referências à decomposição da matéria, resultando em uma lírica de difícil classificação (Melo, Oliveira e Lavisio, 2021).

Tá ligado! A proposta de redação de 2016 é estudada no Capítulo 9 do volume de Redação.

Tá ligado!

A educação antirracista é um desafio da sociedade brasileira, por isso é um tema que pode ser solicitado na prova de redação do Enem. A intolerância religiosa, que está relacionada ao tema, foi abordada em 2016.

2. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Biblioteca do professor. Para conhecer melhor a denúncia do preconceito racial na obra de Lima Barreto e obter dados sobre algumas de suas obras, sugerimos a leitura do ensaio "Lima Barreto e a literatura afro-brasileira: o preconceito social e étnico nas malhas da ficção", de Elisângela Lopes e Riverson da Silva, disponível no portal *Literafro*, associado à UFMG.

LEMBRA?

Em uma sinopse, a obra é apresentada de modo sintético, deixando claro o que será abordado, mas sem antecipar o desenvolvimento e o desfecho. O objetivo é apresentar a obra a um leitor que pode desejar lê-la.

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

Biblioteca cultural

A cantora e violeira Bruna Viola ganhou o Grammy latino em 2017 pelo álbum *Melodias do sertão*. Você pode ouvir as canções na internet, inclusive no *site* oficial da artista.

LETICIA MOREIRA/FOLHAPRESS

A cantora Bruna Viola.

3. Você leu um trecho de *Urupês*, de Monteiro Lobato, que apresenta uma visão crítica acerca do morador do interior do país. Leia, agora, a canção "Melodias do sertão", da compositora mineira contemporânea Fernanda Calazans, bastante conhecida na interpretação da cantora mato-grossense Bruna Viola.

Melodias do sertão

Casinha simplesinha cavalo bom de sela
Fogão a lenha aceso vejo o céu pela janela
Ao som da cavalgada passando rente à cerca
Adentrando a madrugada
Na bota empoeirada esporas que não ferem
Aos passos do galope as rédeas obedecem
O vento que aqui canta melodias do sertão
Correndo sem destino em meio à plantação
O céu está pedindo canções ao estrelar
A paz hoje me inspira e começo a tocar
As palavras se misturam à luz de um lampião
Sentada no sereno ao som de um violão

MELODIAS do sertão. Compositora: Fernanda Calazans. Intérprete: Bruna Viola. *In*: SEM fronteiras. Intérprete: Bruna Viola. [*S. l.*]: Universal Music, 2015. 1 CD, faixa 6.

VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

a. O que diferencia o texto *Urupês* e a canção quanto a quem emite o ponto de vista?

b. Lobato trata o homem da roça como inapto para alcançar o que ele considerava moderno e complexo. De certo modo, a canção retoma essa caracterização. Quais elementos remetem a um estágio menos avançado, considerando o desenvolvimento tecnológico?

c. Em "Melodias do sertão", tais elementos não são submetidos à crítica e ao sarcasmo, como ocorre em *Urupês*. Como procede o eu lírico da canção? Justifique sua resposta.

d. O autor pré-modernista usa a natureza para representar o "caboclo" como "raça" "a vegetar de cócoras". Compare essa representação da relação entre o ser humano e a natureza com aquela expressa na canção.

3. a. Na canção, quem fala é um indivíduo que vive no campo, diferentemente do que ocorre em *Urupês*, cujo conteúdo sugere um indivíduo que fala a partir da cidade.

3. b. A canção cita o uso do cavalo, do fogão a lenha e do lampião, elementos da vida cotidiana que remetem a um estado anterior do desenvolvimento tecnológico.

3. c. O eu lírico submete os componentes da vida no campo à idealização, apresentando-os em termos positivos, com base na simplicidade e na integração com a natureza.

3. d. Enquanto Lobato torna o "caboclo" um ser que se confunde com a natureza, como sugere o verbo *vegetar*, o eu lírico da canção mostra o ser humano integrado à natureza e dominando-a, como evidencia o uso de "esporas que não ferem" e "as rédeas obedecem".

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

DESAFIO DE LINGUAGEM Seminário

A canção de Fernanda Calazans e outras de diferentes compositores do gênero sertanejo revelam uma visão idealizada do sertão (campo), apoiada na simplicidade e na paz. Vamos conhecer melhor a realidade de quem vive e trabalha no campo? Prepare, com seu grupo, um seminário.

ODS 2

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.

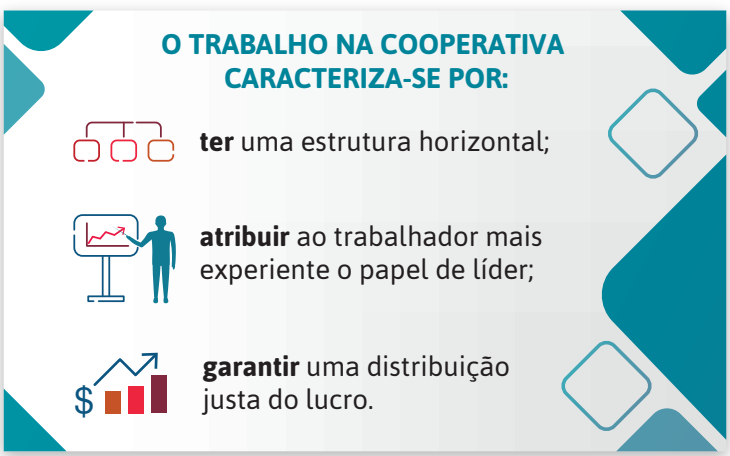
1. **Comecem com o recorte do tema, necessário para que vocês não excedam o objetivo. Leiam algumas sugestões de tema:**
   - diversidade sociocultural dos povos do campo (acampados, pescadores, assalariados rurais temporários, ribeirinhos etc.);
   - profissões ligadas ao campo;
   - importância das pequenas propriedades na soberania alimentar;
   - condições de vida nos assentamentos e acampamentos;
   - papel das cooperativas;
   - tecnologia usada na agricultura.

Propomos, assim como no Capítulo 9, do volume 1, a produção de seminários. Embora existam muitas outras atividades de apresentação oral propostas neste volume, entendemos que a produção de seminário envolve um conjunto de elementos composicionais e um cuidado com recursos complementares que precisam ser retomados para consolidação. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

2. **Definam fontes de pesquisa confiáveis e imparciais. Estejam atentos ao contexto de produção dos textos e à comprovação das informações que apresentam.**

Como estratégia de introdução do tema, os estudantes podem, por exemplo, analisar uma fotografia ou fazer uma pergunta provocativa. Para encerramento, podem indicar uma mudança de concepção com base no que foi estudado.

3. **Dividam o tema em subtemas e façam um roteiro com:**
   - ordem de apresentação dos subtemas;
   - o conteúdo de cada subtema;
   - a estratégia de introdução do tema e de encerramento.
4. **Preparem o material de apoio da apresentação.**



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Procure usar o **paralelismo sintático** na construção de tópicos do *slide*, isto é, utilize a mesma estrutura em todas as entradas.

- Texto verbal: os *slides* ou cartazes não podem conter textos longos, porque o público não consegue acompanhar a fala e ler ao mesmo tempo. Devem, preferencialmente, ser organizados em tópicos ou esquemas, funcionando como uma referência para o apresentador.
- Outras linguagens: é importante apresentar fotos, gráficos e tabelas; no caso dos *slides*, se for usado o recurso, podem ainda conter *links* para vídeos e áudios, por exemplo.
- Finalização: unam as partes preparadas individualmente, incluindo uma abertura, com o título da apresentação e o nome dos integrantes do grupo, um sumário dos tópicos e as referências bibliográficas.

5. **Ensaiem a apresentação.**
   - Apresentem-se para os colegas de grupo várias vezes para garantir que todos os integrantes produzam falas claras e que haja uma boa articulação entre as partes.
   - Caso planejem utilizar um computador, verifiquem, antecipadamente, se ele é compatível com o programa em que foi feita a apresentação e se a projeção do som é alta o suficiente para que todos na sala ouçam um trecho de áudio, se for o caso.

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

Leitura puxa leitura

Se você gostou de conhecer a perspectiva de Lima Barreto...

... você pode se interessar também pela história de outros escritores negros. Pesquise sobre Maria Firmina dos Reis, já citada anteriormente nesta coleção e considerada a primeira romancista negra do Brasil.

Por que pesquisar: para conhecer mais sobre a história dessa figura importante da literatura brasileira.

Pesquise a história de Luiz Gama, também citado anteriormente nesta coleção.

Por que pesquisar: jornalista e abolicionista negro, o autor particulariza referências românticas com traços de negritude.

Faça uma pesquisa sobre Grada Kilomba, escritora, psicóloga e autora que escreve principalmente sobre memória, gênero e pós-colonialismo.

Por que pesquisar: Grada Kilomba se tornou uma referência contemporânea com sua obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*.

Para saber mais sobre Lima Barreto, leia a biografia escrita por Lilia Moritz Schwarcz, *Lima Barreto, triste visionário* (2017), ou, se possível, pesquise na internet vídeos da professora divulgando seu trabalho sobre o autor.

REPRODUÇÃO/COMPANHIA DAS LETRAS

Capa do livro *Lima Barreto, triste visionário*, de Lilia Moritz Schwarcz.

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

O romance *Triste fim de Policarpo Quaresma* põe em evidência o totalitarismo. Você se lembra de outras obras que o tematizam?

Leia a obra *1984* (1949), de George Orwell.

Por que ler: como crítica ao totalitarismo, a obra retrata os desafios de se viver sob um regime autoritário em um futuro distópico, em que a liberdade é controlada e a verdade é manipulada.

Se possível, assista ao filme *Hotel Ruanda* (2004), de Terry George.

Por que assistir: aborda o massacre étnico de 1994 em que a população tutsi foi dizimada pelos hutus.

Pôster do filme *Hotel Ruanda*, de Terry George.

REPRODUÇÃO/A. KITMAN HO/TERRY GEORGE

Classificação indicativa: 14 anos.

Leia o livro *Fahrenheit 451* (1953), de Ray Bradbury, e, se possível, também assista ao filme de mesmo nome (1966), dirigido por François Truffaut.

Por que ler e assistir: conta a história de um futuro em que os livros são proibidos.

Capa do livro *Fahrenheit 451*.

REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA AZUL

Classificação indicativa: 14 anos.

Busque na internet entrevistas com a autora Margareth Atwood, autora de obras que retratam o totalitarismo.

Por que pesquisar: para conhecer as opiniões da autora sobre violência contra a mulher e autoritarismo.

Que outra obra literária pode revelar aos leitores as consequências de um regime totalitário? Faça um boxe para apresentá-la aos colegas.

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

Capítulo 12

EXPERIENCIANDO INVESTIGAR INTERTEXTUALIDADES

© KOBRA, EDUARDO/AUTVIS BRASIL 2024

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

Painel *Monalisa*, do muralista Kobra. São Paulo, SP.

É possível construir um poema com base na narrativa que a pintura de um vaso chinês sugere? O poeta parnasiano, assim como os demais artistas, coloca-se em diálogo permanente com a arte produzida anteriormente e com aquela que é contemporânea a ele. Uma obra de arte nunca é estanque nem está isolada: ela faz parte de uma rede de relações com outras que a inspiraram e com aquelas que vai inspirar. Neste capítulo, você vai explorar relações explícitas entre obras de arte e experimentar o potente diálogo com a imaginação do outro. Está em foco a experiência de conhecer os diálogos da arte.

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

E SE A GENTE... Dialogasse com a pintura?

Diálogo interdisciplinar com Arte. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

Todo texto, em alguma medida, vale-se de outros textos produzidos antes dele. Isso ocorre porque há uma relação interdiscursiva entre as práticas comunicativas dos falantes. Nossas produções textuais retomam visões de mundo, relações de sentido e construções de textos anteriores.

Porém, para além disso, existem situações em que o diálogo entre textos se dá de maneira intencional e bem observável. É o que ocorre, por exemplo, quando um texto faz uma paródia de outro ou o cita explicita ou implicitamente. Embora presente nas comunicações em geral, esse tipo de relação, chamado intertextual, é mobilizado especialmente pelos artistas, que encontram nele um produtivo recurso de criação.

Neste capítulo, você verá possibilidades de construção de sentido com base no diálogo entre textos do campo artístico-literário e ampliará suas possibilidades de fruir a arte, isto é, de aproveitá-la prazerosamente.

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Durante a pandemia da covid-19, entre 2020 e 2022, muitos governos determinaram o distanciamento social, recomendando que as pessoas permanecessem em suas casas e saíssem apenas para atividades indispensáveis, como comprar comida.

Para ajudar as pessoas a enfrentar essa reclusão, em 2020, o Getty Museum, de Los Angeles (Estados Unidos), desafiou seus seguidores em uma rede social a replicar obras de arte do acervo do museu e compartilhar fotos dessas releituras nas redes sociais. A proposta criativa foi aceita com entusiasmo, influenciando outros museus e instituições de arte a lançar o mesmo desafio. O resultado foram milhares de postagens do mundo todo.

Observe a seguir um exemplo de foto postada por uma brasileira em resposta ao desafio lançado pelo Getty Museum.

É lógico!

Para apresentar uma definição, encontre elementos estáveis, isto é, que se mantenham em contextos de mesmo tipo, descartando os que são acidentais. Você usa, nesse processo, a habilidade de abstração, uma das bases do pensamento computacional.

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

© SUCCESSION PABLO PICASSO/AUTVIS, BRASIL, 2024
LOCALIZAÇÃO: INSTITUTO DE ARTE DE CHICAGO, ESTADOS UNIDOS

PICASSO, Pablo. *Mãe e filho*. 1921. Óleo sobre tela, 142,9 × 172,7 centímetros.

ACERVO PESSOAL

Fotografia de Emanueli e Théo Gama. 2020.

Vamos retomar o desafio do museu? Leia-o.

REPRODUÇÃO/TWITTER

Nós desafiamos você a recriar uma obra de arte com objetos (e pessoas) em sua casa.

Escolha seu trabalho artístico favorito

Encontre três coisas espalhadas por sua casa

Recrie a obra com esses itens

E compartilhe conosco.

Post publicado em uma rede social do Getty Museum com um desafio a seus seguidores: recriar uma obra de arte e compartilhá-la nas redes sociais.

Agora é sua vez de replicar uma obra de arte. Você pode fazer a atividade sozinho ou com um ou mais colegas.

1. **Pesquise, em acervos físicos ou digitalizados de museus e enciclopédias de artes visuais, obras que considere interessantes para a proposta. Veja a seguir uma obra que pode servir de inspiração.**

ALMEIDA JUNIOR - MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SÃO PAULO (MASP)

JÚNIOR, José Ferraz de Almeida. *Moça com livro*. [*s. d.*]. Óleo sobre tela, 50 × 61 centímetros. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, São Paulo, SP.

2. **Atentando à proposta do museu, escolha os objetos que farão parte da cena.**
3. **Capriche na produção e preste atenção à iluminação.**
4. **Faça a montagem, colocando lado a lado a reprodução da obra visual escolhida e a foto que você produziu.**
5. **Inclua os dados da obra na qual você se baseou: nome do artista, título e ano em que foi feita.**
6. **Se possível, poste sua produção no *blog* da turma.**

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

Leitura 1

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

Nesta seção, você estudará dois textos. O texto 1 é parte do romance policial *Um estudo em vermelho*, que Arthur Conan Doyle (1859-1930) publicou em uma revista inglesa em 1887. Trata-se da primeira história do detetive Sherlock Holmes. O texto 2 é parte de um roteiro ou *script* do episódio de mesmo nome pertencente à série *Sherlock*, produzida pelo canal britânico BBC.

OBJETO DIGITAL Carrossel de imagens: Os vários Sherlocks

Antes de ler, converse com os colegas sobre as perguntas a seguir.

1. **O que você sabe sobre o personagem Sherlock Holmes? Como obteve as informações sobre ele?** **1.** Resposta pessoal. O objetivo da questão é familiarizar os estudantes com o personagem, partindo de um conhecimento que possa ser compartilhado. Caso note que a turma não conhece Sherlock Holmes, apresente o detetive famoso por sua incrível capacidade de dedução e por seus métodos científicos.
2. **Você já assistiu a um filme ou a uma série que tenha adaptado uma obra literária? Gostou da adaptação?** **2.** Resposta pessoal. A questão permite aos estudantes iniciar a observação da intertextualidade, apontando exemplos de produções.

Texto 1

Enquanto Stamford falava, passamos pelo corredor e entramos pela porta lateral que dava para uma ala do grande hospital, que eu já conhecia bem. Assim, não precisei ser guiado pela escada de pedra clara, nem quando andamos pelo corredor comprido, de paredes brancas e portas marrons. No fim do caminho, uma passagem em arco levava ao laboratório. Este era uma sala espaçosa, repleta de garrafas. Bancadas amplas e baixas estavam espalhadas pelo local, apoiando **retortas**, tubos de ensaio e **bicos de Bunsen**, com suas chamas azuis e trêmulas. No laboratório só havia um pesquisador, que se debruçava sobre uma bancada, **absorto** em seu trabalho. Ao ouvir nossos passos, olhou para nós e ficou de pé, com uma exclamação de satisfação.

– Descobri! Descobri! – gritou para Stamford, correndo até nós com um tubo de ensaio na mão. – Descobri um reagente que é precipitado pela **hemoglobina**, e somente por ela!

Se ele tivesse descoberto uma mina de ouro não estaria mais feliz.

– Dr. Watson, Sherlock Holmes – Stamford nos apresentou.

– Como está? – ele perguntou, cordialmente, apertando minha mão com uma firmeza que não acreditei que tivesse. – Percebo que esteve no Afeganistão.

– Como pode saber disso? – perguntei, espantado.

– Deixe para lá – ele disse, satisfeito. – O assunto agora é hemoglobina. Sem dúvida você percebe a importância de minha descoberta.

– Quimicamente, é interessante, sem dúvida. Mas na prática...

– Meu amigo, esta é a descoberta mais prática em medicina legal nos últimos anos. Não percebe que ela nos fornece um teste infalível para descobrir manchas de sangue? Venha ver! Ele me puxou pela manga do casaco, levando-me para a bancada onde estivera trabalhando. – Vamos obter um pouco de sangue fresco – ele disse, furando seu dedo com um estilete e aspirando sangue com uma **pipeta**. – Agora, vou diluir esta pequena quantidade de sangue em um litro de água. Vocês veem que a mistura resultante parece água pura. A diluição do sangue deve ser maior que uma parte por milhão. Não tenho dúvidas, contudo, de que conseguiremos a reação característica.

Tá ligado!

A construção de um repertório sociocultural amplo, necessário ao reconhecimento de relações intertextuais, também é fundamental para a produção de textos argumentativos, como os do Enem. As informações vindas de vários campos do conhecimento contribuem para sustentar o ponto de vista.

Tá ligado! No Capítulo 10 do volume de Redação, os estudantes conhecem critérios utilizados na avaliação do Enem para verificar o uso do repertório pessoal. Além da escolha do repertório, observa-se sua efetivação na construção do sentido e da visada argumentativa.

Retortas: recipientes estreitos e curvos, usados para realizar destilações.

Bicos de Bunsen: dispositivos usados para aquecer soluções e substâncias em laboratório. O instrumento foi aperfeiçoado pelo químico alemão Robert Bunsen (1811-1899).

Absorto: concentrado nos próprios pensamentos.

Hemoglobina: proteína presente no sangue.

Pipeta: tubo de vidro.

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

GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

Enquanto falava, despejou na solução alguns cristais brancos e depois gotas de um líquido transparente. Num instante a solução ficou turva e uma poeira amarronzada **precipitou-se** no fundo do pote de vidro.

– Ah-ah! – exclamou, batendo as mãos e parecendo tão contente quanto um menino que recebeu um brinquedo novo. – O que acham disso?

– Parece um teste bastante sutil – observei.

– Lindo! Lindo! O velho teste do **guáiaco** era grosseiro e impreciso. E também o exame microscópico de partículas sanguíneas, que é inútil se as manchas foram feitas algumas horas antes. Agora, este teste parece funcionar bem com sangue novo ou velho. Se tivesse sido inventado há mais tempo, centenas de homens que andam livremente por este mundo estariam pagando por seus crimes.

– Realmente! – murmurei.

– Muitos casos de homicídio param nesse ponto. Encontra-se o suspeito de um assassinato meses depois que foi cometido. Suas roupas são examinadas, encontrando-se manchas amarronzadas. Serão manchas de sangue, terra ou frutas? O que as causou? Essa é uma pergunta que tem intrigado muitos peritos. E por quê? Porque não havia um teste confiável. Mas agora temos o teste Sherlock Holmes e as dificuldades se acabaram.

Seus olhos brilhavam enquanto falava. Então, ele colocou a mão sobre o coração e se curvou, como se reverenciasse uma multidão que o aplaudisse.

– Meus parabéns – eu disse, surpreso com seu entusiasmo.

– Houve o caso de Von Bischoff, em Frankfurt, no ano passado. Ele certamente estaria na cadeia se o teste já existisse. E também Mason, de Bradford, e o famoso Müller, e Lefèvre, de Montpellier, e Samson, de Nova Orleans. Eu poderia elencar uma série de casos em que meu teste seria decisivo.

– Você parece o almanaque ambulante do crime – disse Stamford, rindo. – Poderia escrever um jornal sobre o assunto. "Notícias Policiais do Passado" seria um bom título.

– Seria uma leitura muito boa, também – observou Sherlock Holmes, colocando um pedaço de esparadrapo sobre o furo em seu dedo. – Preciso ter cuidado – ele explicou, sorrindo para mim –, pois mexo muito com venenos.

Holmes mostrou a mão enquanto falava, e ela estava coberta por pedacinhos de esparadrapo e manchas de ácidos.

– Viemos aqui a negócios – disse Stamford, sentando-se num banco alto de três pernas e empurrando um para mim com o pé. – Meu amigo aqui está à procura de um lugar para morar. E, como você estava reclamando de que não conseguia ninguém para dividir um imóvel, pensei que seria bom apresentá-los.

Sherlock Holmes pareceu encantado com a ideia de dividir uma casa comigo.

– Estou de olho num apartamento na Rua Baker – ele disse –, que seria perfeito para nós. [...]

Precipitou-se: depositou-se.

Guáiaco: resina de madeira cuja tintura é usada em testes de laboratório.

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

[...]

– Ótimo. Geralmente faço experiências químicas. Isso o incomoda?

– De maneira alguma.

– Deixe-me ver quais são meus outros defeitos... Fico deprimido, às vezes, e não abro a boca durante dias. Você não deve pensar que estou zangado quando isso acontece. Apenas deixe-me sozinho e logo estarei bem. E agora, o que você tem para confessar? É melhor que saibamos o pior um do outro antes de começarmos a morar juntos.

GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

Ri desse interrogatório.

– Tenho um filhote de buldogue e não gosto de barulho, pois meus nervos estão abalados. Também acordo em horas absurdas e sou extremamente preguiçoso. Tenho outros defeitos quando estou bem, mas esses são os principais, no momento.

– Você classifica som de violino como barulho? – ele perguntou, ansioso.

– Depende do violinista – respondi. – Um violino bem tocado é um presente para os deuses, mas se for mal tocado...

– Oh, está tudo bem – Holmes exclamou, rindo. – Acho que podemos considerar que temos um acordo. Quer dizer, se o apartamento lhe agradar.

– Quando poderemos vê-lo?

– Apareça aqui amanhã, ao meio-dia. Iremos lá juntos e acertaremos tudo – respondeu.

– Muito bem. Meio-dia em ponto – eu disse, apertando-lhe a mão.

Deixamos Sherlock Holmes trabalhando com suas químicas e nos pusemos a caminho do meu hotel.

– Espere um pouco – afirmei repentinamente, parando e voltando-me para Stamford –, como ele soube que eu estive no Afeganistão?

Ele sorriu de modo enigmático.

– Essa é uma característica de Holmes. Muitas pessoas já quiseram saber como ele descobre as coisas.

– Ah! É um segredo, então? – exclamei, esfregando as mãos. – Muito interessante. Agradeço-lhe por ter nos apresentado. Você sabe: "Para conhecer a humanidade, estude o homem".

– Estude Sherlock Holmes, então – disse Stamford, enquanto se despedia. – Você terá nele uma matéria bastante complicada. E aposto que ele aprenderá mais sobre você do que o contrário. Até logo.

– Até logo – respondi e entrei no hotel, bastante interessado em meu novo conhecido.

DOYLE, Arthur Conan. **Um estudo em vermelho**. Tradução: Antônio Carlos Vilela. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2017. p. 12-16.

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

Texto 2

INT. S. BARTOLOMEU / LABORATÓRIO – DIA

Sherlock no seu laptop, *digitando. Vemos seus dedos – digitando muito rápido, como uma máquina.*
Do outro lado da sala:
A porta se abrindo, vozes. Mais atrás de Sherlock, vemos John e Mike entrando na sala.

JOHN
Um pouco diferente da minha época.

MIKE
Você não faz ideia.

Sem levantar os olhos do computador:

SHERLOCK
Mike, pode me emprestar seu celular? O meu está sem sinal.

MIKE
E o telefone fixo?

SHERLOCK
Prefiro enviar mensagem.

Mike procura nos bolsos do casaco...

MIKE
Sinto muito. Está no outro casaco.

JOHN
Aqui. Use o meu.

Sherlock gira em sua cadeira...

... para ver John Watson, que já havia enfiado a mão no casaco e está segurando e oferecendo seu celular (um bom celular – mas NÃO um muito caro).

SHERLOCK
(Pegando o celular)
Ah, obrigado.

MIKE
Esse é um velho amigo meu... John Watson.

Sherlock mal olha para John, e agora está digitando no celular.

SHERLOCK
Afeganistão ou Iraque?

JOHN
... perdão?

SHERLOCK
Qual deles? Afeganistão ou Iraque?

JOHN
... Afeganistão. Perdão, como você...

Ele é interrompido quando Molly Hooper entra na sala, trazendo café.

SHERLOCK
Café! Obrigado, Molly! O que aconteceu com o batom?

Pousando o café, Molly cora novamente.

SRTA. HOOPER
... não ficou bom em mim.

SHERLOCK
Sério? Eu achei uma grande melhoria – a boca está menor agora.

Ela o encara. Ele ainda está completamente alheio ao efeito que está causando, digitando.

SRTA. HOOPER
... certo.

Com um tímido aceno de cabeça aos outros dois homens, ela se vai. Sherlock atira o celular de volta para John.

SHERLOCK
O que você acha de violinos?

JOHN
Desculpe, o quê?

SHERLOCK
Eu toco violino quando estou pensando, e às vezes não falo por dias a fio – isso te incomodaria? Colegas de apartamento em potencial deveriam saber o pior um do outro.

John, confuso – olha para Mike.

JOHN
Ah! Você contou a ele sobre mim?

Mike assistia a tudo com um ar de quem já conhece. Apreciando a cena habitual.

MIKE
Nem uma palavra.

JOHN
... então quem falou alguma coisa sobre colegas de apartamento?

SHERLOCK
Eu. Eu disse ao Mike esta manhã que eu sou um homem para o qual é difícil arranjar um colega de apartamento. Então ele me aparece depois do almoço com um velho amigo que claramente acabou de voltar do serviço militar no Afeganistão. Não foi uma dedução difícil.

JOHN
... como você sabia sobre o Afeganistão?

Mas Sherlock já não está mais escutando. Ele está desligando o computador, pegando seu casaco.

SHERLOCK
Eu estou de olho num lugar bem aconchegante no centro de Londres – juntos conseguiríamos pagar. Nos encontraremos lá, amanhã à noite, às 7 horas.
(caminhando para a porta)
Desculpe, tenho que ir – acho que deixei meu chicote no necrotério.

JOHN
Então é assim?

SHERLOCK
O que é assim?

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

JOHN

Acabamos de nos conhecer e vamos ver um apartamento??

SHERLOCK

Algum problema?

JOHN

Não sabemos nada um do outro. Eu não sei seu *nome*. Não sei nem onde vamos nos encontrar!

Sherlock olha pra ele, um leve sorriso – ele adora essa parte.

SHERLOCK

Eu sei que você é um médico do exército enviado de volta do Afeganistão por invalidez. Sei que você tem um irmão que tem dinheiro e que está preocupado com você, mas você não pede ajuda a ele por desaprová-lo – [...] provavelmente por ele ter abandonado a mulher recentemente. E sei que sua terapeuta acha que seu mancar é **psicossomático** – acertadamente, eu receio. É o suficiente para começarmos, não acha?

John o encara. Completamente perplexo. Quê? Quê?? Sherlock se volta em direção à porta e vai saindo. Ele se vira para trás.

SHERLOCK

O nome é Sherlock Holmes e o endereço é Baker Street, 221B. Boa tarde.

Ele se vai.

Vemos John, de queixo caído. Ele se vira para Mike.

MIKE

Sim. Ele é *sempre* assim.

A STUDY in pink: shooting script – green amended. [*S.l.: s. n.*], 18 abr. 2010. p. 15-18. Disponível em: http://downloads.bbc.co.uk/writersroom/scripts/Sherlock-A-Study-in-Pink-final-shooting-script.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024. Tradução feita especialmente para este livro.

Psicossomático: relativo a sintoma ou doença física causada por problemas de natureza psicológica.

Por dentro dos textos

3. **O trecho do romance (texto 1) narra o primeiro encontro entre Sherlock Holmes e John Watson, dupla que se tornará uma das mais conhecidas da literatura e que aparecerá em várias produções derivadas. Por que Watson foi ao laboratório em que estava Sherlock?**

3. Watson procurava um lugar para morar, e seu colega Stamford levou-o para conhecer Sherlock, que precisava dividir o aluguel.

4. **O trecho revela a área de interesse de Sherlock. Que área é essa?**

4. Sherlock tem interesse pela medicina forense, aquela que se destina a resolver crimes.

5. **Sherlock explicou a Watson sua descoberta sobre a hemoglobina. O que justifica torná-lo seu interlocutor?**

5. Watson é médico, como sugere seu tratamento como "doutor" e o conhecimento que tem do hospital.

6. **Sherlock apresenta alguns de seus hábitos a Watson e ouve os dele. Esses hábitos sugerem que haverá afinidade entre os personagens? Justifique sua resposta.**

6. Sim. Ambos esperam respeito às suas particularidades (como ficar dias sem falar ou não suportar barulho) e têm alguns gostos em comum, como o apreço pela música tocada ao violino.

7. **A afirmação de que Watson teria estado no Afeganistão cumpre uma importante função na construção do personagem Sherlock Holmes, que estava sendo apresentado pela primeira vez ao público.**

   a. Qual traço de comportamento é revelado por essa afirmação?

   7. a. A capacidade de dedução, característica mais conhecida de Sherlock Holmes.

   b. Há uma significativa diferença na maneira como o *script* (texto 2) apresenta esse mesmo traço. Explique-a.

   7. b. O *script* enfatiza a capacidade de dedução do personagem apresentando vários outros exemplos dela, ainda menos explicáveis.

   c. O que pode justificar a alteração feita pelo roteirista da série?

7. c. Sugestão: Diferentemente do romance, que apresentava ao público um personagem novo, a série está se valendo de um personagem muito conhecido. Provavelmente por isso o roteirista deve ter preferido surpreender pelos exemplos, e não pela característica em si. Comente que a cena termina com Sherlock citando o famoso endereço em que eles vão morar – Baker Street, 221B –, informação que os fãs do detetive também conhecem bem.

8. **A descoberta científica de Sherlock, importante na cena do encontro dele com Watson, é eliminada do *script* da série. O que pode justificar essa mudança?**

8. A investigação das manchas de sangue em crimes, conforme sugerido no romance, já não é uma novidade para o público contemporâneo. Assim, seria preciso sugerir outra descoberta ou eliminar a referência.

Papo aberto sobre os textos

9. **Com base nos exemplos apresentados, como você definiria uma adaptação?**

9. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam que a adaptação não é uma réplica, pois a mudança da linguagem implica ajustes e novas possibilidades. Além disso, as adaptações consideram o momento de circulação, como neste caso, em que a história foi atualizada.

10. **Você acha que a adaptação da obra *Um estudo em vermelho* para a série é fiel ao texto original? É necessário que seja? Justifique sua opinião.**

10. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes entendam que uma adaptação não pode distorcer a obra original; é pressuposto que mantenha seu eixo central. Entretanto, trata-se de uma nova forma de contar a história, que revela uma leitura do adaptador. Portanto, não se pode exigir fidelidade máxima nem avaliar uma adaptação usando apenas esse critério.

11. **O *script* tem uma composição diferente dos gêneros narrativos literários, como o romance. Observe o cabeçalho, na abertura do texto, e as rubricas que aparecem em itálico no trecho em estudo e explique sua função.**

11. O cabeçalho informa onde se passa a cena e se a filmagem é diurna ou noturna. As rubricas apresentam algumas ações fundamentais das personagens, orientando a compreensão da cena e a atuação. Eles substituem algumas das funções do narrador.

Biblioteca cultural

Você pode assistir à cena correspondente ao *script* procurando-a na internet. Busque, em vídeos, usando expressões como "primeiro encontro de Sherlock e John". Há versões em português e em inglês (se precisar, gere a legenda automaticamente).

É lógico!

Para apresentar uma definição, encontre elementos estáveis, isto é, que se mantenham em contextos de mesmo tipo, descartando os que são acidentais. Você usa, nesse processo, a habilidade de abstração, uma das bases do pensamento computacional.

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

Nesta atividade, os estudantes terão uma nova oportunidade de refletir sobre o processo de adaptação do texto literário, agora estudando um trecho de um romance brasileiro contemporâneo, o que contribui para a ampliação de repertório. Estão em foco os recursos desse gênero literário e do gênero multissemiótico *graphic novel*.

Leitura 2

Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Você conhecerá agora outra adaptação. O texto 1 é um trecho do romance *Dois irmãos*, do escritor Milton Hatoum. O texto 2 é uma adaptação dessa obra para o gênero *graphic novel* e foi produzido pelos ilustradores paulistas Fábio Moon e Gabriel Bá.

Texto 1

Dois irmãos, considerado um dos principais romances da literatura brasileira contemporânea, relata um drama familiar assentado na rivalidade dos gêmeos Yaqub e Omar. Os trechos apresentados nesta seção referem-se ao momento em que Zana vai receber Yaqub, que, após viver alguns anos no Líbano, volta para Manaus, no Amazonas, acompanhado do pai, Halim, que fora buscá-lo no Rio de Janeiro.

Quando viu o bimotor prateado aproximar-se da cabeceira da pista, desceu correndo, atravessou a sala de desembarque, subornou um funcionário, caminhou **altiva** até o avião, subiu a escada e irrompeu na cabine. Levava um buquê de helicônias que deixou cair ao abraçar o filho ainda lívido de pavor, dizendo-lhe, "Meu querido, meus olhos, minha vida", chorando, "Por que tanta demora? O que fizeram contigo?", beijando-lhe o rosto, o pescoço, a cabeça, sob o olhar incrédulo de tripulantes e passageiros, até que Halim disse, "Chega! Agora vamos descer, o Yaqub não parou de **provocar**, só faltou pôr as tripas para fora". Mas ela não cessou os afagos, e saiu do avião abraçada ao filho, e assim desceu a escada e caminhou até a sala de desembarque, radiante, cheia de si, como se enfim tivesse reconquistado uma parte de sua própria vida: o gêmeo que se ausentara por capricho ou teimosia de Halim. E ela permitira por alguma razão incompreensível, por alguma coisa que parecia insensatez ou paixão, devoção cega e irrefreável, ou tudo isso junto, e que ela não quis ou nunca soube nomear.

Agora ele estava de volta: um rapaz tão vistoso e alto quanto o outro filho, o Caçula. Tinham o mesmo rosto anguloso, os mesmos olhos castanhos e graúdos, o mesmo cabelo ondulado e preto, a mesmíssima altura. Yaqub dava um suspiro depois do riso, igualzinho ao outro. A distância não dissipara certos tiques e atitudes comuns, mas a separação fizera Yaqub esquecer certas palavras da língua portuguesa. Ele falava pouco, pronunciando monossílabos ou frases curtas; calava quando podia, e, às vezes, quando não devia.

Zana logo percebeu. Via o filho sorrir, suspirar e evitar as palavras, como se um silêncio paralisante o envolvesse.

No caminho do aeroporto para casa, Yaqub reconheceu um pedaço da infância vivida em Manaus, se emocionou com a visão dos barcos coloridos, atracados às margens dos igarapés por onde ele, o irmão e o pai haviam navegado numa canoa coberta de palha. Yaqub olhou para o pai e apenas balbuciou sons embaralhados.

"O que aconteceu?", perguntou Zana. "Arrancaram a tua língua?"

"La, não, mama", disse ele, sem tirar os olhos da paisagem da infância, de alguma coisa interrompida antes do tempo, bruscamente.

Os barcos, a correria na praia quando o rio secava, os passeios até o Careiro, no outro lado do rio Negro, de onde voltavam com cestas cheias de frutas e peixes. Ele e o irmão entravam correndo na casa, ziguezagueavam pelo quintal, caçavam calangos com uma **baladeira**. Quando chovia, os dois trepavam na seringueira do quintal da casa, e o Caçula trepava mais alto, se arriscava, mangava do irmão, que se equilibrava no meio da árvore, escondido na folhagem, agarrado ao galho mais grosso, tremendo de medo, temendo perder o equilíbrio. A voz de Omar, o Caçula: "Daqui de cima eu posso enxergar tudo, sobe, sobe". Yaqub não se mexia, nem olhava para o alto: descia com gestos meticulosos e esperava o irmão, sempre o esperava, não gostava de ser repreendido sozinho. Detestava os ralhos de Zana quando fugiam nas manhãs de chuva torrencial e o Caçula, só de calção, enlameado, se atirava no igarapé perto do presídio. Eles viam as mãos e a silhueta dos detentos, e ele ouvia o irmão xingar e vaiar, sem saber quem eram os insultados: se os detentos ou os curumins que ajudavam as mães, tias ou avós a retirar as roupas de um trançado de fios nas estacas das palafitas.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 12-14.

Altiva: com nobreza, dignidade.

Provocar: vomitar.

Baladeira: atiradeira, arma ou brinquedo infantil.

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Fala aí!

Caso seus colegas de turma não conhecessem o romance *Dois irmãos*, a qual deles você indicaria a leitura? Por qual motivo?

Estratégia: Procure retomar interesses mencionados pelos colegas em outras situações.

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

Texto 2

© FÁBIO MOON E GABRIEL BÁ

MOON, Fábio; BÁ, Gabriel. **Dois irmãos**. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2015. p. 16. (Baseado na obra de Milton Hatoum.)

© FÁBIO MOON E GABRIEL BÁ

LEMBRA?

A *graphic novel* mantém a linguagem dos quadrinhos, mas tem uma estrutura semelhante à dos romances em relação à construção de enredo, que é complexo e relativamente extenso. Ela varia do entretenimento a temáticas realistas e críticas.

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

Biblioteca cultural

Fábio Moon e Gabriel Bá são irmãos gêmeos e trabalham em parceria. Pesquise na internet outras produções dessa dupla.

LUCIANA WHITAKER/LATINCONTENT/GETTY IMAGES

Os ilustradores Fábio Moon e Gabriel Bá.

LEMBRA?

As orações coordenadas têm funções equivalentes no período e não se comportam como termos de outra oração. Quando colocadas lado a lado, são chamadas de orações coordenadas assindéticas; quando introduzidas por uma conjunção, são orações coordenadas sindéticas.

2. a. Segundo o texto, Halim insistiu na viagem de Yaqub por "capricho" ou "teimosia". Essas palavras revelam a perspectiva de Zana, por isso o leitor deve ser cauteloso ao aceitar a versão apresentada.
2. b. O trecho é "'La, não, mama', disse ele, sem tirar os olhos da paisagem da infância, de alguma coisa interrompida antes do tempo, bruscamente", em que se evidencia que, na perspectiva de Yaqub, ele foi impedido de viver experiências esperadas.
4. a. A representação das ações de Zana entre avistar o avião e encontrar Yaqub precisaria de vários quadrinhos, que foram substituídos pela legenda. Ela esclarece quem é a mulher com as flores e como chegou até ali, fazendo referência ao suborno, que revela um traço de comportamento importante da personagem.
4. b. A ideia de continuidade expressa em "não cessou" é traduzida por meio da repetição quase completa da figura do segundo quadrinho no terceiro quadrinho. A mudança sutil na expressão do rapaz, que passa a aparecer em *close*, e a inclusão das mãos da mulher mostram que ocorreram movimentos que não suspendem a ação de afagar.

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: Leio, logo escrevo**

© FÁBIO MOON E GABRIEL BÁ

MOON, Fábio; BÁ, Gabriel. **Dois irmãos**. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2015. p. 17-18. (Baseado na obra de Milton Hatoum.)

Por dentro dos textos

1. a. "Quando viu o bimotor prateado aproximar-se da cabeceira da pista, (**1**) desceu correndo, (**2**) atravessou a sala de desembarque, (**3**) subornou um funcionário, (**4**) caminhou altiva até o avião, (**5**) subiu a escada e (**6**) irrompeu na cabine."

1. Observe o fragmento de *Dois irmãos* reproduzido, que compõe a introdução do romance, parte em que os personagens ainda estão sendo apresentados ao leitor. Note, no trecho a seguir, como é construída a personalidade de Zana.

Quando viu o bimotor prateado aproximar-se da cabeceira da pista, desceu correndo, atravessou a sala de desembarque, subornou um funcionário, caminhou altiva até o avião, subiu a escada e irrompeu na cabine.

a. Transcreva o período em seu material de estudo e identifique as orações coordenadas. A observação dos verbos vai ajudá-lo nesse processo.

b. De que maneira a organização sintática do período que descreve as ações de Zana contribui para a construção da personagem como uma mulher decidida e enérgica?

1. b. O período é composto de orações curtas, formadas em torno de verbos de ação. A sequência rápida de ações sugere que Zana é uma mulher decidida e enérgica.

2. A viagem de Yaqub para o Líbano não resultou de uma concordância dos pais.

a. Segundo o texto, Halim decidiu que o filho partiria sem um motivo justo. Quais palavras sugerem essa ideia? Por que o leitor deve aceitar essa informação com cautela?

b. Yaqub sente mágoa por ter saído de perto da família. Transcreva o trecho que evidencia esse sentimento e justifique sua resposta.

3. A relação entre os gêmeos é, nesse trecho do romance, apresentada com base em duas perspectivas.

a. O que o leitor descobre ao ter acesso à perspectiva de Zana?

3. a. O leitor conhece os traços físicos dos gêmeos, a presença de similaridades em alguns gestos recorrentes e o modo mais reservado adotado por Yaqub.

b. E ao conhecer a perspectiva de Yaqub?

3. b. O leitor percebe que Yaqub é mais medroso que Omar, como revelam a forma cuidadosa como sobe na árvore e o fato de evitar enfrentar as broncas da mãe sozinho.

4. Observe, agora, os quadrinhos referentes à cena no interior do avião (texto 2, sequência 1).

a. Por que é necessária a legenda no primeiro quadrinho?

b. Que solução Moon e Bá encontraram para expressar, no segundo e no terceiro quadrinhos, o sentido de "Mas ela não cessou os afagos"? Compare cuidadosamente os quadrinhos para responder.

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

5. **Antes da sequência de quadrinhos reproduzida, a semelhança física entre os gêmeos já havia sido mostrada na *graphic novel*, como se percebe neste quadrinho.**

© FÁBIO MOON E GABRIEL BÁ

MOON, Fábio; BÁ, Gabriel. **Dois irmãos**. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2015. p. 15. (Baseado na obra de Milton Hatoum.)

a. Observe os quadrinhos da sequência 2 do texto 2. O que está sendo representado nos três últimos quadrinhos?

b. Por que é fundamental que a aparência dos gêmeos já tenha sido revelada?

5. a. Os quadrinhos representam a memória de Yaqub, estimulada pela visão das crianças brincando no rio.
5. b. Sem essa revelação, o leitor não pode perceber que os quadrinhos representam os gêmeos, e não outras crianças, nem entender a remissão ao passado.

Papo aberto sobre os textos

6. **No trecho do romance estudado, o narrador introduz detalhes do ambiente.**

a. Quais elementos constroem a imagem de Manaus nesse trecho?

b. Na adaptação da obra, Moon e Bá optaram por usar apenas branco e preto, como é, inclusive, bastante comum nas *graphic novels*. Essa escolha entrou em conflito com a ambientação que você imaginou? Por quê?

7. **O romance e a *graphic novel* são gêneros diferentes, e esta não será necessariamente lida por leitores daquele.**

a. Você acha possível compreender a história de Milton Hatoum lendo apenas a adaptação para *graphic novel*? Por quê?

b. Na sua opinião, o que o leitor perde e o que o leitor ganha ao ler a adaptação?

8. **Leia parte de uma entrevista de Milton Hatoum.**

A HQ de *Dois irmãos* foi recentemente lançada no Salão do Livro em Paris. O que você achou da adaptação de Fábio Moon e Gabriel Bá? Você não é daqueles escritores que têm ciúme de sua obra?

Eu não tenho ciúmes dos meus livros. Não são mais meus. Quando você publica, já é do leitor. Achei lindo o livro. Ficou muito bonito. É uma belíssima adaptação e recriação do romance. O romance está quase inteiro lá, e as imagens, os desenhos são incríveis. Eles são muito talentosos. Saiu na França, vai sair nos EUA [Estados Unidos], na Itália e na Alemanha.

Como você acha que a leitura da HQ difere da leitura do romance?

É diferente. Um jovem, um adolescente de 12 anos pode ler sem problemas a HQ. Agora esse menino não vai captar o romance, não vai entender. Falo pela experiência do meu filho, que tem 11 anos. Ele já está lendo HQs. O romance *Dois irmãos* ele não conseguiu. O quadrinho é mais dinâmico por trabalhar com imagens.

HATOUM, Milton. A Amazônia profunda e realista de Milton Hatoum. [Entrevista cedida a] Marília Kodic. **Suplemento Pernambuco**, Recife, p. 6-7, maio 2015.

6. a. A presença do rio Negro e dos igarapés, em que se formam praias, em que navegam barcos coloridos e em cujas margens estão habitações em palafitas e o presídio; a vegetação frondosa, indicada pela seringueira no quintal; o clima úmido, indicado pelas "manhãs de chuva torrencial".

6. b. Resposta pessoal. Trabalhe com os estudantes as referências preconcebidas em relação a uma literatura que trate da região amazônica. A expectativa de um texto regionalista muitas vezes leva o leitor a buscar os aspectos pitorescos do ambiente.

7. Espera-se que as considerações apresentadas nesta atividade levem em conta aquilo que os estudantes observaram ao fazer as análises solicitadas nas atividades anteriores, inclusive na **Leitura 1**. Se necessário, faça remissões para que eles percebam a importância de vincular o conhecimento que já adquiriram às opiniões que estão formulando.

7. a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que a adaptação é uma releitura da obra. Ela deve ser completa e autônoma em relação à obra original, o que pressupõe que é possível compreender a história, ainda que sem uma recuperação integral dela ou totalmente fiel, o que não é viável, dada a mudança na linguagem, nem necessariamente desejável.

7. b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que o romance consegue, por exemplo, representar o mundo interior com mais detalhes e nuances, o que pode ser mais difícil nos quadrinhos. Por outro lado, o efeito produzido pelas imagens pode ser extremamente marcante e contribuir para a apreensão de aspectos que passariam despercebidos no romance ou para a acentuação de contrastes.

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

a. O romancista, ao falar do trabalho de Moon e Bá, mencionou que se tratava de uma "belíssima **adaptação** e **recriação** do romance". Qual é a diferença entre os termos *adaptação* e *recriação*? O que o autor destaca ao usar ambos?

b. Hatoum também comentou que, na opinião dele, um adolescente de 12 anos conseguiria ler a versão de Moon e Bá, mas não "captaria" o romance, não o entenderia. Com base na comparação das obras, você concorda com ele? Por quê?

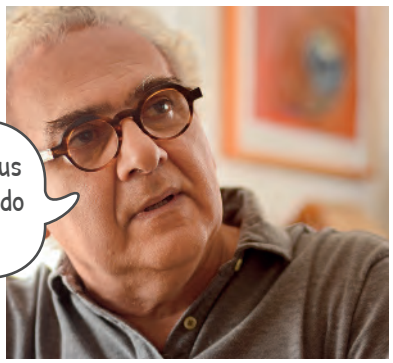
8. a. Milton Hatoum provavelmente pretendeu enfatizar que o trabalho de Moon e Bá não se limita à transposição de sua narrativa para a linguagem multissemiótica dos quadrinhos; ela também envolve um processo de reelaboração criativa, notável em diferentes ênfases, na inclusão de elementos que não estão no texto original etc.
8. b. Resposta pessoal. É interessante que os estudantes notem que é possível inferir, pela fala de Hatoum, que, para ele, a *graphic novel* não apresentaria os elementos mais complexos do romance. Daí entender que um adolescente conseguiria conhecer o enredo por meio da leitura da adaptação, mas não acompanharia o romance.

9. Quais semelhanças existem nos processos de adaptação de uma obra literária para a linguagem das séries e para a das histórias em quadrinhos?

9. As séries e as histórias em quadrinhos são gêneros multissemióticos, isto é, que associam várias linguagens. Além do texto verbal, há as imagens, as sequências, os recursos de aproximação e distanciamento, o enquadramento, a iluminação, as cores etc.

Bate-papo de respeito

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.



KARIME XAVIER/FOLHAPRESS

O escritor Milton Hatoum.

KODIC, Marília. A Amazônia profunda e realista de Milton Hatoum. **Suplemento Pernambuco**, Recife, p. 6-7, maio 2015.

Discuta com os colegas:

O que você acha que Milton Hatoum, autor de *Dois irmãos*, quis dizer ao afirmar que, após a publicação, o livro "já é do leitor"?

Que ações feitas por você, como leitor, tornam o livro seu?

Procure, em sua participação, estabelecer um diálogo com as falas já apresentadas. Use expressões como "Concordo com Ana quando afirma que…".

SE EU QUISER APRENDER + O foco narrativo

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

O narrador é a voz que o autor escolheu para relatar os acontecimentos em uma narrativa de ficção. Tais acontecimentos são apresentados de um ponto de vista, que recebe o nome de foco narrativo. Cada foco narrativo produz determinado tipo de efeito: histórias centradas no plano interior ou exterior, histórias menos ou mais confiáveis, entre outras possibilidades.

Nas atividades a seguir, você estudará esse aspecto retomando os trechos dos romances *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle (**Leitura 1**, texto 1), e *Dois irmãos*, de Milton Hatoum (**Leitura 2**, texto 1).

1. e. Diferentemente de um narrador onisciente, de quem se espera acesso total aos fatos, o narrador-testemunha tem conhecimento restrito, o que permite ao autor criar o suspense típico do gênero. O leitor vai tendo acesso às informações conforme o narrador as conhece, tendo as mesmas surpresas e podendo, inclusive, ser desviado da resolução do mistério por um equívoco do narrador.

1. Releia o trecho de *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle.

a. Quem é o narrador?
1. a. John Watson.

b. Quais classes de palavras revelam que a narrativa é feita em primeira pessoa?
1. b. Os verbos e os pronomes.

c. A maneira como o narrador apresenta Sherlock Holmes revela uma opinião sobre ele? Justifique sua resposta.
1. c. Não. Watson relata ações e falas de Sherlock, sem emitir uma opinião. Há apenas alguns detalhes que sugerem interesse por ele, como ter notado seu entusiasmo e ter se divertido com as perguntas que lhe fez.

d. Como a maioria dos narradores-testemunha, o narrador de *Um estudo em vermelho* apresenta os fatos conforme os viveu no momento em que ocorreram, geralmente sem antecipações. Qual é a consequência disso para o leitor?
1. d. O conhecimento do leitor fica limitado àquilo que o narrador conseguiu apreender dos fatos.

e. Considerando as características do narrador-testemunha, explique por que ele é tão comum nos romances policiais. A comparação com o narrador onisciente pode ajudá-lo nessa reflexão.

É lógico!

Para relacionar o narrador-testemunha ao gênero romance policial, é preciso buscar padrões, analisando alguns exemplos que façam parte de seu repertório e verificando o que é comum a eles. Você estará usando uma habilidade do pensamento computacional.

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

2. **Releia o parágrafo de *Dois irmãos* a seguir. O que ele sugere sobre a forma como o narrador conta a história? Explique sua resposta.**

Zana logo percebeu. Via o filho sorrir, suspirar e evitar as palavras, como se um silêncio paralisante o envolvesse.

2. O parágrafo sugere que a história terá um narrador onisciente, que sabe todos os fatos, além de acessar o mundo interior dos personagens, como revela a exposição da interpretação que Zana faz do silêncio do filho.

3. **Leia, agora, um parágrafo que aparece adiante em *Dois irmãos*, no mesmo capítulo.**

Isso Domingas me contou. Mas muita coisa do que aconteceu eu mesmo vi, porque enxerguei de fora aquele pequeno mundo. Sim, de fora e às vezes distante. Mas fui o observador desse jogo e presenciei muitas cartadas, até o lance final.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 23-24.

a. Os parágrafos evidenciam que a narrativa não é feita em terceira pessoa como parecia. Quais são as marcas do narrador em primeira pessoa?

3. a. As marcas de primeira pessoa estão evidentes no pronome *eu* e verbos (*vi*, *enxerguei*, *fui*, *presenciei*).

b. A revelação feita nos parágrafos apresentados não torna incoerente o que se narrou até aqui. O que pode justificar o conhecimento que o narrador tinha dos fatos?

3. b. O narrador revela aquilo que foi contado para ele e corresponde à memória dos personagens, além de contar aquilo que pôde deduzir com base em suas observações.

Fala aí!

Você consegue estabelecer alguma relação entre os tipos de narrador e a experiência de jogar *games*?

Estratégia: Use seu conhecimento sobre *games* para construir uma resposta bem fundamentada, que não esteja restrita ao senso comum.

Fala aí! Espera-se que os estudantes mencionem que os *games*, como os textos literários, podem apresentar a narrativa experienciada pelo jogador por uma visão geral, correspondente àquela do narrador em terceira pessoa; por um ângulo específico, quando o jogador é colocado às costas do personagem que representa, podendo, portanto, ver o personagem e seu ângulo de visão; ou, ainda, pela perspectiva do personagem, passando a enxergar a cena por seu olhar, o que corresponde à narrativa em primeira pessoa.

Leitura 3

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Milton Hatoum, no comentário discutido em **Bate-papo de respeito**, afirmou que, após a publicação, o livro passa a ser do leitor. As *fanfictions* ou *fanfics*, narrativas de ficção produzidas por fãs de romances, séries, filmes, histórias em quadrinhos e *games*, levam essa ideia a outro patamar na medida em que se apropriam de personagens e do universo de algumas histórias para criação literária. Os fãs-autores criam narrativas inéditas com base nas obras que apreciam e as divulgam por meio de *blogs* e plataformas de autopublicação e compartilhamento de textos.

Você lerá, a seguir, o primeiro capítulo da *fanfiction Ilha das Nuvens*, que o autor Masrani produziu em diálogo com o livro *O parque dos dinossauros* (*Jurassic Park*, em inglês), de Michael Crichton, e com outras obras derivadas dele.

A febre

Não sabia há quanto tempo eu estive desacordado. Se algumas horas ou alguns dias. Meu estômago ainda estava revolto e minha cabeça doía. Me lembrava de pouca coisa, a única certeza que eu tinha era que havia sido mordido por um lagarto. Meu braço estava enfaixado e ainda assim eu sentia um formigamento onde ocorrera a mordida. Acima de mim, o ventilador balançava enquanto girava e gerava uma leve brisa. A qualquer momento aquilo poderia se desprender e cair sobre mim. Decidi me sentar na cama, mas minha dor de cabeça estava tão forte, que uma leve tentativa de movimento e eu caí para trás.

– Não se esforce – a voz veio de algum lugar do quarto. Olhei para os lados e não vi ninguém. Até porque meu campo de visão se resumia a esquerda e direita, tudo o que estava à frente dos meus pés estava às cegas.

– Onde estou? – pergunto olhando de um lado a outro procurando pela pessoa que me acompanhava naquele quarto.

LEMBRA?

O **narrador em primeira pessoa** é um personagem da história, por isso seu campo de visão é limitado. Esse tipo de narrador conta aquilo que viveu e sentiu ou o que soube pelo relato de alguém. Não possui acesso aos pensamentos e sentimentos dos demais personagens, podendo apenas supô-los. Ele pode ser um narrador-protagonista ou um narrador-testemunha, que ocupa um lugar secundário como personagem da narrativa.

O **narrador em terceira pessoa** não participa dos fatos da história. Ele pode apresentar um ponto de vista amplo, quando é onisciente, isto é, quando conhece todos os fatos da história, bem como os sentimentos e pensamentos dos personagens, ou pode ter um ponto de vista limitado a um ângulo, quando, por exemplo, acompanha um personagem em particular.

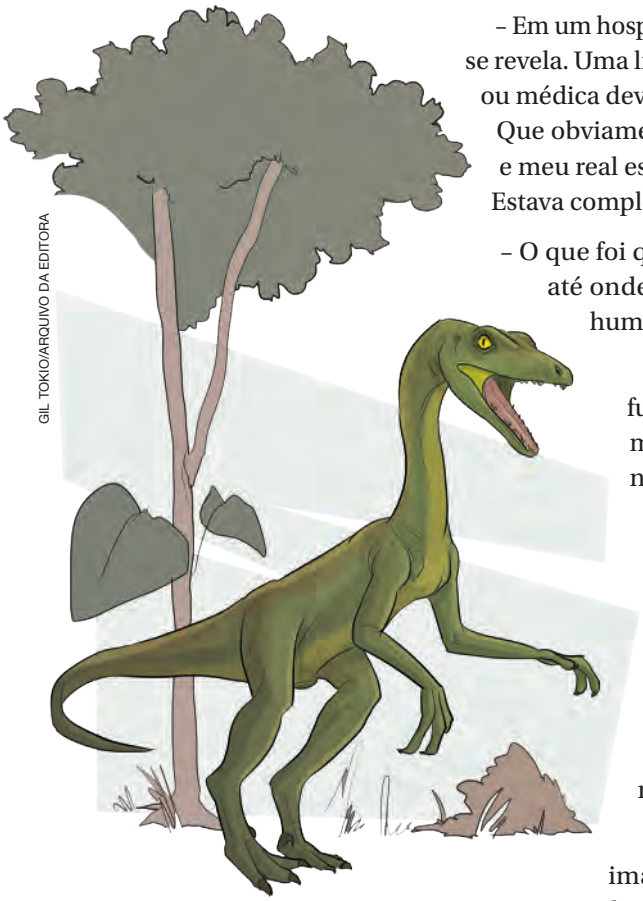
REPRODUÇÃO/UNIVERSAL STUDIOS

Cartaz do primeiro filme da saga *O parque dos dinossauros* (Estados Unidos, 1993), dirigido por Steven Spielberg.

Classificação indicativa: 12 anos.

OBJETO DIGITAL Infográfico clicável: O que são *fanfics*?

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



GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

– Em um hospital no litoral da Costa Rica – enfim o dono da voz, no caso a dona, se revela. Uma linda latina de cabelos morenos. Deduzi que era uma enfermeira ou médica devido ao traje e por estar segurando uma prancheta de anotações. Que obviamente tinha anotações como meu nome, o motivo de eu estar ali e meu real estado clínico. – Miguel chegou com você aqui há algumas horas. Estava completamente apagado.

– O que foi que me mordeu? – Não me lembro muito do que ocorreu. Mas até onde eu sei, lagartos não têm toxinas capazes de derrubar um ser humano adulto.

– Miguel não conseguiu identificar, foi muito rápido e o animal fugiu após te morder. – Ela vira algumas folhas na prancheta. – Pela mordida, parece que foi um lagarto **basilisco**. Existem muitos deles nas matas daqui.

– Esses não são aquelas lagartixas que conseguem correr sobre as águas? – A médica dá uma gargalhada e concorda com um movimento de cabeça.

– Descanse mais um pouco. Daqui a pouco você já poderá sair. – Ela caminha até a porta e, pouco antes de sair, olha para mim sem jeito, como se tivesse esquecido de algo importante. – A propósito, meu nome é Eleanor. – Ela sorri e fecha a porta, me deixando sozinho novamente.

Fiquei ali por mais algumas horas, olhando para o ventilador, imaginando em quanto tempo ele iria cair e me matar, ou matar algum futuro paciente.

Já era mais de dez horas da noite. Eu acabara de jantar e ainda estava um pouco tonto. Uma chuva forte estava caindo do lado de fora. Eu conseguia ouvir o som do mar alguns metros dali. Estava tudo em completo silêncio até que alguém gritou e ouvi passos no corredor. Me levantei e fui até a porta olhar. Ao pôr a cabeça para fora, quase fui acertado por um enfermeiro que passou correndo. Voltei e peguei um casaco para ir dar uma olhada. No fim do corredor, estava um entra e sai em um dos quartos. Gritos de dor de um homem vinham lá de dentro.

Fiquei de pé na porta e vi um homem se debatendo na cama, enquanto dois enfermeiros tentavam mantê-lo firme. Pouco consegui ver, mas por um momento percebi que a carne na altura da costela, por sob o braço esquerdo, estava roxa, e mesmo estando de longe consegui sentir um cheiro pútrido. Cheiro de morte.

Voltei para meu quarto achando que era melhor não atrapalhar. Fechei a porta e, mal me sentei na cama, a porta se abriu e Miguel entrou.

Miguel era o guia que contratei para me acompanhar por algumas trilhas. Estava na Costa Rica para concluir um trabalho de meu curso de intercâmbio. Faltava um semestre pra me formar fotógrafo por uma academia de Nova York. Escolhi o belo e paradisíaco ambiente quase pré-histórico da Costa Rica para tirar minhas fotos.

– Como você está? – Miguel arrastou uma cadeira velha e se sentou na frente da minha cama.

– Estou bem. – Me levanto e vou até a janela olhar a tempestade. Sinto que Miguel me seguiu com o olhar. – O que houve com aquele homem no fim do corredor?

– Com o senhor Levine? – Ele se levanta e vai ficar de pé ao meu lado.

– Você o conhece?

– Sim. Alguns dias atrás me procurou pedindo que o levasse a Isla Sorna.

– Que ilha é essa? – Eu nunca ouvi falar dessa ilha.

Basilisco: lagarto gigante encontrado do México à Colômbia, com longas patas traseiras e dedos com expansões laterais.

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

– Já ouviu falar da InGen? – Ele atravessa rapidamente o quarto e tranca a porta. O movimento repentino dele me assusta. Por que trancar a porta? Até parece que estava falando sobre algo que poderia nos levar pra cadeia.

– Sim. Soube que houve um incidente em uma ilha que eles alugaram. – Fazia uns seis anos, algumas pessoas foram à mídia e ficaram datadas como loucas, pois diziam que a tal InGen havia criado dinossauros em uma ilha a alguns quilômetros da Costa Rica. Em pronunciamento oficial, a empresa disse que estava construindo um *resort* e que, ao perfurar um poço artesiano, acabaram atingindo uma bolsa de gás que causou uma grande explosão na ilha, inviabilizando o retorno das obras, mas nada de dinossauros. – Mas o que esse tal Levine tem a ver com isso e com essa tal Isla Sorna? Até onde eu sei, a InGen estava trabalhando em um hotel na Ilha das Nuvens, ou, como ouvi uma vez, Isla Nublar.

– Sim, mas até onde tudo indica, eles também tinham instalações na outra ilha. – Ele tirou um caderno de anotações do bolso e o folheou à procura de algo. – Achei. Olhe isso.

Miguel me passou o caderno e havia uma folha dobrada. Ao abri-la, encontrei um desenho de um pequeno lagarto de pescoço longo, de pé sobre as patas traseiras.

– O que é isso? – Parecia um pequeno dinossauro, mas preferi que ele me contasse.

– Há seis anos, uma garotinha foi mordida por um lagarto que todos pensaram ser um basilisco. Esse é o desenho feito por ela do animal que a mordeu. Ninguém conseguiu provar, mas acreditava-se tratar de um dinossauro.

– Você quer me dizer que isso daqui – aponto para o desenho –, que este desenho é de um dinossauro? Um dinossauro que mordeu uma garotinha?

– Sim. Isso aconteceu a alguns metros de onde estávamos quando você foi mordido.

– Para. Você quer que eu acredite que o que me mordeu é um dinossauro?

– Não tem como ter certeza. Mas os sintomas foram os mesmos na garotinha.

A ideia de uma ilha com dinossauros foi demais para mim. Como alguém poderia acreditar em uma coisa dessas? Do nada, minha tontura se agravou e eu apaguei.

Quando acordei no dia seguinte, estava amarrado à cama, minha dor de cabeça era insuportável e, ao meu redor, estavam diversas pessoas com máscaras no rosto. O medo tomou conta de mim, tentei gritar, mas foi impossível. Minha boca estava amordaçada. Meu corpo estava ensopado de suor. Eu tremia de frio. Uma mulher, que pelo olhar reconheci ser Eleanor, tira um termômetro de debaixo de meus braços e o olhar que ela fez ao ver minha temperatura não me agradou. Eleanor olhou para outro mascarado ao lado dela e balançou negativamente a cabeça.

Eu não sabia o que estava acontecendo. Mas com certeza algo muito ruim estava por vir.

MASRANI. Ilha das Nuvens. **Nyah! Fanfiction**, [20--]. Disponível em: https://fanfiction.com.br/historia/603642/Ilha_das_Nuvens/capitulo/1/. Acesso em: 11 maio 2024.

Papo aberto sobre o texto

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. **Você conhece a obra *O parque dos dinossauros*, com a qual a *fanfic* dialoga? Teria reconhecido esse diálogo se a obra não fosse mencionada antes da leitura do texto? Em caso positivo, explique como.**

2. **Com base na leitura do primeiro capítulo da *fanfic*, o que você acha que acontecerá na continuação da narrativa? Por quê?**

3. **Você acha que Eleanor é uma personagem com presença pontual ou imagina que continuará aparecendo nos capítulos seguintes? Por quê?**

Mais fãs

Os fanzines e suas versões eletrônicas, os *e-zines*, são revistas produzidas por fãs de determinados gêneros do campo artístico-literário. Eles divulgam histórias em quadrinhos (HQs), poemas e narrativas de ficção científica, além de matérias sobre temas variados, como música, cinema e *videogames*. A produção dos fanzines é caseira, de baixo custo, mas alguns chegam a ter um aspecto gráfico bem sofisticado.

REPRODUÇÃO/EDGARD GUIMARÃES

O fanzine *QI*, publicação de Edgard Guimarães, já recebeu vários prêmios.

1. Resposta pessoal. Pergunte aos estudantes se conhecem o livro ou o filme *O parque dos dinossauros* e aproveite para sugerir a leitura àqueles que apreciaram o filme, mas não conhecem a obra literária. *Best-sellers* também são boas formas de engajar os jovens na leitura.

2. Resposta pessoal. É provável que os estudantes sugiram que o narrador, que parece ser o protagonista, irá até o local onde foi mordido, à procura do suposto lagarto, ou até a Ilha das Nuvens, em busca de outros dinossauros cujas imagens resultem em fotos originais para seu curso de intercâmbio.

3. Resposta pessoal. O capítulo não é suficiente para confirmar ou descartar a presença da personagem, mas é interessante que os estudantes percebam as dicas: o narrador prestou atenção na jovem, caracterizada como "linda", e a reconheceu mesmo com máscara cirúrgica; ela, por sua vez, preocupou-se em se apresentar ao narrador.

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

5. Resposta pessoal. Pergunte aos estudantes que não gostaram da leitura o motivo: o tema não agrada? A obra com a qual essa *fanfiction* dialoga não é interessante? A escrita do autor não foi considerada boa?
6. Resposta pessoal. Pergunte aos estudantes o motivo de deixarem ou não seus comentários e, especificamente aos que não gostaram da obra, se teriam dito algo ao escritor. É uma oportunidade para se discutir o cuidado com o outro.

4. **O escritor pretende manter seu leitor interessado na história. Que estratégias ele usa para isso?** **4.** O narrador da história cria uma situação enigmática, envolvendo o estado físico do narrador e as ações da empresa InGen, e finaliza o capítulo criando suspense, já que avisa que algo ruim acontecerá.
5. **Você gostou do capítulo "A febre"? O que motiva sua opinião?**
6. **O *site* em que foi postada a história *Ilha das Nuvens* traz o seguinte recado: "Hey! Que tal deixar um comentário na história? Por não receberem novos comentários em suas histórias, muitos autores desanimam e param de postar. Não deixe a história 'Ilha das Nuvens' morrer!". Você deixaria um comentário no *site*? Qual seria o teor dele?**

EXPERIMENTANDO PRODUZIR — Uma *fanfiction*

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Agora é sua vez de produzir uma *fanfiction*. Você pode dialogar com o universo da literatura, dos *games*, dos filmes, das séries ou das HQs e deve usá-lo como matéria para a escrita do primeiro capítulo de uma obra. Seu texto deve ocupar, no máximo, sessenta linhas, e você vai postá-lo no *blog* da turma.

Lembre-se de que algumas *fanfictions* podem ser bem próximas do texto original, desenvolvendo detalhes e situações sugeridas por ele. Outras podem se afastar mais, optando por personagens e situações novas, embora retomem o contexto ou o ambiente, como faz *Ilha das nuvens*. Há possibilidade, também, de misturar mundos ficcionais ou inserir personagens em universos diferentes daqueles que habitam.

Dica de professor

Filmes, anúncios publicitários e outros produtos de mídia não podem se valer de personagens e narrativas sem autorização do dono dos direitos autorais. Todavia, como não visam ao lucro, as *fanfictions* estão dispensadas dessa negociação.

Fala aí! Dê oportunidade aos estudantes que conhecem o gênero de expressarem sua experiência como leitores e, eventualmente, como autores. Incentive-os a comentar como entraram em contato com esse tipo de produção e questione se estão familiarizados com o processo de curadoria dessas plataformas e *sites* e se seguem um ou mais autores. As plataformas de autopublicação Social Spirit e Wattpad e o *site* Nyah! Fanfiction são os espaços de publicação mais populares entre os brasileiros. Se achar conveniente, sugira o nome de alguma dessas plataformas aos estudantes que se mostraram interessados em saber mais sobre esse tipo de produção.

Fala aí!

Compartilhar nossos interesses e gostos é uma forma de aumentar a sensação de pertencimento. Caso tenha gostado de ler uma *fanfiction*, sabe onde poderia encontrar outras? Você costuma acessar esse tipo de produção? Caso tenha essa experiência, poderia citar uma produção de que gostou em especial? Você já postou uma *fanfiction*?

Estratégia: Procure associar a comunicação de seus interesses pessoais a informações que possam ser úteis a outros leitores.

Planejando minha *fanfiction*

1. Escolha entre iniciar a narrativa com uma ação em curso ou com a apresentação de informações necessárias para o desenvolvimento das ações que serão narradas.
2. Planeje as características dos personagens, do espaço e do tempo. A *fanfiction* é o texto de um fã, por isso se espera bom conhecimento da obra original e coerência com seu universo ficcional.
3. Defina as ações levando em conta que está escrevendo o primeiro capítulo do romance; portanto, a narrativa não pode se esgotar nele nem apresentar as ações mais importantes.
4. Escolha um foco narrativo que lhe permita contar a história conforme os efeitos que você pretende obter.
5. Reflita sobre as características da linguagem que são condizentes com seu narrador e com os personagens.

Elaborando minha *fanfiction*

6. Escreva a primeira versão da narrativa colocando em prática seu planejamento.
7. Caso opte por usar personagens já existentes, observe se as características físicas e psicológicas, a linguagem e as ações são coerentes com aquilo que se conhece deles e das situações que já viveram.
8. Procure incluir trechos em discurso direto para tornar a narrativa mais dinâmica. Aproveite marcas típicas da linguagem dos personagens para reforçar a caracterização.

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

9. Use recursos que favoreçam a progressão da narrativa e organize as ações no tempo, como a locução adverbial *logo depois*, a locução conjuntiva *assim que* etc.

10. Verifique se o capítulo tem autonomia. Ele deve ser compreendido mesmo pelo leitor que não conhece a obra com a qual a *fanfic* dialoga.

11. Tente criar o efeito de suspense para despertar no leitor o desejo de continuar lendo a história.

12. Leia seu texto em voz alta. Isso pode ajudá-lo a perceber problemas na segmentação dos parágrafos e períodos. Então, concentre-se na revisão da ortografia, da concordância entre o sujeito e o verbo, do uso de pronomes como complementos verbais etc.

Reescrevendo minha *fanfiction*

Forme uma dupla para fazer a avaliação do texto. Você lerá o texto do colega e fará comentários com base nos critérios do quadro a seguir. Ele fará o mesmo com seu texto. Durante a leitura, procure tomar notas tanto de sequências e recursos interessantes quanto de falhas que possam justificar a avaliação.

Também devem ser anotadas, a lápis, eventuais correções relativas a ortografia, acentuação, pontuação, concordâncias verbal etc.

Itens para avaliação do texto

A	O texto é coerente com o universo ficcional original?
B	Foram usados recursos suficientes para marcar o diálogo com a obra original?
C	Os personagens estão bem caracterizados?
D	Há trechos em discurso direto? A linguagem empregada é coerente com os personagens?
E	A caracterização do espaço e do tempo é suficiente para contextualizar a narrativa?
F	Foram usados adequadamente recursos para organizar as ações no tempo?
G	O texto funciona como capítulo inicial, isto é, ele lança ideias que sugerem uma continuidade?
H	A narrativa desperta o interesse do leitor para o que será narrado posteriormente?
I	A linguagem é monitorada e as expressões coloquiais são intencionais e visam produzir determinados efeitos expressivos?

É lógico!

Ao finalizar a avaliação, você saberá quais procedimentos de planejamento funcionaram melhor. Isso vai permitir que, em situações semelhantes, evite etapas inúteis.

Por fim, reflita sobre os comentários do colega acerca de seu texto e verifique as correções sugeridas antes de reescrevê-lo. Se precisar, consulte uma gramática ou um dicionário para esclarecer dúvidas.

Divulgando minha *fanfiction*

Se possível, poste o texto no *blog* da turma para que outros colegas conheçam sua produção.

Caso tenha gostado da experiência, procure uma plataforma para publicação. Existem *sites* que publicam *fanfictions*; neles, você pode conhecer pessoas que compartilham dos mesmos interesses e que também se aventuraram a criar histórias. Caso não queira postar o texto, você pode apenas ler as histórias criadas por outros fãs e deixar comentários de incentivo.

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

Investigue

Graças a várias medidas de conscientização e de saúde pública, a porcentagem de fumantes de cigarro no Brasil é muito menor hoje do que há algumas décadas. Entretanto, tem crescido entre os jovens o uso do narguilé e do cigarro eletrônico. Quais são os problemas causados por práticas ligadas ao tabagismo?

Estratégia: Existem fontes oficiais, relacionadas à área da saúde, que podem oferecer informações confiáveis.

Investigue. Diálogo interdisciplinar com Biologia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Teogonia: conjunto de divindades de povos politeístas (que admitem mais de um deus).

Leitura 4

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Leia, a seguir, o poema "José", do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), e uma crônica do escritor português José Saramago (1922-2010).

Texto 1

José

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio – e agora?

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho do mato,
sem **teogonia**,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?

ANDRADE, Carlos Drummond de. José. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. p. 89. © graña drummond – https://www.carlosdrummond.com.br.

GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Texto 2 Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

E agora, José?

Há versos célebres que se transmitem através das idades do homem, como roteiros, bandeiras, **cartas de marear**, sinais de trânsito, bússolas – ou segredos. Este, que veio ao mundo muito depois de mim, pelas mãos de Carlos Drummond de Andrade, acompanha-me desde que nasci, por um desses misteriosos acasos que fazem do que viveu já, do que vive e do que ainda não vive, um mesmo nó apertado e vertiginoso de tempo sem medida. Considero privilégio meu dispor deste verso, porque me chamo José e muitas vezes na vida me tenho interrogado: "E agora?". Foram aquelas horas em que o mundo escureceu, em que o desânimo se fez muralha, fosso de víboras, em que as mãos ficaram vazias e **atónitas**. "E agora, José?" Grande, porém, é o poder da poesia para que aconteça, como juro que acontece, que esta pergunta simples aja como um tónico, um golpe de espora, e não seja, como poderia ser, tentação, o começo da interminável ladainha que é a piedade por nós próprios.

Em todo o caso, há situações de tal modo absurdas (ou que o pareceriam vinte e quatro horas antes), que não se pode censurar a ninguém um instante de desconforto total, um segundo em que tudo dentro de nós pede socorro, ainda que saibamos que logo a seguir a mola pisada, violentada, se vai distender vibrante e verticalmente afirmar. Nesse momento veloz tocara-se o fundo do poço.

Mas outros Josés andam pelo mundo, não o esqueçamos nunca. A eles também sucedem casos, desencontros, acidentes, agressões, de que saem às vezes vencedores, às vezes vencidos. Alguns não têm nada nem ninguém a seu favor, e esses são, afinal, os que tornam insignificantes e fúteis as nossas **penas**. A esses, que chegaram ao limite das forças, acuados a um canto pela matilha, sem coragem para o último ainda que mortal arranco, é que a pergunta de Carlos Drummond de Andrade deve ser feita, como um derradeiro apelo ao orgulho de ser homem: "E agora, José?"

Precisamente um desses casos me mostra que já falei demasiado de mim. Um outro José está diante da mesa onde escrevo. Não tem rosto, é um vulto apenas, uma superfície que treme como uma dor contínua. Sei que se chama José Júnior, sem mais riqueza de apelidos e genealogias, e vive em São Jorge da Beira. É novo, embriaga-se, e tratam-no como se fosse uma espécie de bobo. Divertem-se à sua custa alguns adultos, e as crianças fazem-lhe **assuadas**, talvez o apedrejem de longe. E se isto não fizeram, empurraram-no com aquela súbita crueldade das crianças, ao mesmo tempo feroz e cobarde, e o José Júnior, perdido de bêbedo, caiu e partiu uma perna, ou talvez não, e foi para o hospital. Mísero corpo, alma pobre, orgulho ausente – "E agora, José?"

Afasto para o lado os meus próprios pesares e raivas diante deste quadro desolado de uma degradação, do gozo infinito que é para os homens esmagarem outros homens, afogá-los deliberadamente, **aviltá-los**, fazer deles objeto de **troça**, de **irrisão**, de chacota – matando sem matar, sob a asa da lei ou perante a sua indiferença. Tudo isto porque o pobre José Júnior é um José Júnior pobre. Tivesse ele bens **avultados** na terra, conta forte no banco, automóvel à porta – e todos os vícios lhe seriam perdoados. Mas assim, pobre, fraco e bêbedo, que grande fortuna para São Jorge da Beira. Nem todas as terras de Portugal se podem gabar de dispor de um alvo humano para darem livre expansão a ferocidades ocultas.

Escrevo estas palavras a muitos quilômetros de distância, não sei quem é José Júnior, e teria dificuldade em encontrar no mapa São Jorge da Beira. Mas estes nomes apenas designam casos particulares de um fenômeno geral: o desprezo pelo próximo, quando não o ódio, tão constantes ali como aqui mesmo, em toda

LEMBRA?

As crônicas apresentam um ponto de vista pessoal e procuram mostrar um aspecto do dia a dia sob um ângulo não percebido. Do jornalismo, herdam a observação da realidade e a agilidade; da literatura, recebem o tom de conversa, o estilo criativo e uma expressão com certo grau de elaboração artística.

Cartas de marear: cartas náuticas, mapas do mar.

Atónitas (atônitas): aturdidas, perturbadas.

Penas: (sentido figurado) referência à escrita.

Assuadas: arruaças, troças.

Aviltá-los: humilhá-los.

Troça: gozação.

Irrisão: zombaria, escárnio.

Avultados: em grande volume, consideráveis.

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

Nesga: pedaço, fenda.

Tejo: rio Tejo, localizado na península Ibérica.

a parte, uma espécie de loucura epidêmica que prefere as vítimas fáceis. Escrevo estas palavras num fim de tarde cor de madrugada com espumas no céu, tendo diante dos olhos uma **nesga** do **Tejo**, onde há barcos vagarosos que vão de margem a margem levando pessoas e recados. E tudo isto parece pacífico e harmonioso como os dois pombos que pousam na varanda e sussurram confidencialmente. Ah, esta vida preciosa que vai fugindo, tarde mansa que não será igual amanhã, que não serás, sobretudo, o que agora és.

Entretanto, José Júnior está no hospital, ou saiu já e arrasta a perna coxa pelas ruas frias de São Jorge da Beira. Há uma taberna, o vinho ardente e exterminador, o esquecimento de tudo no fundo da garrafa, como um diamante, a embriaguez vitoriosa enquanto dura. A vida vai voltar ao princípio. Será possível que a vida volte ao princípio? Será possível que os homens matem José Júnior? Será possível?

Cheguei ao fim da crônica, fiz o meu dever. "E agora, José?"

SARAMAGO, José. E agora, José? *In*: SARAMAGO, José. **A bagagem do viajante**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 33-35.

LEMBRA?

A **paráfrase**, a **paródia** e a **citação** são formas comuns de intertextualidade. A primeira se caracteriza por ser um texto novo, produzido com base na reelaboração de um texto anterior, com novos recursos. A segunda é também uma reelaboração, mas marcada por deformação, com intenção crítica ou satírica; o texto apresenta um ponto de vista que se choca com o original. A terceira é a introdução do trecho de uma obra em outra, com a menção da fonte, como faz o texto de Saramago.

A preocupação com o mundo

Em 2007, Saramago criou a Fundação José Saramago. Na declaração dos princípios da fundação, por decisão do escritor, acentuam-se a intenção de manter como norma de conduta a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, e a atenção, em particular, aos problemas do meio ambiente e do aquecimento do planeta.

Fachada da Casa dos Bicos, que acolhe a Fundação José Saramago. Lisboa, Portugal.

FABIO MAZZARELLA/AGENZIA SINTESI/ALAMY/FOTOARENA

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

Por dentro dos textos

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. Você lerá, a seguir, afirmações sobre o poema "José". Justifique cada uma delas, conforme o modelo.

Os versos 2 a 5 revelam uma mudança na existência de José, do prazer para a dificuldade.

Justificativa: Os versos 2 a 5 afirmam que já não há "festa", ou seja, algo prazeroso, mas sim a solidão e a sensação de frio e escuridão.

a. Os versos "a noite esfriou / o dia não veio", na segunda estrofe, sugerem que não há perspectiva de mudança.

b. Na segunda estrofe, a repetição de *sem*, *não pode* e *não veio* reforça a sensação de crise.

c. A quarta estrofe reforça o efeito de aporia (situação sem saída).

d. Na quinta estrofe, José parece estar amortecido, sem reação.

e. A ação de marchar, na última estrofe, constrói o sentido de que José continua existindo, embora sem ter controle de sua existência.

1. a. Sugestão: A noite fria não foi substituída pelo dia, que representaria a superação das dificuldades.

1. b. Sugestão: A repetição de *sem*, *não pode* e *não veio* sugere falta, carência, esvaziamento. O uso de *tudo*, que generaliza as perdas, acentua essa ideia.

1. c. Sugestão: Os versos apresentam ações que poderiam resultar na fuga da situação vivida por José, mas que não são viáveis.

1. d. Sugestão: Os versos apresentam algumas ações que José poderia fazer, mas que não faz. As orações condicionais não são complementadas, mostrando que não se sabe quais seriam as consequências das ações.

1. e. Sugestão: Os versos afirmam que José "marcha", ou seja, continua em movimento, embora não se saiba com que destino.

2. **Releia os seguintes versos da primeira estrofe.**

e agora, você? / você que faz versos,
você que é sem nome, / que ama, protesta?
que zomba dos outros, / e agora, José?

Embora identifique o interlocutor como "José", é possível entender que o eu lírico generaliza a condição de desesperança, não a atribuindo a um único indivíduo. Identifique no trecho os versos que explicitam essa generalização e explique como esse sentido é construído.

3. **Agora releia o primeiro parágrafo da crônica de José Saramago.**

a. O trecho "Este, que veio ao mundo muito depois de mim, pelas mãos de Carlos Drummond de Andrade, acompanha-me desde que nasci" expressa um raciocínio paradoxal. Que sentido você atribui ao trecho?

b. O cronista confessa ter recorrido aos versos de Drummond em momentos específicos da vida. O que caracteriza esses momentos?

c. No último período do trecho, o cronista expõe o efeito que a pergunta "E agora, José?" tem sobre ele. Relacione esse efeito à imagem da mola, referida no segundo parágrafo do texto.

4. **A partir do terceiro parágrafo, nota-se que a crônica de Saramago faz uma crítica social.**

a. Quais são os alvos dessa crítica?

b. Qual adjetivo você usaria para qualificar os alvos da crítica segundo o que se expressa em "em toda a parte, uma espécie de loucura epidêmica que prefere as vítimas fáceis"? Explique sua escolha.

Papo aberto sobre os textos

5. **No quinto parágrafo, o cronista explora o potencial criativo da linguagem para construir sentidos.**

a. Explique o sentido do paradoxo "matando sem matar".

b. Descreva o recurso usado em "Tudo isto porque o pobre José Júnior é um José Júnior pobre" para tornar a linguagem mais expressiva e explique o efeito de sentido construído.

6. **Na questão 3 de Por dentro dos textos, você analisou o sentido que o cronista atribui à pergunta "E agora, José?". Quando você leu o poema, atribuiu à pergunta um efeito semelhante? Explique sua resposta.**

7. **O José que você imaginou lendo o poema é semelhante ao José Júnior da crônica? Explique sua resposta.**

8. **Como você já sabe, "E agora, José?" é uma crônica.**

a. Por que fazer referência a um caso como o de José Júnior é coerente com esse gênero?

b. No final do texto, o cronista afirma: "Cheguei ao fim da crônica, fiz o meu dever. 'E agora, José?'". A quais deveres ele provavelmente está se referindo?

c. Que sentido você atribui à pergunta "E agora, José?" nesse contexto específico?

9. **Na sua opinião, a intertextualidade estabelecida pelo cronista com uma pergunta presente em outro texto dificulta a compreensão da crônica e, por consequência, reduz seu impacto? Por quê?**

LEMBRA?

Paradoxo é um raciocínio caracterizado pela aparente contradição. Como figura de linguagem, caracteriza-se pelo uso de palavras que associam ideias contrastantes.

2. Os versos são "e agora, você? / você que é sem nome", em que "José" é trocado pelo pronome *você*. Esse recurso permite ao eu lírico estabelecer um diálogo com os leitores, questionando-os sobre uma situação com a qual eles podem ou não se identificar.
3. a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o texto se refere ao fato de Drummond ter sabido formular em verso algo que o cronista sempre sentiu. Ou seja, ao ler o poema, o cronista sente que já o conhecia, tal a afinidade entre o que os versos propõem e a sensação que sempre esteve presente na vida dele.
3. b. São momentos em que o mundo provocou sua desesperança (corresponde ao quarto período).
3. c. O cronista compara a mola pisada ao momento em que chega ao máximo do desalento, e a pergunta ao estímulo de se distender novamente, ou seja, sair daquela condição.
4. a. São as pessoas que não só não se compadecem de indivíduos como José Júnior, mas também são agressivas com ele, por ser uma vítima frágil, desamparada inclusive pela lei.
4. b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem um adjetivo como *covarde*, que alude ao exercício de poder sobre alguém indefeso. É interessante discutir a diferença sutil entre *covarde* e *infame* ou *cruel*, por exemplo: são termos que qualificam coerentemente a agressão mencionada, mas não são precisos por não explicitarem a condição da vítima.
6. Resposta pessoal. Ouça os estudantes e, em seguida, retome a maneira como os grupos fizeram a leitura do poema em voz alta. É possível que, para alguns, a pergunta feita no poema não tenha indicado estímulo para prosseguir, mas reforçado a ausência de saída.

5. a. A expressão refere-se ao fato de não haver um assassinato, mas, sim, gestos que determinam a impossibilidade de sobrevivência do outro.
5. b. O recurso é a mudança na posição do adjetivo *pobre*, que leva à alteração do sentido do adjetivo: de "digno de compaixão" para "sem posses". Assim, enfatiza-se a condição de pobreza, reforçando a crítica àqueles que maltratam José Júnior.
7. Resposta pessoal. Veja se a comparação feita pelos estudantes se mantém coerente com os textos em análise. É possível que apontem que o José do poema vive um momento pontual de crise, enquanto o personagem da crônica parece ter sua vida marcada pelo desalento.
8. a. Com frequência, os cronistas baseiam-se em situações reais, observados diretamente ou conhecidos por meio da imprensa. O caso de José, figura que está em outra cidade e é "apenas um vulto", parece surgir de um relato ou, mais provavelmente, de uma notícia de jornal.
8. b. Ao dever de escrever a crônica, já que o cronista costuma produzir para publicação periódica, e ao dever de denunciar a crueldade humana.
8. c. Resposta pessoal. É possível, entre outras leituras, entender que o cronista faz a pergunta a si mesmo, questionando a ideia de que teria, de fato, cumprido seu papel ao se limitar a denunciar a história do rapaz. Pode, ainda, estar lançando a pergunta ao leitor, sugerindo que este deveria fazer algo a partir da reflexão sobre um caso como esse.
9. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem que o texto pode ser compreendido mesmo por leitores que não conhecem o poema de Drummond, porque o cronista explica o sentido da pergunta.

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

Leitura 5

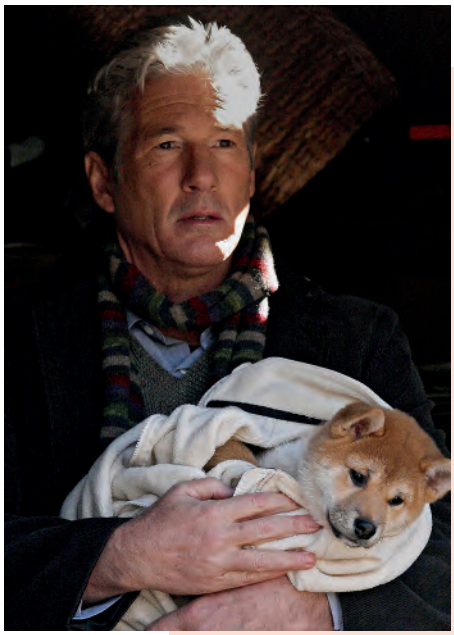
Nesta seção, você vai conhecer o filme estadunidense *Sempre ao seu lado* (2009), do diretor Lasse Hallström (texto 1), e o videominuto russo *One* (2018), do diretor Roman Sinitsyn (texto 2).

Acompanhe, a seguir, as imagens do filme e as informações disponibilizadas nas legendas para compreender seu enredo. Ele é baseado em uma história real, que foi contada em artigos publicados em um jornal. Conheça também o cartaz de divulgação de *One* e um resumo da narrativa.

Se for possível, acesse com os estudantes o *trailer* do filme e o videominuto na internet para uma experiência mais completa.

Texto 1

Sempre ao seu lado, de Lasse Hallström



Ao descer do trem, na volta do trabalho, um homem encontra um cãozinho e o leva para casa.

FOTOS: SONY PICTURES HOME ENTERTAINMENT/AJ PICS/ALAMY/FOTOARENA/SONY PICTURES HOME ENTERTAINMET/CINEMATIC/ALAMY/FOTOARENA

O homem e o filhote desenvolvem uma grande amizade.

O cão, já adulto, acostuma-se a acompanhar o homem até a estação de trem. E espera que volte do trabalho todos os dias naquele mesmo lugar.

SONY PICTURES HOME ENTERTAINMENT/MAXIMUM FILM/ALAMY/FOTOARENA

O homem morre, mas o cão continua indo à estação para esperá-lo, tornando-se uma atração local.

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

Texto 2

One, de Roman Sinitsyn

REPRODUÇÃO/ROMAN SINITSYN

Um homem idoso viaja em um vagão de trem vazio. Desce em uma estação e caminha, solitário, por uma trilha que atravessa um bosque. Ele chega ao local onde um cão está enterrado e se detém diante da cova, contemplando, triste, a foto do animal. As últimas cenas mostram o homem de volta à estação. Um trem parte, mas ele permanece sentado, estático, com a mesma expressão de dor.

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

Por dentro dos textos

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. Quais elementos da narrativa aproximam as duas produções cinematográficas? Quais as afastam?

2. Um longa-metragem remete à estrutura do romance, enquanto um videominuto remete à estrutura do miniconto. Explique essa relação usando as obras cinematográficas em estudo como parâmetro.

Papo aberto sobre os textos

3. *Sempre ao seu lado* tem como título original *Hachi: A Dog's Tale*, que pode ser traduzido diretamente para "Hachi: o conto de um cachorro". Como você avalia o título usado para a divulgação no Brasil? Acha que ele se comunica de maneira melhor com o público? Por quê?

4. Como você interpreta o título *One* ("um", em português)?
   4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes associem *um* à ideia de solidão.

5. Você acha que o diretor de *One* pretendeu dialogar com *Sempre ao seu lado*? Explique sua resposta.

6. De qual obra você gosta mais? Por quê?

1. Nas duas produções, estão em destaque a amizade entre um homem e um cão e o vazio que fica com a morte de um deles. No filme, é o homem que morre; no videominuto, o cão. No filme, há a espera do trem; no videominuto, o trem é utilizado para chegar até o túmulo. A espera do trem, nos dois casos, reforça a sugestão de solidão.
2. O romance é uma narrativa quase sempre longa, que permite o aprofundamento dos personagens, as descrições mais detalhadas e a presença de mais de um conflito. A história pode enfocar vários momentos. O miniconto, narrativa muito curta, trata de um só conflito e de um único momento, o que requer que o leitor "preencha" as lacunas com informações sugeridas pelos elementos apresentados.
3. Resposta pessoal. É importante que os estudantes, na resposta, considerem o fato de que o título em inglês remete a algo que será revelado no filme: a fidelidade do cão ao seu dono será transformada em uma história publicada. Já o título usado no Brasil revela o sentido geral da experiência narrada.
Leia orientações na parte específica do Suplemento para o professor.
5. Resposta pessoal. É interessante que os estudantes notem que alguns aspectos parecem ter sido escolhidos para sugerir essa relação, como a presença do personagem sentado na estação de trem, mas que as histórias buscam efeitos diferentes. Por exemplo, o cão parece ter esperança na volta do dono, e sua história enfatiza a fidelidade, já a figura do homem revela profunda solidão e desalento e sugere, em alguma medida, que não existe mais nada a esperar.
6. Resposta pessoal. Convide os estudantes a opinar e abra espaço também para aqueles que não gostaram das produções. O importante é garantir uma apreciação respeitosa da obra e dos comentários dos colegas.

E SE A GENTE... Discutisse um caso diferente?

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

REPRODUÇÃO/MUSHI PRODUCTIONS

Capa de edição internacional do DVD do anime *Jungle Taitei*, conhecido no Brasil como *Kimba, o Leão Branco*.

Comente com os estudantes que, em "por um cientista a quem o filho", a forma adequada à norma-padrão é *cujo filho*.

Agora, você vai refletir sobre um outro caso que envolve a relação entre textos. Observe a capa da série de animes baseada no mangá *Kimba, o Leão Branco* e leia dois textos sobre a obra.

> Em um lugar distante no meio da África, um leão forte reina na savana, até que, certo dia, é brutalmente assassinado. Agora, o futuro de toda a savana depende de seu filho tentar conquistar o trono que é seu por direito, um leãozinho chamado Kimba [...] protagonista do anime *Kimba, o Leão Branco*.
>
> Kimba surgiu como um mangá do mestre Osamu Tezuka publicado em 1965 e, mais tarde, virou uma série de TV em formato de anime.
>
> 5 DESENHOS animados que foram acusados de plágio. **Mundo Estranho**, 31 jan. 2017.

> Apesar de mais conhecido pelas aventuras do rapaz robot criado por um cientista a quem o filho tinha morrido num acidente, Tezuka foi autor de vários mangás e animes de sucesso. Entre eles a história de Leo (traduzido fora do Japão como "Kimba"), um pequeno leão branco órfão que, depois de muitas peripécias e aventuras, volta ao reino onde nasceu e reclama o trono do seu falecido pai, usurpado por um leão malvado e tirano com uma cicatriz no olho...
>
> LOUREIRO, Catarina. Simba *vs* Kimba. *Repórter sombra*, 1º ago. 2019. Disponível em: https://reportersombra.com/simba-vs-kimba/. Acesso em: 1º set. 2024.

Responda

É provável que os textos e a capa da série de animes tenham feito você pensar em outra obra, o filme *O rei Leão*, da Disney.

1. **Com base no que você leu e naquilo que conhece da obra *O rei Leão*, você imaginaria estar diante de plágio? Por quê?**
   1. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes mencionem a existência de muitas coincidências entre as obras em relação ao enredo e à escolha e composição dos personagens.
2. **Explique por que qualquer julgamento de plágio, nesse momento, é precipitado.**
   2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes comentem que não têm todas as informações necessárias para essa avaliação. Eles contam apenas com o recorte feito no livro didático, que precisa ser verificado e complementado.

> O plágio é a apropriação de uma obra intelectual (texto, audiovisual, música etc.), que é apresentada como sendo de um autor que não a produziu. Ele pode ocorrer pela reprodução total ou parcial de outra obra, com pequenas alterações ou não, ou pela repetição de ideias essenciais, sem a indicação da fonte.

Pesquise

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Procure, em notícias, reportagens e artigos, informações acerca das obras envolvidas nessa polêmica. Faça anotações sintéticas. Os dados servirão para uma nova discussão.

Discuta

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Com os colegas, retome a discussão, considerando as seguintes perguntas.

3. **Com base nos dados coletados, vocês diriam que houve plágio? Por quê?**
4. **Como vocês acham que as empresas que possuem os direitos autorais das duas obras deveriam agir nessa situação?**

Biblioteca cultural

Osamu Tezuka (1928-1989) é um dos principais mangakás (autores de mangá) do Japão, tendo produzido obras de grande relevância no gênero, como a série Astro Boy. Para conhecer alguns de seus trabalhos, acesse, na internet, o acervo do Museu Osamu Tezuka.

SANKEI ARCHIVE/GETTY IMAGES

O cartunista Osamu Tezuka. Foto de 1981.

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

EXPRESSÃO Nossos clubes de leitura e outros tantos

Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Em várias partes do mundo, incluindo o Brasil, existem clubes de leitura formados por estudantes para discutir obras literárias. Nesta atividade, propomos a formação de clubes na escola para que você e os colegas de sala de aula tenham um espaço em que possam compartilhar e discutir, de maneira constante, assuntos de interesse comum, como livros, mangás, filmes, *games* e músicas.

Etapa 1 – A idealização do clube

O que é um clube?

Um clube consiste, fundamentalmente, em um grupo de pessoas com interesses em comum que se reúnem em determinado espaço regularmente para a prática de atividades culturais, artísticas e esportivas. Para que todos tenham a oportunidade de apresentar suas contribuições, é necessário que o número de membros não seja grande; o ideal gira em torno de 15 integrantes. Caso o número de interessados seja maior, considerem formar mais de um clube.

Chama-se *tertúlia* uma reunião de pessoas, realizada de modo mais ou menos regular, para discutir temas, em especial os literários. A história das tertúlias é antiga e, muito frequentemente, envolve reuniões em cafés, que se tornam pontos de encontro. No começo do século XX, por exemplo, o café Martinho da Arcada, em Lisboa, reunia o grupo de que participava o poeta Fernando Pessoa.

Vamos fazer um clube de quê?

O primeiro passo para a formação dos clubes é identificar os interesses da turma. Para isso, discutam algumas das possibilidades e procurem avaliar o grau de engajamento que cada uma pode provocar. Há diversos clubes espalhados por todo o mundo, alguns ligados a gêneros literários ou autores bem específicos – clube de leitura de romances de ficção científica, de obras da autora J. K. Rowling (da série *Harry Potter*), de literatura periférica etc. – e outros mais gerais, ligados, por exemplo, à cultura japonesa.

Antes da criação do clube, verifiquem se a escola já conta com algum. Se houver, procurem os representantes e decidam, juntos, se o novo projeto deverá seguir de forma independente ou se ele pode ser anexado à proposta existente. Nos dois casos, aproveitem a experiência dos antigos integrantes para pensar em alterações no projeto de vocês, se for o caso.

Etapa 2 – A divulgação

Como é desejável que haja diversidade entre os membros do clube para se ter visões diferentes sobre os assuntos discutidos, considerem convidar estudantes de outras turmas para participar do projeto. Inicialmente, entrem em contato com outras turmas que também estejam desenvolvendo o mesmo projeto, se houver, para verificar coincidências e combinar a fusão de grupos. Depois, façam a divulgação para o restante do Ensino Médio, convidando os demais estudantes a participar. Essa etapa precisa ser combinada previamente com os professores de outras turmas para não atrapalhar o desenvolvimento das aulas. Se necessário, esse contato pode ser mediado pelo professor.

A divulgação deve ser realizada por dois membros de cada clube para garantir que informações importantes não sejam esquecidas. Ao fazer a divulgação, lembrem-se de registrar os estudantes interessados por meio de uma lista ou de um formulário *on-line*.

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

Biblioteca cultural

O filme estadunidense *O clube de leitura de Jane Austen* (Robin Swicord, 2007) conta a história dos participantes de um clube de leitura formado para discutir os romances da autora Jane Austen (1775-1817). Os personagens experimentam situações semelhantes àquelas criadas pela romancista inglesa.

Você pode procurar o *trailer* na internet.

Classificação indicativa: 14 anos.

Etapa 3 – Primeiro encontro do clube

No primeiro encontro, realizem uma atividade de apresentação pessoal. Mesmo que sejam colegas, é possível que vocês nunca tenham conversado sobre seus interesses em comum, aqueles que os levaram ao mesmo clube. Contem por que gostam daquele tipo de produto cultural e como é seu contato com ele (se é um consumidor ou também produtor).

Definam também o nome do clube, algo que contribuirá para a identidade do grupo, e combinem a maneira como vão se comunicar (aplicativo de mensagens, por exemplo).

Nesse encontro, é importante definir os momentos mais apropriados para a realização das reuniões. Elas podem ser feitas semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente, de acordo com as necessidades específicas de cada grupo. Um clube para discutir romances, por exemplo, pode considerar desejável reunir-se apenas uma vez por mês, para que todos tenham tempo de fazer a leitura, ou uma vez por semana, propondo a leitura em partes.

Também é fundamental garantir um espaço para seu clube. Escolham dois estudantes para conversar com o diretor ou o coordenador a respeito da ideia e solicitar esse espaço, que pode ser uma sala de aula vazia no contraturno, uma área da biblioteca, um local reservado no pátio da escola etc.

Por fim, definam coletivamente as regras de funcionamento e como serão escolhidos os temas de cada encontro. Uma possibilidade é solicitar que os membros sugiram assuntos ou títulos de obras e os defendam. Depois, uma votação pode ser feita e um cronograma estabelecido.

Etapa 4 – As reuniões

É recomendável que se escolha um mediador para cada encontro de modo a garantir a participação efetiva de todos os que desejarem se engajar nas discussões. Ele pode selecionar trechos das obras escolhidas e pedir aos membros que comentem ou concentrar a discussão em um personagem específico, por exemplo. O importante é garantir que a discussão flua. Vocês podem fazer, antecipadamente, uma escala com o nome dos mediadores responsáveis por cada reunião.

O clube também pode criar uma página na internet, como um *blog*, para fomentar as discussões fora do espaço escolar. A página pode ser organizada por títulos de obras, nos quais pode haver tópicos para abordagem de aspectos específicos – a caracterização de época ou um tema, por exemplo. Se optarem por fazer isso, um dos membros deve ser o administrador da página.

Recado final

Caso a escola já disponha de clubes, procure conhecê-los e tome parte em um deles. Com a saída de antigos estudantes e a chegada de novos a cada ciclo, os clubes passam por mudanças em sua composição e podem exigir alterações na forma de organização. Sua tarefa, nesse contexto, é zelar por um espaço já criado e mantido em benefício da comunidade de estudantes, bem como garantir que sua vitalidade se mantenha no decorrer do tempo, em benefício também dos estudantes que virão depois de você. Assim, conheça os clubes disponíveis e suas regras de funcionamento e engaje-se. Lembre-se de que o objetivo da organização desse tipo de clube é criar comunidades para compartilhar gostos e identificar afinidades.

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

Leitura puxa leitura

Se você gostou de *Dois irmãos*, de Milton Hatoum...

... deve saber que a relação entre irmãos é um tema muito antigo. É possível encontrar a temática nos mitos originários de diversas culturas, como na mitologia egípcia, em que temos os deuses-irmãos Osiris e Seth. Leia *Os mitos egípcios: um guia aos antigos deuses e lendas* (2023), de Garry J. Shaw.

Por que ler: para conhecer mais sobre a mitologia egípcia.

REPRODUÇÃO/EDITORA VOZES

Capa do livro *Os mitos egípcios: um guia aos antigos deuses e lendas*, de Garry J. Shaw.

Leia *Esaú e Jacó* (1904), de Machado de Assis.

Por que ler: trata de rivalidade e política durante a transição do Brasil Império para a República.

REPRODUÇÃO/MARTIN CLARET

Capa do livro *Esaú e Jacó*, de Machado de Assis.

Pesquise sobre os irmãos Rômulo e Remo.

Por que pesquisar: para conhecer o mito de fundação de Roma envolvendo esses dois irmãos.

DEAGOSTINI/GETTY IMAGES - MUSEUS CAPITOLINOS, ROMA, ITÁLIA

Estátua representativa do mito de Rômulo e Remo e a fundação de Roma.

Pesquise e conheça a obra *Mulherzinhas* (1868), de Louisa May Alcott.

Por que ler: conta a história das irmãs Meg, Jo, Beth e Amy March durante a Guerra civil estadunidense.

Assista a *Túmulo dos vagalumes* (1988), produzido pelo Estúdio Ghibli, que conta a história da garotinha Setsuko e seu irmão Seita durante a guerra.

Por que assistir: para conhecer como o tema da fraternidade é abordado em uma animação japonesa.

REPRODUÇÃO/STUDIO GHIBLI

Classificação indicativa: 12 anos.

Assista também a *This Is Us* (2016-2022), de Dan Fogelman, que conta os dramas de três irmãos, do nascimento à vida adulta.

REPRODUÇÃO/NBC

Imagem da série *This Is Us*, de Dan Fogelman.

Classificação indicativa: 14 anos.

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

Além de Milton Hatoum, quais outros escritores nortistas você conhece? Siga este fio para conhecer boas histórias!

Comece pesquisando sobre a obra *Três casas e um rio* (1958), de Dalcídio Jurandir.

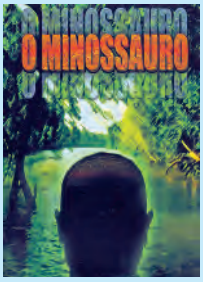
Por que pesquisar: retrata a vida dos povos marajoaras que residem na Vila de Cachoeira.

REPRODUÇÃO/PARÁGRAFO EDITORA

Capa do livro *Três casas e um rio*, de Dalcídio Jurandir.

Depois, busque conhecer a tetralogia amazônica de Benedicto Monteiro.

Por que conhecer: composta pelos romances *Verde Vagomundo* (1972), *O minossauro* (1975), *A terceira margem* (1983) e *Aquele um* (1985), a tetralogia acompanha a vida de Miguel dos Santos Prazeres e nos apresenta personagens que ajudam a contar a história da região.



REPRODUÇÃO/SAMAUMA EDITORIAL

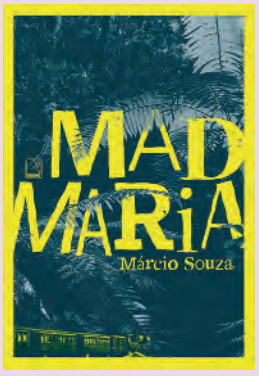
Capa do livro *O minossauro*, de Benedicto Monteiro.

Pesquise sobre a multiartista macapaense Esmeraldina dos Santos.

Por que pesquisar: Trata-se de uma das principais divulgadoras da cultura do Amapá.

Leia também *Mad Maria* (1980), de Márcio Souza.

Por que ler: explora a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, no início do século XX, com seus desafios e tragédias.



REPRODUÇÃO/RECORD

Capa do livro *Mad Maria*, de Márcio Souza.

Agora é sua vez. Pesquise sobre a arte desenvolvida na região Norte do Brasil, escolha seu artista preferido e faça um boxe apresentando-o aos colegas.

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

A BNCC E AS EXPERIÊNCIAS NESTA OBRA

Habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trabalhadas neste volume

Capítulo	CG*	CE**	Habilidades de Linguagens	Habilidades de Língua Portuguesa
1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP22, EM13LP25, EM13LP30, EM13LP36, EM13LP41
2	1, 2, 4, 5, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG604, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP36, EM13LP39, EM13LP40
3	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	1, 2, 3, 4, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP21, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP42
4	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG603, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP20, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32
5	1, 2, 4, 5, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP30, EM13LP49, EM13LP54
6	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP23, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP32, EM13LP45, EM13LP51, EM13LP52
7	1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP34, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54
8	1, 3, 4, 6, 7, 9	1, 2, 3	EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604	EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP16, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP29, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP54

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

Capítulo	CG*	CE**	Habilidades de Linguagens	Habilidades de Língua Portuguesa
9	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10	1, 2, 3, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP25, EM13LP28, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52, EM13LP53
10	1, 3, 4, 6	1, 2, 3, 6	EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604	EM13LP01, EM13LP06, EM13LP15, EM13LP28, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP54
11	1, 3	1, 2, 3, 4, 6	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG604, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP28, EM13LP32, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP43, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53
12	1, 2, 3, 4, 5, 9, 10	1, 2, 3, 4, 6	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP25, EM13LP45, EM13LP47, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP54

* Competências gerais.
** Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias.

Capítulos "Experienciando..." deste volume: experiência trabalhada e campo de atuação da BNCC ao qual se relaciona

Capítulo	Experiência	Campo de atuação
3 – Experienciando divulgar saberes científicos	De divulgar saberes	Das práticas de estudo e pesquisa
6 – Experienciando fazer política	Política	Atuação na vida pública
9 – Experienciando falar sobre nossas perdas	De finitude	Artístico-literário
12 – Experienciando investigar intertextualidades	Artística	Artístico-literário

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ARRIGUCCI JR., Davi. **Humildade, paixão e morte**: a poesia de Manuel Bandeira. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Nesse consistente ensaio, o contexto sociocultural em que os poemas do escritor modernista foram produzidos e a relação entre eles e outras artes são objetos de análise, revelando o que há de grandioso em um trabalho poético que poderia passar por comum.

ATHAYDE, Tristão de (Alceu Amoroso Lima). **Contribuição à história do Modernismo**: o Pré-Modernismo. Rio de Janeiro: Agir, 1948.

Obra em que o crítico literário mais conhecido por seu pseudônimo apresenta a expressão pré-modernismo pela primeira vez.

AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2018.

Obra que aborda a norma-padrão escrita do português em uso no Brasil, apresenta informações sobre a evolução do conceito de gramática e fornece ferramentas para a interpretação de textos e a redação.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

Voltada à formação docente, essa obra dedicada ao estudo e à descrição do português brasileiro contemporâneo apresenta inovadora concepção de língua e de linguagem, colocando em relevo a reflexão sobre a língua em uso.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Atravessando o campo da linguística e da filosofia, a obra apresenta conceitos teóricos chave problematizados por Bakhtin em três importantes momentos de sua carreira.

BASTIDE, Roger. **A poesia afro-brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 1943.

Livro que estuda a presença negra na literatura brasileira ao longo do século XIX e chega até o século XX abordando o fenômeno que o sociólogo denomina "puritanismo do preto".

BASTIDE, Roger. Le Symbolisme brésilien. **Mercure de France**, Paris, 1º nov. 1953.

Artigo acadêmico em que o autor analisa o Simbolismo brasileiro, destacando seu contato com a realidade social e ressaltando a especificidade da crítica literária no Brasil como atividade estético-política.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1995.

Ao defender um trabalho com a gramática que ajude os estudantes a produzir discursos variados, escolhendo o registro mais adequado às diversas situações comunicativas, o autor explicita a importância de estudar tanto a norma-padrão quanto a forma coloquial.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

Abordando a língua em uso nos mais diversos contextos sociais e reunindo observações sobre possibilidades gramaticais, exemplos e contribuições de autores clássicos e contemporâneos, a obra oferece informações confiáveis, exercícios de fixação de conceitos e soluções de dúvidas.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 34. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1992.

Gramática com conteúdo reunido por Evanildo Bechara.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

O autor analisa as relações entre o processo histórico nacional e as formas literárias presentes desde a colonização até a indústria cultural.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

Organizada em oito partes, a obra trata de temas como Condição Colonial, Barroco, Arcádia e Ilustração, Romantismo, Realismo, Pré-Modernismo, Modernismo e Tendências Contemporâneas e História da Literatura Brasileira.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 15/2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14453-pceb015-00&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2024.

Parecer que trata da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (Funai). Da grafia dos nomes indígenas. **Manual de redação oficial da Funai**. Brasília, DF: Funai, 2016.

Manual que orienta a redação e reúne modelos de documentos de uso comum às diversas áreas de atuação do governo com o objetivo de defender e proteger os direitos dos povos indígenas.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

Documento normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Bauru: Edusc, 1999.

Obra que aborda o processo de argumentação em sua essência, dinâmica e implicações na comunicação.

BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

Livro que reúne pesquisas e reflexões realizadas em universidades brasileiras sobre questões relacionadas ao ensino dos gêneros textuais, como a análise dos gêneros multimodais e dos multiletramentos, a produção de materiais didáticos para EJA, entre outras.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.
Tendo como referência o quadro teórico do sociointeracionismo, o autor apresenta caminhos para o interacionismo sociodiscursivo partindo da análise de 120 exemplos de textos autênticos.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
Gramática de cunho estruturalista com foco em Fonologia e Morfologia.

CAMARGOS, Márcia. **Semana de 22**: entre vaias e aplausos. São Paulo: Boitempo, 2002.
Obra crítica e abrangente sobre o evento que continua despertando interesse e reflexão até os dias atuais. Desmistificando a Semana de Arte Moderna, a autora analisa o contexto cultural da época e consulta vasta bibliografia para mostrar o festival modernista por diferentes ângulos.

CAMPOS, Haroldo de. **Morfologia do Macunaíma**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
Estudo que propõe uma discussão substantiva sobre os métodos e problemas da moderna semiologia da prosa.

CAMPOS, Haroldo de. Uma poética da radicalidade. *In*: ANDRADE, Oswald de. **Obras completas de Oswald de Andrade**. São Paulo: Globo, 2003.
Partindo da explicação de Marx sobre o que é ser radical, Haroldo de Campos escreve sobre a poesia de Oswald de Andrade.

CANDIDO, Antonio. De cortiço a cortiço. *In*: CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1993.
Ensaio em que Candido faz uma análise crítica da obra *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo.

CANDIDO, Antonio. **Ficção e confissão**: ensaios sobre Graciliano Ramos. São Paulo: Editora 34, 1992.
Obra que reúne quatro ensaios de Candido sobre a obra de Graciliano Ramos.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
Obra central da produção do autor que, entrelaçando reflexão histórica e estética, analisa o Arcadismo e o Romantismo brasileiros à luz do objetivo que os autores dessas escolas literárias se propuseram: desenvolver uma literatura capaz de fazer parte da constituição do país.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
Livro em que Candido estuda as relações entre o meio social e a arte, esclarecendo o sentido da crítica dialética. Para o autor, na interpretação de uma obra é preciso considerar as circunstâncias históricas de sua composição e as operações formais que a constituem.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
Reunindo alguns dos ensaios mais importantes de Candido, a obra se organiza em duas partes. Machado de Assis, Guimarães Rosa, Oswald de Andrade e Sérgio Buarque de Holanda são alguns dos autores por ele estudados. Destaca-se "O direito à literatura", texto sobre a necessidade humana da fabulação.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da literatura brasileira**: das origens ao Realismo. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
Obra em que os autores analisam criticamente a literatura brasileira, suas principais escolas e representantes, desde suas origens até o Realismo.

CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida; ROSENFELD, Anatol. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
Importante obra que entrelaça linguística, arte e filosofia na discussão sobre a personagem nas obras ficcionais.

CARA, Salete de Almeida. Machado de Assis nos anos 1870. *In*: COELHO, Márcia; FLEURY, Marcos (org.). **O bruxo do Cosme Velho**: Machado de Assis no espelho. São Paulo: Alameda, 2004.
Texto de uma obra que reúne vários ensaios em torno de Machado de Assis. Os ensaios foram apresentados em evento organizado pela Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica (SBPA) de São Paulo, que vem se consagrando como tradição entre os psicanalistas junguianos.

CARPEAUX, Otto Maria. Uma crítica ao Simbolismo. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 24 maio 1953.
Artigo de reflexão sobre o movimento e os escritores simbolistas.

CARVALHO, Ronald de. **Pequena história da literatura brasileira.** Rio de Janeiro: Briguiet, 1922.
Concisa história da literatura brasileira apresentada pelo poeta e estudioso que participou da Semana de 22.

CASTELLO, José Aderaldo**. A literatura brasileira**: origens e unidade (1500-1960). 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Edusp, 2004.
Obra de referência sobre a criação literária no Brasil, desde suas origens até os anos 60 do século XX. Enfatizando a configuração do universo brasileiro, o autor aborda a busca da criação literária interna, as temáticas geradoras de ciclos literários e os aspectos ideológicos que conferiram unidade à produção.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.
Obra que apresenta propostas de trabalho que dialogam com os desafios lançados pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
Em vez de ser uma gramática da língua portuguesa, essa obra assume ser a gramática do português falado por quase 200 milhões de indivíduos no Brasil. Ultrapassando a barreira da descrição, o autor se volta para o que ocorre na linguagem mental, pré-verbal. O limite da sentença também é ultrapassado, pois o trabalho tem início no texto.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
Nesse livro, os autores fazem um consistente mapeamento dos principais conceitos da Análise do Discurso. Reunindo mais de quatrocentos verbetes, a obra é indispensável a quem se dedica a analisar a construção e a desconstrução de sentidos presentes na fala e no texto.

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

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
O autor apresenta questões centrais para o estudo da literatura brasileira, desde suas origens até o século XX, o que faz dessa obra uma referência importante para o estudo do tema.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
A obra descreve o português atual em sua forma padrão, isto é, a utilizada por escritores brasileiros, portugueses e africanos do Romantismo para cá. Além de mostrar a unidade da língua em sua diversidade, especial atenção foi conferida às diferenças entre as modalidades nacionais e regionais do idioma.

DECADENTISMO. *In*: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo4624/decadentismo. Acesso em: 25 ago. 2024. Verbete da Enciclopédia.
Termo que descreve uma sensibilidade estética observada no fim do século XIX. Marcada pelo subjetivismo e pela descoberta do inconsciente, essa inclinação estética se contrapõe ao Realismo e ao Naturalismo. Os escritores e poetas simbolistas dos anos 1880 e 1890 são considerados os primeiros representantes do Decadentismo.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
Coletânea de ensaios que apresenta subsídios teóricos e sugestões para a análise de múltiplos gêneros textuais em uma perspectiva que concebe a língua como atividade interativa de caráter social, histórico e cognitivo.

ECO, Umberto. O resgate romântico do feio. *In*: ECO, Umberto. **A história da feiura**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
Um dos textos do importante ensaio que aborda a ideia da feiura desde a Antiguidade Clássica até os tempos atuais. Refletindo sobre as transformações do conceito, Eco propõe um passeio por textos antológicos e por extraordinárias ilustrações.

ELIS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.
Obra dividida em três partes: a primeira discute o trabalho com oralidade na sala de aula, a segunda explora a escrita e a terceira aborda a leitura.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).
Obra que propõe o exame de dois fatores que contribuem para a construção da textualidade (coesão e coerência), valendo-se da análise sobre o uso e funcionamento desses mecanismos em obras de escritores como Carlos Drummond de Andrade e Luis Fernando Veríssimo.

FIORIN, José Luís. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. *In*: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecilia (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.
Obra que apresenta as diversas acepções dos conceitos de texto e de discurso. Também aborda a relação entre essas variações e as diferentes concepções e abordagens da linguagem.

FIORIN, José Luís. Interdiscursividade e intertextualidade. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
Continuação do livro Bakhtin: conceitos-chave, nesse volume pesquisadores do pensamento bakhtiniano situam conceitos como análise e teoria do discurso, diálogo, interdiscursividade e intertextualidade.

FIORIN, José Luís (org.). **Introdução à linguística II:** princípios de análise. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.
Obra que apresenta os princípios de análise dos fenômenos da linguagem: estudo dos sons, exame da palavra e seus componentes, análise da sentença, investigação do sentido, das categorias da enunciação e da organização do discurso. Cada capítulo propõe uma lista de exercícios relacionados à análise linguística.

GALVÃO, Walnice Nogueira. **O império do Belo Monte**: vida e morte de Canudos. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.
Obra que analisa as circunstâncias sociais, econômicas e políticas que deram origem à Guerra de Canudos. Obra fundamental para compreender a liderança de Antônio Conselheiro e os motivos que levaram um país inteiro a se colocar contra um minúsculo povoado do sertão nordestino.

GANCHO, Candida V. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.
Obra que orienta a análise do texto ficcional com base no exame das especificidades do gênero épico, dos elementos da narrativa e dos discursos.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 13. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
Publicada em 1967, essa obra continua sendo uma das principais referências para o ensino da escrita no Brasil por se ancorar na convicção de que para aprender a escrever é preciso, primeiro, aprender a pensar.

GLEDSON, John. O Realismo enganoso de Machado de Assis: uma interpretação divergente de Dom Casmurro. *In*: GLEDSON, John. **Machado de Assis**: ficção e história. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
Obra em que Gledson apresenta e interpreta alguns dos textos de Machado de Assis, analisando o desenvolvimento do escritor entre 1885 e 1908, ano em que morreu. Além das crônicas que evidenciam o humor machadiano, romances famosos compõem o estudo.

GOLDBERG, Lewis R. The development of markers for the Big-Five factor structure. **Psychological Assessment**, v. 4, n. 1, p. 26-42, 1992.
Estudo de apresentação sobre as competências socioemocionais propostas por Lewis Goldberg.

GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: ALAIN, Paire (dir.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
Nesse artigo, Goulemot defende a ideia de que ler exige dar sentido, não encontrar um já estabelecido pelo autor do texto.

GRIECO, Agripino. **Evolução da poesia brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947.
A obra propõe uma análise temporal da poesia produzida no Brasil até o momento de sua publicação.

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

GUINSBURG, Jacob (org.). **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
A obra apresenta estudos sobre as diferentes manifestações do Romantismo a partir do olhar de pensadores ligados a História, Filosofia, Linguística, Poesia, Prosa, Ficção, Teatro, Artes Visuais e Música.

GUINSBURG, Jacob; BARBOSA, Ana Mae (org.). **O Pós-Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Stylus, v. 12).
Obra que apresenta amplo painel do movimento que vem marcando a produção artística mundial desde os anos 1980. Os ensaios nela reunidos permitem que o leitor acesse um conteúdo detalhado sobre o Pós-Modernismo, com sínteses expositivas e discussões que ajudam a compreender suas origens e implicações nos diferentes domínios das artes, das ciências e da filosofia.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix e Universidade de São Paulo, 1969.
Livro que examina a contribuição da linguística estrutural para a teoria da comunicação, antropologia, literatura, gramática, tradução e pesquisas acerca dos distúrbios da fala.

KEHDI, Valter. **Morfemas do português**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).
Com linguagem clara, esse livro apresenta e explicita as técnicas de segmentação do vocábulo em morfemas, aborda a classificação conceitual desses elementos linguísticos e ressalta sua importância para a compreensão de alguns aspectos da flexão nominal e verbal.

KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
Livro que identifica os mecanismos constitutivos do texto e, a partir deles, propõe o exame das classes de palavras e de sentenças, dos conectivos, dos processos de ordenação e de retomada do tema, dos tempos verbais, entre outros fenômenos.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-relação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.
Obra que aborda a linguística do discurso, encarando a linguagem como lugar de interação que leva ao estabelecimento de vínculos e compromissos. Além disso, explora os jogos de linguagem presentes nos textos.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
Nesse livro, a autora estuda as atividades discursivas e suas marcas na materialidade linguística. Também aborda questões relativas à produção de sentido presentes na fala e na escrita.

KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Série Fundamentos).
Livro que mostra como a análise sintática permite a decomposição da frase e o estudo de sua estrutura, evidenciando que, se tratada de forma crítica, a análise sintática pode se tornar eficaz instrumento de comunicação linguística.

LAFETÁ, João Luiz. **1930**: a crítica e o Modernismo. São Paulo: Duas Cidades, 1974.
Livro que examina a passagem do projeto estético modernista dos anos 1920 ao projeto ideológico dos anos 1930.

LINS, Álvaro. Valores e misérias em *Vidas secas*. *In*: LINS, Álvaro. **Os mortos de sobrecasaca**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.
Texto da antologia que reúne diversos artigos oriundos de estudos anteriores feitos pelo autor. Na obra são examinados a poesia, o romance, o teatro e a posição de intelectuais e críticos durante os vinte anos da produção literária modernosa.

LUFT, Celso Pedro. Introdução. **Dicionário prático de regência verbal**. São Paulo: Ática, 1995.
Obra de consulta para questões suscitadas pela complexa regência dos verbos na língua portuguesa.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. São Paulo: Globo, 2003.
Destinada a professores do Ensino Médio e estudantes dos cursos de graduação em Letras, a obra aborda o português em uso no Brasil e se baseia nas teorias de Noam Chomsky e Nikolai Sergeevich Trubetzkoy.

MANZOLILLO, Vito César de Oliveira. **A derivação e seus subtipos**: um estudo comparativo. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/trab_completos/A%20deriva%C3%A7%C3%A3o%20e%20seus%20subtipos%20-%20VITO.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.
Estudo comparativo centrado na observação da derivação e de seus subtipos sob a perspectiva de autores diversos.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
Obra que reúne estudos muitas vezes inacabados e ideias preliminares e que toma a língua como um conjunto de práticas enunciativas. Noções de língua, texto, gênero, compreensão e sentido situam-se na perspectiva sociointeracionista.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertextos digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
Livro que aborda as principais modificações promovidas nas atividades linguístico-cognitivas a partir das inovações tecnológicas. Além disso, discute como as mudanças afetam os processos de ensino e de aprendizagem.

MATTOSO, Glauco. **Tratado de versificação**. São Paulo: Annablume, 2010.
Obra que recorre a uma coleção de poemas lusófonos e brasileiros (de Camões a Cecília Meireles, da poesia erudita a popular) para estudar com profundidade os elementos constitutivos da composição do poema.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa 1. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
Obra que oferece informações criteriosamente selecionadas e articuladas sobre o processo da criação literária. O primeiro volume se dedica ao exame das formas em prosa, como o conto, a novela e o romance.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. 36. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.
Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Simbolismo e Modernismo são examinados nessa obra que também apresenta uma introdução acerca das características gerais da Literatura Portuguesa.

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

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através dos textos**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

Antologia de textos literários representativos dos principais autores e das várias fases históricas da Literatura Portuguesa, desde o Trovadorismo ao Modernismo.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
Obra de referência para quem se interessa por literatura e, particularmente, para estudantes e professores de Letras. Reúne mais de setecentos verbetes que, de acordo com a importância do assunto, podem corresponder a informações sintéticas ou a ensaios analíticos mais robustos.

MURICY, Andrade. **Panorama da poesia simbolista brasileira**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952.
Nesse volume, Muricy se dedica ao estudo da criação simbolista em nosso país.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.
Obra que oferece uma sistematização dos usos gramaticais correntes no Brasil e reflexões pautadas em princípios teóricos que consideram a gramática normativa para informar sobre restrições que tradicionalmente se fazem a determinados usos atestados e vivos.

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA. *In*: Portal da Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=ngbras. Acesso em: 12 set. 2024.
Uniformização e simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira apresentada no Portal da Língua Portuguesa, repositório organizado de recursos linguísticos.

NOVAES, Adauto (org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
Coletânea organizada pelo autor que reúne artigos de sociólogos, filósofos, psicólogos e outros intelectuais humanistas dispostos a refletir sobre a oposição entre o chamado mundo bárbaro e o mundo civilizado.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1989.
Leitura da obra de Clarice Lispector realizada pelo filósofo e crítico literário Benedito Nunes.

OLIVEIRA, Mary de (org.). **João Cabral de Melo Neto**: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.
Obra que reúne a produção completa em prosa e poesia de um dos principais autores do século XX.

PASSOS, Cleusa Rios Pinheiro. **Confluências**: crítica literária e psicanálise. São Paulo: Nova Alexandria/Edusp, 1995. (Série Pensamento Universitário).
Coletânea de ensaios literários que se baseia em conceitos freudianos e lacanianos. Analisando obras de autores consagrados como Guimarães Rosa, Clarice Lispector e Manuel Bandeira, Passos estabelece interessantes relações entre literatura e psicanálise.

PASSOS, Guimarães; BILAC, Olavo. **Tratado de versificação**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1905.
Obra que celebra a criação estética e desvenda o fazer poético, constituindo-se em importante fonte de conhecimento para a leitura e a produção do texto literário.

PIGNATARI, Décio. Marco zero de Andrade. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo: 24 out. 1964. (Suplemento literário).
Texto que examina a produção de Oswald de Andrade e sua posição na história da literatura brasileira.

PRADO, Décio de Almeida. O advento do Romantismo. *In*: PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do teatro brasileiro.** São Paulo: Edusp, 1999.
Um dos textos presentes na obra que aborda as artes cênicas no período que vai dos autos do padre José de Anchieta ao teatro do Rio de Janeiro no começo do século XX.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. (Série Projetos paralelos, v. 1).
Obra de iniciação à análise da língua oral que aborda questões como a estruturação de tópicos ou temas, os procedimentos de reformulação, o emprego de sinais característicos da língua oral (marcadores conversacionais) e a sobreposição de vozes, evidenciando que a língua falada tem suas regras próprias.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
Livro que discute propostas e experiências de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa na sala de aula.

RONCARI, Luiz. **Literatura brasileira**: dos primeiros cronistas aos últimos românticos. São Paulo: Edusp, 1995.
Com o objetivo de ensinar a analisar a literatura, essa obra oferece ao leitor os recursos críticos necessários para acessar as múltiplas relações envolvidas em um texto. O livro se organiza em quatro seções, que destacam os períodos clássico, barroco, arcádico e romântico, as características gerais de cada época e a função da literatura para a sociedade em cada momento.

ROSENFELD, Anatol. **Texto/contexto I**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
Nexos entre teatro, pintura, cinema e literatura são revelados nas paisagens críticas apresentadas por Rosenfeld, autor que transita por Shakespeare e Schopenhauer, Mário de Andrade e Thomas Mann, Kafka e Augusto dos Anjos.

SARAIVA, Antônio José; LOPES, Óscar. **História da literatura portuguesa**. 17. ed. corrigida e atualizada. Porto: Porto Editora, 2011.
Obra essencial para o estudo da literatura portuguesa e suas correntes literárias.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** São Paulo: Vozes, 2015.
Livro em que o filósofo responde às críticas de escritores sobre seu posicionamento a respeito da literatura, afirmando seu engajamento político.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto**: leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.
Com mais de vinte anos de experiência em sala de aula, os autores apresentam, nesse livro, uma proposta de trabalho com texto para ser realizada na escola. Cada uma das lições desenvolve-se em torno de uma questão teórica. A obra ainda propõe atividades de redação e questões de vestibulares.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Obra em que os autores diferenciam gênero de tipologia textual, justificam a proposta de trabalho com gêneros textuais e oferecem chaves para a compreensão do conceito de gênero. Além disso, discutem quais gêneros selecionar para o ensino e como organizá-los ao longo do currículo tendo em vista a progressão das aprendizagens.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Contos completos de Lima Barreto.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Livro que reúne todos os contos publicados em vida por Lima Barreto e que conta com organização, apresentação e notas de Lilia Moritz Schwarcz.

SILVA, José Romerito. **O grau em perspectiva**: uma abordagem centrada no uso. São Paulo: Cortez, 2015.

Nessa obra, o autor aborda a natureza semântica, expressiva e funcional da categoria grau, compreendendo-a como uma das estratégias discursivas mais utilizadas nos processos intercomunicativos.

SPINA, Segismundo. **Era medieval**. 11. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (Coleção Presença da literatura portuguesa).

Obra que aborda o importante período marcado pelas crônicas historiográficas de Fernão Lopes e pelas peças de Gil Vicente.

SQUARISI, Dad. **Manual de redação e estilo para mídias convergentes**. São Paulo: Geração, 2011.

Escrito com leveza e humor, esse manual tem o objetivo de orientar desde a redação de uma reportagem até um texto profissional, considerando as condições de produção presentes nos diferentes contextos.

STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**. Tradução e notas de Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007. (Coleção Enfoques letras).

Livro que tem como objetivo fazer o leitor reconhecer o gênero de uma obra e que apresenta a origem do conceito, as características dos grandes gêneros tradicionais e dos subgêneros, entre outros conteúdos que instrumentalizam o estudante em seu trabalho sobre os textos.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

Ao relacionar objetivos de ensino, concepção de linguagem, avaliação linguística, do texto e do discurso, o autor oferece um quadro de referência que orienta o professor quanto ao trabalho com a gramática na sala de aula.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Obra que reúne noções relevantes da linguística textual e procura aplicá-las à análise de redações de vestibular.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem**: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Livro que apresenta conselhos práticos para a tomada de consciência sobre os mecanismos da linguagem. Abordando noções de linguística geral e semiologia, a obra objetiva ensinar a ler-escrever, entender (ouvir e compreender), falar.

VILELA, Ana C. *et al*. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 14, n. 1, jan./jun. 2006.

Periódico trimestral de Linguística Teórica e Análise Linguística, patrocinado pela Faculdade de Letras e pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore V. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Almedina, 2001.

Nessa gramática, exploram-se as relações semântico-funcionais, os estudos das unidades básicas do sistema linguístico e os processos de construção do texto.

VILLA, Marco Antônio. **Canudos**: o campo em chamas (1893-1897). São Paulo: Saraiva, 2013 (Coleção Que história é esta?)

Livro que discute o contexto em que ocorre a Guerra de Canudos, permitindo que o leitor acompanhe as contradições desse episódio e da imagem de Antônio Conselheiro.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Schwarcz, 1999.

Considerado o livro de cabeceira de muitos músicos e curiosos, o livro aborda a história da linguagem musical e as tradições musicais do mundo todo.

ZILLES, Ana Maria S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de *a gente*?. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, jun. 2007.

Artigo que visa sintetizar os principais resultados de pesquisas sobre a gramaticalização da forma pronominal *a gente* no português do Brasil. Além disso, apresenta uma série de questões que ainda exigem investigação.

ZOLA, Émile. **O romance experimental e o Naturalismo no teatro**. Tradução de Ítalo Caroni e Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 1982.

Nessa obra, o autor apresenta dois textos representativos do credo naturalista e das concepções estéticas que regeram sua arte no romance e no teatro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES

Você deve ter observado que, espalhados pelos capítulos, há boxes nomeados **Biblioteca cultural** e seções **Leitura puxa leitura**. São sugestões comentadas de *sites*, livros, filmes etc. que complementam seus estudos sobre o tema em foco. Não deixe de consultar esse material!

Além dos boxes **Biblioteca cultural**, fornecemos a você referências bibliográficas comentadas ao longo dos capítulos (em magenta) e na parte específica do **Suplemento para o professor**. Avalie a pertinência ou não de indicá-las aos estudantes.

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

SUPLEMENTO PARA O PROFESSOR

Cara professora, caro professor,

Quando você receber esta coleção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) terá quase dez anos de existência. Em 2017, foi homologada a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, a do Ensino Médio, que, em conjunto, estabelecem conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes ao longo da escolaridade básica. Comprometida com a educação integral, a BNCC defende práticas pedagógicas atentas ao desenvolvimento pleno dos estudantes, os quais assume como integrantes e protagonistas de práticas sociais nos vários campos de atuação.

Nesta coleção da área de Linguagens e suas Tecnologias – que inclui três volumes de Língua Portuguesa, um volume único preparatório para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e um volume único de Arte –, nós nos alinhamos integralmente às propostas da BNCC e dos documentos oficiais que estabelecem os objetivos e exigências do Ensino Médio.

Em primeiro lugar, porque partilhamos a concepção de que a educação não deve privilegiar uma dimensão única; é necessário desenvolver competências que mobilizem "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), como preconiza a BNCC.

Em segundo lugar, porque entendemos que o mundo contemporâneo exige novas competências para:

> [...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Em terceiro lugar, por identificarmos na BNCC o diálogo com propostas oficiais anteriores a ela e com estudos recentes importantes, como os relacionados às competências socioemocionais e à metacognição.

Em quarto lugar, porque concordamos com a visão segundo a qual "cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis" (Brasil, 2018, p. 463).

E, em quinto lugar, porque reconhecemos a importância desse documento pioneiro, que norteia os currículos e as propostas pedagógicas das escolas do Brasil, respeitando as realidades distintas que caracterizam nosso complexo país.

Esta coleção estará nas mãos dos estudantes a partir de 2026, momento em que as turmas de Ensino Médio serão formadas por estudantes que já cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental quando os currículos passaram a ser elaborados conforme a BNCC – a partir de 2018. Há de se considerar, portanto, que a efetivação das propostas desse documento estará em andamento; não teremos, ainda, estudantes que tenham completado a Educação Básica inteiramente dentro das diretrizes estabelecidas por ele.

Assim, considerando este momento da BNCC nas escolas brasileiras, optamos, nas comunicações com você, professor, por citar competências e habilidades mobilizadas pelas atividades e, eventualmente, parafrasear trechos do documento. Como educadores, precisaremos nos familiarizar cada vez mais com o texto da BNCC e, ainda que você o conheça e recorra a ele nas discussões sobre sua prática e na elaboração de seus cursos, acreditamos que não é demais a menção constante a ele, para uma apropriação mais completa. Também pretendemos, ao citar a BNCC, que você entenda as opções metodológicas da coleção, para colocar as atividades em prática com segurança ou fazer as adaptações pertinentes à sua realidade.

Neste **Suplemento para o professor**, há, ainda, orientações específicas para o desenvolvimento das atividades. Sugerimos que você as leia com antecedência, para organizar suas práticas. Essas orientações podem ou não estar referenciadas na reprodução do **Livro do estudante**, sendo válida uma análise em conjunto dessas informações.

Tanto no **Livro do estudante** como aqui, constam, além disso, comentários sobre os tópicos estudados e a indicação dos principais textos teóricos a que recorremos para definir recortes de conteúdo. Em alguns momentos, mostramos que ocorreram avanços nos estudos linguísticos e explicamos por que optamos – ou não – por incorporá-los a esta coleção; no caso do volume único de Arte, quando é necessário, indicamos a bibliografia a que recorremos para fazer os recortes apresentados ou para complementar a abordagem.

Por meio de nossa prática de quase três décadas em sala de aula e de estudos teóricos consistentes, procuramos produzir uma coleção atualizada e arejada, que possa interessar aos estudantes e, sobretudo, os convide à *experiência* (conceito explorado mais adiante). Essa preocupação se traduz, inclusive, no planejamento do projeto gráfico, desenvolvido para o conjunto dos cinco volumes. Cada elemento gráfico, cor, vinheta, ilustração, fotografia foi pensado para dialogar com os adolescentes – sempre compreendidos como juventudes, e não como juventude única.

Na seleção dos textos, nas atividades, nas abordagens teóricas e na organização do conteúdo, procuramos criar um trabalho marcado pela precisão conceitual e progressão e, ao mesmo tempo, prazeroso. Levamos isso em conta, por exemplo, ao equilibrar atividades mais densas com outras mais simples ou de realização mais ágil; ou ao criar atividades que dialogam com as culturas juvenis e a cultura digital, de forte apelo entre os adolescentes e produtivas como ponto de partida de reflexões. Entendemos que uma obra didática instigante e múltipla não é um fator de dispersão, mas um meio de dialogar com as novas práticas de comunicação, hipertextuais e hipermidiáticas.

Na mesma direção, a coleção prioriza o protagonismo dos estudantes. Ao propor atividades de naturezas diversas, esperamos propiciar a mobilização de habilidades distintas, permitindo que todos os estudantes, com seus diferentes potenciais, ganhem reconhecimento e atuem conjuntamente para o alcance de um objetivo. Entendemos que não se deve incentivar uma postura de recepção passiva de conhecimentos, a qual não propicia o desenvolvimento pleno nem o interesse pelo prosseguimento dos estudos, tampouco o envolvimento em práticas saudáveis e cidadãs, como as relativas à vida pública e ao compartilhamento artístico. Queremos dos estudantes a participação ativa e a colaboração, para que ampliem a capacidade de diálogo e desenvolvam autoestima, responsabilidade e resiliência.

Esta coleção estrutura-se da seguinte maneira:

- Cada volume de **Língua Portuguesa** se organiza em duas frentes*: Língua em foco*, destinada aos eixos da leitura, da análise linguística/semiótica e da produção de textos orais, escritos e multissemióticos, e *Literatura em foco*, voltada para os estudos literários, inseridos no contexto cronológico dos movimentos literários e em diálogo com a literatura contemporânea. Em cada volume, quatro capítulos "Experienciando..." trabalham determinadas *experiências*, conforme trataremos adiante. Cada volume corresponde a um ano do Ensino Médio, mas, a depender do currículo estadual e municipal e do projeto pedagógico de sua escola, você tem a liberdade de fazer outros arranjos, como trabalhar os três volumes até o fim do primeiro semestre da 3ª série para, no segundo semestre, dedicar-se à revisão para o Enem.
- O volume único de **Redação** tem três unidades, cada uma com três capítulos destinados ao estudo do texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova de redação do Enem; as unidades 1 e 2 trazem, também, um capítulo "Experienciando...", que parte de *experiências* e explora diferentes gêneros textuais. Você pode trabalhar uma unidade por ano; uma unidade na 2ª série e duas na 3ª; o volume todo na 3ª série.
- O volume único de **Arte** se estrutura em cinco unidades, cada uma delas com quatro capítulos "Experienciando...", que partem de experiências e trabalham as linguagens da dança, do teatro, da música e das artes visuais, não necessariamente nessa ordem. As unidades se encerram com a seção **Conversa em rede: Alinhavando saberes e integrando linguagens**. Você pode trabalhar duas unidades na 1ª série e três na 2ª (ou o contrário); explorar o volume todo em apenas uma das séries; trabalhar o volume apenas com os estudantes que escolheram itinerários formativos ligados à Arte.

No final de cada **Livro do estudante**, quadros explicitam, capítulo a capítulo, as habilidades e competências da BNCC exploradas, o tipo de experiência presente em cada capítulo "Experienciando..." e o campo de atuação ao qual ele se relaciona. Os volumes se encerram com as referências bibliográficas comentadas. No volume único de Arte, há também a transcrição das faixas de áudio que o compõem.

A seguir, apresentamos a proposta didático-pedagógica da coleção, sua estrutura e considerações acerca do conteúdo específico deste volume.

Agradecemos a escolha de nossa coleção e nos colocamos à disposição para contribuições, críticas e debates sobre este material, que só se transforma em livro de verdade quando está em suas mãos e nas dos estudantes.

Os autores.

SUMÁRIO

Pressupostos teórico-metodológicos MP005

A BNCC e a (re)inauguração de um Novo Ensino Médio MP005

Somos tão jovens MP005

Essa tal de adolescência MP006

O projeto de vida na vida do adolescente MP008

Mas é possível projetar a vida? MP009

Adolescência e saúde mental MP010

O que é violência autoprovocada? MP010

O que é *bullying*? MP011

Ataques às escolas MP013

Direitos e deveres (legais) de crianças e adolescentes MP013

Por uma educação inclusiva MP014

Um mundo na coleção e na vida dos jovens MP017

Temas contemporâneos transversais MP018

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável MP020

Educação midiática MP020

Experimentar para poder *experienciar* o mundo MP021

A área de Linguagens e suas Tecnologias MP023

Abordagem teórico-metodológica MP023

Os campos de atuação social como inspiração para as *experiências* propostas nos capítulos "Experienciando..." MP023

Planejamento e subsídios para a interdisciplinaridade utilizando os capítulos "Experienciando..." MP027

Outras conexões com a nossa e com outras áreas do conhecimento MP029

Universo digital, gêneros digitais MP029

Tutoriais – Material digital MP030

Gravação e edição de vídeo MP030

Gravação e edição de áudio MP031

Criação de *blog* MP032

Referências bibliográficas comentadas MP033

Os três volumes de Língua Portuguesa MP036

A BNCC nos volumes de Língua Portuguesa MP036

Linguagem: esse objeto tão complexo MP036

Práticas de linguagem: leitura/escuta MP037

Práticas de linguagem: produção de texto MP040

Práticas de linguagem: oralidade MP042

Práticas de linguagem: análise linguística/semiótica MP043

Leitura + Análise linguística/semiótica + Produção de texto e Literatura em três volumes MP045

Algumas considerações sobre a literatura e seu poder humanizador MP046

SUMÁRIO

Outros temas de educação MP049

A importância de avaliar e os tipos de avaliação MP049

Estratégias para o eixo da leitura: domínio de vocabulário MP053

Estratégias para o eixo da leitura: compreensão de informações MP054

Estratégias para o eixo da leitura: poemas MP054

Estratégias para o eixo da produção de textos: expressão de ideias e argumentos MP054

Estratégias para o eixo da produção de textos: texto expositivo MP055

Estratégias para o eixo da produção de textos: apresentação oral MP055

Momentos das sequências didáticas propícios à avaliação MP055

Rubricas de correção: o uso da língua (dentro e fora da área) MP056

Enem: uma prova em grande escala MP057

O estudante protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas MP058

Metodologias ativas: aprofundamento MP059

- Sala de aula invertida (*flipped classroom*) MP059
- Instrução por pares (*peer instruction*) MP060
- Ensino sob medida (*just-in-time teaching*) MP060
- Aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*) MP060
- Painel integrado (*jigsaw classroom*) MP061
- Gamificação MP061

A abordagem por meio de situações-problema MP062

Pensar computacionalmente MP062

Competências e habilidades MP065

Estrutura dos volumes de Língua Portuguesa MP066

Referências bibliográficas comentadas MP070

Orientações específicas por capítulo MP073

Língua em foco MP073

Capítulo 1 Perfil: um jeito de se apresentar para o mundo MP073

Capítulo 2 Debate: a arte de falar e de ouvir MP076

Capítulo 3 Experienciando divulgar saberes científicos MP082

Capítulo 4 Projeto de lei: a proposta de direitos e deveres MP085

Capítulo 5 Crônica: os fatos e as leituras dos fatos MP090

Capítulo 6 Experienciando fazer política MP093

Literatura em foco MP097

Capítulo 7 Romantismo: um movimento plural MP097

Capítulo 8 Realismo-Naturalismo: literatura em diálogo com a ciência MP099

Capítulo 9 Experienciando falar sobre nossas perdas MP102

Capítulo 10 Parnasianismo e Simbolismo: a poesia de fim de século MP104

Capítulo 11 Pré-Modernismo: mudanças à vista MP106

Capítulo 12 Experienciando investigar intertextualidades MP108

Sugestões de distribuição dos capítulos MP111

Referências bibliográficas comentadas MP112

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Iniciamos a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a coleção ressaltando a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o formato e a concepção de Ensino Médio atuais.

A BNCC e a (re)inauguração de um Novo Ensino Médio

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),[1] foi alterada pela Lei n. 13.415/2017, que modificou significativamente a estrutura e a função do Ensino Médio. Após uma consulta pública motivada por uma série de críticas e problematizações feitas por professores, acadêmicos, estudantes e famílias a esse Novo Ensino Médio, o governo federal enviou, em outubro de 2023, um Projeto de Lei ao Congresso a fim de ajustar pontos desse ciclo. Em agosto de 2024, depois de tramitar na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, o Projeto de Lei 5.230/2023, que institui novas mudanças no Ensino Médio, foi sancionado pela Presidência da República. O projeto de 2017 estabelecia 1.800 horas para componentes obrigatórios na chamada Formação Geral Básica (FGB) e 1.200 horas para itinerários formativos ou cursos técnicos escolhidos pelos estudantes. O texto aprovado como lei amplia para 2.400 as horas destinadas à FGB e diminui para 600 horas aquelas destinadas aos itinerários formativos que podem ser escolhidos pelos estudantes brasileiros. No caso do Ensino Técnico, estão previstas 2.100 horas para disciplinas obrigatórias e 900 horas para o ensino profissionalizante; as 300 horas da FGB podem ser utilizadas para aprofundamento de disciplinas relacionadas ao Ensino Técnico.

Ancorando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011), a BNCC reconhece que é papel do Ensino Médio proporcionar aos jovens brasileiros condições de inclusão social, por meio do acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. Ela concorda também com as DCNEM/2011 quando defende a ideia de que isso só se dará com a recriação da escola e com a formulação de políticas e propostas de organização curricular.

A BNCC enfatiza, retomando as DCNEM/2011, a necessidade de uma escola que acolha o público do Ensino Médio,[2] constituído principalmente de adolescentes e jovens, como um grupo heterogêneo de estudantes. Isso significa que a escola deve adotar uma "noção ampliada e plural de juventudes", isto é, ela deve conceber a existência de múltiplas culturas juvenis ou de muitas juventudes e acolher essa diversidade, "promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos" (Brasil, 2018, p. 463).

É enfática também, no texto da BNCC, a ideia de que deve ser fortalecido o protagonismo dos estudantes em relação a "seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem" (Brasil, 2018, p. 463). Nessa direção, passa a ser responsabilidade dos professores e gestores do Ensino Médio, a partir da implementação da BNCC, garantir que seja assegurada ao jovem uma formação que dialogue com seu projeto de vida – que não deve ser confundido com "profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho" (p. 465) – e proporcione a ele elementos para que possa começar a estruturar esse projeto antes de ingressar na vida adulta. Em outras palavras, passa a ser papel do Ensino Médio garantir que os estudantes adolescentes possam construir uma ideia de projeto de vida adulta, o que antes cabia apenas à etapa universitária ou, pensando na realidade de milhões de brasileiros, não estava previsto em etapa alguma, já que muitos jovens, quando chegam a concluir o Ensino Básico, são lançados ao mundo do trabalho sem nenhuma condição de escolha ou de projeção.

É função desta coleção – dentro de seus limites – absorver algumas dessas demandas urgentes e propor uma nova forma de ensinar e de preparar os jovens para o que enfrentarão no universo adulto.

Os tópicos a seguir mostrarão de que maneira isso se efetiva na prática, nas páginas dos livros desta coleção.

Somos tão jovens

Predomina na BNCC do Ensino Médio a ideia de que é papel da escola assumir sua responsabilidade na educação das juventudes que por ela passam.

> 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) [...] (Brasil, 2018, p. 463).

Mas o que significa exatamente ser um adolescente? Que desafios temos como educadores quando decidimos que são pessoas dessa faixa etária que desejamos formar?

[1] Lei que regulamenta a estrutura e o funcionamento da Educação Básica brasileira. Define os objetivos da educação no país e propõe a construção de uma Base Nacional Comum Curricular.

[2] A BNCC retira essa passagem do Parecer CNE/CEB nº 5/2011.

Para dialogar com mais qualidade com a BNCC ao tratar da escola que acolhe juventudes, abordaremos, nesta seção, os conceitos de adolescência e os desafios ligados à formação de jovens.

Biblioteca do professor

ERIKSON, Erik. **Identity**: youth and crisis. New York: Norton, 1968.

O psicanalista teuto-estadunidense Erik Erikson define o desenvolvimento humano como resultado de uma série de crises vitais, sendo a construção de um senso da própria identidade tarefa primordial da adolescência.

PEREIRA, Antonio C. Amador. **O adolescente em desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 2005.

O autor defende que, ao mesmo tempo que ocorre a construção da identidade, pode também haver um senso de confusão de papéis, já que o adolescente precisa reunir e organizar tudo o que aprendeu sobre si mesmo e compreender os diferentes lugares que ocupa e que já ocupou ao longo da vida. Se, por diferentes circunstâncias, ele não conseguir estabelecer esse senso de identidade, pode optar pela chamada *identidade negativa,* contrária à que lhe foi atribuída por familiares e amigos, já que, para ele, ser identificado como delinquente ou como alguém que adota qualquer outro comportamento desviante é preferível a não ter identidade alguma.

Essa tal de adolescência

São inúmeras as obras dedicadas a explorar o universo que envolve isso que chamamos de adolescência. No livro *A adolescência* (2009), Contardo Calligaris – analista e observador atento dos fenômenos humanos presentes nos séculos XX e XXI – procura definir o que significa ser um adolescente. Segundo o psicanalista italiano, o adolescente: **(1)** é alguém que já conseguiu assimilar os valores banais ou complexos de uma comunidade (noções de felicidade, de sucesso financeiro, ideais amorosos etc.); **(2)** tem um corpo cuja maturação, em tese, já lhe permitiria realizar as mesmas tarefas esperadas de um adulto; **(3)** é uma pessoa que, guardadas as diferenças de classe social, tem, por alguns anos, a "tolerância" de uma comunidade em relação às responsabilidades que um adulto precisa ter; o adolescente, ser em conflito, vive entre o ideal da construção de uma autonomia moral (que se espera ansiosamente dele) e a permanência de sua dependência, garantida por uma espécie de "moratória" que a comunidade concede a ele; **(4)** é caracterizado por sentimentos conflituosos e comportamentos reativos e se mostra, em geral, rebelde em relação à "moratória" concedida (ou imposta) a ele; os adultos, por sua vez, frequentemente relembram aos adolescentes submetidos à sua autoridade que estes não são adultos ainda; **(5)** carrega a obrigação de ser feliz, sobretudo porque vive uma etapa do desenvolvimento humano bastante idealizada pelos adultos que o cercam; **(6)** é alguém que não tem a mais remota ideia de quando termina sua "moratória", momento em que poderá deixar de ser adolescente para se tornar finalmente um adulto.

Biblioteca do professor

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2009.

No livro, o doutor em psicologia clínica, psicanalista e escritor analisa esse período e suas implicações na sociedade atual de forma bastante didática.

Calligaris se dedica também, em seu livro, a investigar quanto tempo dura a adolescência.[3] O psicanalista relembra que não são poucos os especialistas que apresentam como marco do início da adolescência as mudanças fisiológicas produzidas pela puberdade, mas esses mesmos especialistas têm dificuldade em precisar quando ela termina, sobretudo porque estão cada vez mais escassos os ritos de passagem que marcam a entrada de um jovem na vida adulta, principalmente em países nos quais esse jovem precisa tornar-se adulto cada vez mais cedo, como é o caso do Brasil.

Outras áreas do conhecimento, como a Neurociência, também têm se dedicado a tratar desse tema. Os avanços no estudo do cérebro humano possibilitaram, entre outros ganhos, entender melhor de que forma os estudantes aprendem e o que caracteriza cada etapa do desenvolvimento humano do ponto de vista da maturação cerebral. Um dos importantes estudiosos desse assunto é Daniel J. Siegel, professor clínico de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Califórnia (Ucla), em Los Angeles, nos Estados Unidos.

Há décadas, Siegel se dedica a estudar comportamentos, emoções e memória no âmbito familiar e, sobretudo, o desenvolvimento cerebral da infância e da adolescência.

Em seus estudos específicos sobre a adolescência, Siegel (2016, p. 7-8) desfaz o que considera três "mitos" (ou estereótipos) "perigosos" que cercam essa etapa do desenvolvimento: (**1**) ao contrário do que outros especialistas (como Calligaris) defendem, Siegel considera falsa a ideia de que "hormônios em fúria fazem com que jovens 'enlouqueçam' ou 'percam a cabeça'" (p. 7). Segundo o estadunidense, "o que os adolescentes experimentam é, basicamente, o resultado de alterações no desenvolvimento do cérebro". Ele não ignora, sem dúvida, que a puberdade traz uma série de alterações, entretanto credita muito mais ao cérebro do que aos hormônios a grande crise pela qual o adolescente passa; (**2**) Siegel também questiona, baseando-se em seus estudos, a ideia de que a adolescência "não passa de uma época de imaturidade, e que os adolescentes precisam 'crescer'" (p. 8) para se tornarem pessoas interessantes. Ele critica a visão de alguns adultos segundo a qual a adolescência precisa ser apenas tolerada porque vai passar. O médico defende, ao contrário, que "os adolescentes não precisam apenas *sobreviver* à adolescência; eles podem prosperar *por causa* desse importante período de suas vidas" (p. 8); (**3**) o terceiro mito que ele combate, com base em suas pesquisas, é a ideia de que "crescer durante a adolescência exige passar da dependência para a total independência dos adultos" (p. 8). Siegel considera que o "movimento saudável para a vida adulta se faz por meio da interdependência, e não do isolamento total do 'faça você mesmo'" (p. 8).

[3] A Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade.

Baseando-se em seus estudos sobre as mudanças cerebrais, Siegel (2016, p. 13-14, 112) circunscreve a adolescência aproximadamente entre 12 e 24 anos de idade, momento em que as alterações do cérebro ganham outro ritmo e novos contornos. Segundo o estudioso, as "alterações cerebrais durante os primeiros anos da adolescência estabelecem quatro qualidades da mente" (p. 112): **(1)** a **busca por novidades**, explicada "pelo aumento do desejo por gratificação do cérebro adolescente, criando a motivação interior para tentar algo novo e sentir a vida de maneira mais plena" (p. 13); **(2)** o **engajamento social**, que "aumenta a conexão entre os adolescentes e cria novas amizades" (p. 13); **(3)** o **aumento da intensidade emocional**, que "dá uma vitalidade maior à vida"; **(4)** a **exploração criativa**, em que "o raciocínio abstrato e o novo pensamento conceitual do adolescente permitem o questionamento do *status quo*, abordando os problemas com estratégias inovadoras, com a criação de novas ideias e sua aplicação" (p. 14).

Siegel destaca, ainda, que essas quatro qualidades proporcionadas pelas alterações que se processam no cérebro dos adolescentes trazem com elas aspectos positivos e negativos que precisam ser analisados com cuidado por pais, mães e outros. Elaboramos o quadro a seguir a fim de sintetizá-los.

Aspectos positivos e negativos trazidos pela adolescência

Mudanças	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Busca por novidades	Abertura para mudanças e enorme fascínio pela vida.	Comportamentos arriscados e ações praticadas sem nenhuma reflexão e/ou análise de risco.
Engajamento social	Busca da criação de relações de apoio.	Aderência excessiva ao grupo e consequente rejeição dos adultos de referência.
Aumento da intensidade emocional	Vida repleta de energia e alegria.	Impulsividade, possível risco de depressão e comportamento reativo.
Exploração criativa	Capacidade de transformar o ordinário em extraordinário.	Crise de identidade motivada pela busca exagerada pelo sentido da vida.

Fonte: Siegel, 2016.

É importante destacar que não há outra etapa dentro da trajetória de uma vida – pensando na contemporaneidade – em que se conviva tanto com iguais. Crianças convivem com crianças e com adultos; adultos convivem com adolescentes, crianças e outros adultos; adolescentes, por sua vez, convivem, na maior parte do tempo, com adolescentes, o que pode ser bastante interessante, mas eventualmente arriscado.

Siegel explica que, durante a adolescência,

> [...] há um aumento na atividade dos circuitos neurais utilizando a dopamina, um neurotransmissor importante na criação do impulso por gratificação. Começando nos primeiros anos e atingindo o máximo na metade da adolescência, essa liberação aumentada de dopamina faz com que os adolescentes gravitem em torno de experiências estimulantes e sensações revigorantes (2016, p. 67).

Isso talvez explique certa sensação de tédio que os adolescentes demonstram ter quando não estão envolvidos em atividades desafiadoras, ou seja, que não liberam dopamina. Segundo o especialista, esse fenômeno cerebral explicaria, além da impulsividade típica dos jovens, um mecanismo denominado hiper-racionalidade.

A hiper-racionalidade é, segundo Siegel (2016, p. 68), um comportamento "moldado pelos impulsos elevados de gratificação do cérebro". O raciocínio hiper-racional é um processo cognitivo que advém "de um cálculo do cérebro que dá maior peso ao resultado positivo e não muito peso aos possíveis resultados negativos" (p. 69). Além disso, essa "escala tendendo para o positivo pode ser ativada especialmente quando os adolescentes andam com outros adolescentes ou quando acreditam que seus amigos, de alguma forma, verão suas ações" (p. 69). Para tornar concreta essa ideia, suponha que um adolescente tenha sido convidado para ir a uma festa, mas que, para ir, ele precise faltar a determinada aula do Ensino Médio noturno que cursa, na qual serão trabalhados alguns temas complexos da área de Ciências da Natureza. Sem dúvida, ele tem consciência de que esses temas serão mais bem aprendidos se ensinados pelo professor, mas, utilizando o raciocínio hiper-racional, poderá tender a "dar mais importância aos benefícios calculados de uma ação [a alegria da festa, o prazer de estar com os amigos] do que aos riscos em potencial daquela ação [o prejuízo que virá com a avaliação sobre o assunto abordado na aula]" (p. 69). Pensando que adolescentes convivem predominantemente com adolescentes, certamente um potencializaria o mecanismo de hiper-racionalidade do outro, o que, de acordo com Siegel, representa risco para todos.

Os estudos desse autor são preciosos para quem trabalha com a educação de jovens porque o médico defende que a adolescência não deve ser vivida como uma guerra entre gerações e que ela é uma fase de grande expansão de limites, "que pode ser desafiadora e criar catástrofes; mas essa propensão para avançar também pode ser uma parte notavelmente positiva e essencial de nossas vidas" (Siegel, 2016, p. 26-27).

Biblioteca do professor

SIEGEL, Daniel J. **Cérebro adolescente**: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. Tradução de Ana Claudia Hamati. São Paulo: nVersos, 2016.

Recomendamos a leitura na íntegra da obra. Em linguagem acessível, o autor examina o conceito de adolescência e apresenta noções da estrutura cerebral, sobretudo dos adolescentes, além de fornecer orientações práticas a familiares e educadores.

Um dos propósitos desta coleção é contribuir para o desenvolvimento saudável desse ser que aprecia novidades, almeja o engajamento social, é intenso emocionalmente e vive uma das fases humanas mais criativas e interessantes. Para isso, procuramos concebê-la de forma que pudesse se comunicar facilmente com os jovens – sempre sob sua supervisão e com sua mediação qualificada, professor.

Assim, você notará que, nos cinco volumes da coleção, em diálogo com Jorge Larrosa Bondía (2001), oferecemos aos estudantes os já mencionados capítulos "Experienciando…", sequências didáticas voltadas a tipos específicos de *experiências* a serem vividas pelos jovens, sempre ligadas aos campos de atuação social previstos na BNCC.

Esse conjunto plural de sequências didáticas está organizado de modo a permitir variadas *experiências* dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias (englobando as várias possibilidades de comunicação dela com outras áreas). Além disso, em diálogo com a BNCC, optamos por produzir uma coleção sem extensos recortes teóricos para os estudantes,[4] evitando o ensino transmissivo.

A ideia é que, na coleção como um todo, os estudantes possam viver *experiências artísticas, críticas, de divulgação de conhecimentos, profissionais, midiáticas, identitárias, jornalísticas, de participação política, de ser jovem, de falar da finitude, de estudar, de se posicionar, de fazer curadoria cultural, de expor, de produzir conhecimento, de contar quem se é, de compartilhar, de descobrir...* por meio de uma série de atividades estimulantes e de situações-problema que os estudantes devem "resolver" ao longo do Ensino Médio. Essas *experiências*, vale destacar, consideram o fato de haver diferentes e múltiplas culturas juvenis – especialmente em um país continental e desigual economicamente como o Brasil –, bem como diferentes interesses e vivências socioeconômicas e culturais entre os estudantes.

O projeto de vida na vida do adolescente

A noção de que a escola deve se ocupar do projeto de vida dos adolescentes, sobretudo nos três últimos anos da Educação Básica, não é novidade para os professores. Qualquer educador sabe que trabalhar com o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos jovens, no sentido que Jean Piaget (1896-1980) dá a esse termo, inclui, entre outras coisas, convidá-los a refletir sobre o que *projetam* para suas vidas pós-escola e sobre o impacto que suas ações têm sobre o outro e sobre o mundo que os cerca. A novidade – muito bem-vinda, a nosso ver – é que a escola deve agora, segundo orientação da BNCC, fazer isso de forma *sistematizada*, *organizada* e *mediada*, da mesma maneira que faz com componentes como Língua Portuguesa, Química ou História.

O documento destaca a importância de a escola contemplar, em suas práticas, a discussão de um *projeto de vida* dos adolescentes que responda "às suas aspirações presentes e futuras" (Brasil, 2018, p. 461). Como já vimos, o documento reforça, ainda, que a escola deve considerar a existência de "juventudes", o que implica garantir aos estudantes uma formação sintonizada com suas histórias de vida e possibilite-lhes "definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos" (Brasil, 2018, p. 463).

A BNCC não teme assumir que adolescentes naturalmente rumam à idade adulta e que isso significa que eles precisam pensar em sua futura vida profissional: a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (LDB, artigo 35-A, § 7º), por meio do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política, e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida.

A BNCC se preocupa em deixar evidente que falar em projeto de vida e em escolha profissional não significa incentivar uma profissionalização precoce, mas, sim, estimular o desenvolvimento de competências "que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um *mundo do trabalho* cada vez mais complexo e imprevisível" (Brasil, 2018, p. 465). A BNCC nos lembra que estruturar um projeto de vida significa, ainda, levar em conta que os jovens viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias.

Os temas do trabalho e do projeto de vida nos lembram que os estudantes devem apropriar-se de conhecimentos e experiências para compreender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas com a cidadania e com seus projetos de vida pessoal, tudo isso com autonomia, liberdade e responsabilidade.

[4] O conteúdo teórico desta coleção está embasado em estudos científicos e acadêmicos atualizados dentro das áreas de estudos que compreendem os dois componentes curriculares que dela fazem parte, assim como nas experiências práticas dos educadores que a produziram e nas experiências destes como autores de livros didáticos. Em geral, optou-se, de forma intencional, por não se ancorar as sequências didáticas propostas em exposições teóricas muito extensas e excessivamente acadêmicas. Essa abordagem está em diálogo com o (Novo) Novo Ensino Médio e com a BNCC.

Com esse objetivo, a coleção oferece oportunidades para que os estudantes pensem criticamente sobre si mesmos, seus desejos, sua formação identitária e as profissões. Por exemplo, nos capítulos "Experienciando ser jovem", "Experienciando falar de mim de um jeito diferente" (ambos no volume de Redação), "Experienciando identidades diversas na arte" (no volume de Arte), "Experienciando investigar nossa identidade" e "Experienciando pensar sobre profissões" (ambos no volume 1 de Língua Portuguesa), os estudantes são convidados a refletir direta ou indiretamente sobre seus projetos de vida.

Já o boxe **Trabalho e juventudes** (presente em todos os volumes) convida os estudantes a pesquisar a formação exigida e o campo de atuação de diferentes profissões, enquanto a atividade **Experienciando o mundo do trabalho** (exclusiva dos volumes de Língua Portuguesa) insere os jovens no universo das profissões com propostas de produção de *feedbacks*, relatórios de avaliação de projetos feitos pelo grupo etc.

Biblioteca do professor

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

O autor apresenta conceitos de moral e ética; saber fazer, a dimensão intelectual; querer fazer, a dimensão afetiva, o despertar do senso moral e a personalidade ética.

ÚLTIMAS conversas. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: João Moreira Salles. Maria Carlota F. Bruno. Roteiro: Eduardo Coutinho. [*S. l.*]: João Moreira Salles, 2015 (85 min), son., color., 35 mm.

Realizado a partir de entrevistas com jovens da 3ª série do Ensino Médio da rede pública do Rio de Janeiro, o documentário busca entender como vivem, sonham e amadurecem os adolescentes.

Mas é possível projetar a vida?

Sabemos que lidar com jovens em plena ebulição de emoções – sonhadores, desejantes, inquietos – é fascinante, mas está longe de ser uma tarefa fácil, como nos alertam Calligaris e Siegel. Ao mesmo tempo que os adolescentes lutam por sua independência, mostrando que têm opiniões sobre (quase) tudo, que sabem como funciona o mundo, que já podem lidar com sua vida sozinhos, eles podem ser, na verdade, frágeis, emotivos, angustiados, inseguros e muito mais heterônomos do que autônomos. Consideramos ser função nossa, dos educadores, lidar com esses conflitos e contradições por meio do estabelecimento de uma mediação qualificada e atenta aos estudantes na difícil tarefa de planejar a vida presente e futura deles.

Pode parecer estranha a proposta de projetar passos em um terreno tão instável como é a vida. Entretanto, estudiosos como os estadunidenses Carol Dweck, William Damon, Howard Gardner, entre outros, defendem – com dados e pesquisas – que é possível refletir seriamente sobre quem queremos ser no mundo, como desejamos ser vistos pelos outros, que mundo queremos construir e como queremos nos relacionar com as pessoas. Esses pesquisadores também mostram que é importante pensarmos sobre quem somos, neste exato momento da vida, e sobre quem queremos ser no futuro próximo e no futuro distante.

Nossa experiência educando adolescentes nas últimas décadas mostra que projetar a vida permite que os jovens transformem seus sonhos em projetos, seus desejos em realidade e suas vontades em profissões e trajetórias concretas.

Sabemos também que é necessário desenvolver determinadas habilidades e competências para que eles tenham condições de planejar e gerenciar a própria vida. A BNCC muito bem nos lembra que os estudantes devem desenvolver a capacidade de utilizar seus pontos fortes (suas competências socioemocionais) e de identificar o que precisa ser melhorado, a fim de que superem desafios e alcancem o que almejam, lidando com estresse, frustração e adversidades, tão comuns no mundo real.

Cabe a nós, educadores, contribuir para que os estudantes reflitam de forma contínua sobre o próprio desenvolvimento, sobre como se preparam para lutar pelo que desejam, sobre o mundo do trabalho e das profissões (novas e tradicionais) e, principalmente, sobre o valor do trabalho como uma forma não só de realização pessoal, mas também de transformação social. Preparar o adolescente para o trabalho e para desenvolver um projeto de vida envolve também ajudá-lo a se organizar para realizar suas tarefas, desenvolver métodos de estudo e, posteriormente, transpor esse saber para outros âmbitos da vida.

Esta coleção procura desenvolver a autonomia moral e intelectual dos adolescentes por meio de atividades que os convidam ao protagonismo (especialmente em **Expressão**, **E se a gente…?** e **Experimentando…**); à capacidade de dialogar com respeito, utilizando argumentos fundamentados em dados verificáveis (em **Fala aí!** e **Bate-papo de respeito**); ao planejamento (nas seções que propõem produzir textos, organizar projetos de arte etc.); à adequada e produtiva comunicação oral e escrita (em **Investigando nossa língua** e **Experimentando…**); à criatividade (em **Expressão** e **Aguçando os sentidos**, entre outras); ao sentido de alteridade e à responsabilidade sobre as próprias escolhas, sem os quais é impossível planejar, projetar sonhos e transformá-los em realidade.

No caminho do desenvolvimento de habilidade ligadas ao trabalho cooperativo – tão necessário no mundo contemporâneo –, esta coleção, intencionalmente, propõe o envolvimento dos estudantes em atividades coletivas ligadas à produção de campanhas publicitárias, *podcasts*, curta-metragens, montagens teatrais, coreografias etc.

Sugerimos que os professores de Arte e de Língua Portuguesa – se possível – trabalhem juntos, nos cinco volumes, com alguns capítulos "Experienciando..." que contenham atividades que possam contribuir para o projeto de vida dos estudantes, relacionadas às *experiências* propostas nos capítulos. Algumas dessas atividades poderiam ser realizadas em horários especiais, de preferência nos contraturnos ou aos sábados, com grupos de estudantes mesclados, em configurações distintas das adotadas nas aulas regulares (ver tópico sobre metodologias ativas, neste suplemento). Além disso, seria ideal que os estudantes montassem cadernos pessoais customizados para guardar suas reflexões sobre projeto de vida. Esses cadernos podem ser revisitados por eles constantemente e, no final do Ensino Médio, serão úteis para organizar seus projetos pessoais.

Biblioteca do professor

DWECK, Carol. **Mindset**: a nova psicologia do sucesso. São Paulo: Objetiva, 2017.

Em suas pesquisas, a psicóloga estadunidense constatou que há duas formas de lidar com o erro, de se conectar com as pessoas e de se relacionar com as situações diárias, inclusive as relacionadas ao aprendizado: pela mentalidade fixa ou pela mentalidade de crescimento. Na mentalidade fixa, há a crença de que nossas qualidades e as dos outros são fixas, ou seja, os traços de personalidade seriam imutáveis. Na mentalidade de crescimento, considera-se que os traços de personalidade podem ser desenvolvidos e aprimorados com orientação, esforço e prática.

Adolescência e saúde mental

O Ensino Médio é um mundo habitado predominantemente por adolescentes e, como já discutimos neste **Suplemento para o professor**, esses jovens são complexos.

Vimos com Calligaris (2009) que esses jovens vivem sob uma espécie de moratória, têm sentimentos conflituosos e comportamentos reativos e carregam certa obrigação de serem felizes; e vimos, com Siegel (2016), que não são os hormônios que "fazem com que jovens 'enlouqueçam' ou 'percam a cabeça'" (p. 7), mas "o resultado de alterações no desenvolvimento do cérebro" (p. 7) e, segundo o psiquiatra, essas "alterações cerebrais durante os primeiros anos da adolescência estabelecem quatro qualidades da mente" (p. 112): busca por novidades, engajamento social, aumento da intensidade emocional, que dá mais vitalidade à vida, e exploração criativa.

Para lidar com esse turbilhão, a escola precisa ser um ambiente seguro e saudável que privilegie a promoção de bem-estar de crianças, adolescentes, educadores e funcionários. É essencial que estejamos todos atentos à saúde mental dos adolescentes.

Mas, afinal, o que significa promoção de saúde mental?

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde mental como o estado de bem-estar no qual o sujeito é capaz de usar as próprias habilidades para recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com sua comunidade. A saúde mental está ligada a diferentes dimensões humanas: ao pensamento, aos sentimentos e à afetividade, à capacidade criadora, às condições socioeconômicas e às manifestações desses aspectos na vida. A promoção de saúde está relacionada a uma concepção de bem-estar geral, de qualidade de vida, de acesso às condições básicas da existência.

As práticas e atitudes de promoção de saúde e prevenção ao sofrimento psíquico, no que tange ao combate a fenômenos como a violência autoprovocada e ao *bullying*, envolvem cuidados e propostas de atividades dirigidas a todos os atores que compõem a instituição escolar. É importante considerar que estudantes, professores, coordenadores, diretores, colaboradores administrativos, assistentes de pátio, profissionais da limpeza, da cantina e da portaria fazem parte desse sistema e devem ser considerados agentes e receptores de qualidade de vida e de bem-estar na escola.

O que é violência autoprovocada?

A OMS subdivide a violência autoprovocada em dois tipos: comportamento suicida e agressão autoinfligida. O comportamento suicida inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio e suicídio propriamente dito. A agressão autoinfligida ou autoagressão inclui os atos de automutilação.

O suicídio é uma questão de saúde pública e de relevância mundial. Ao contrário do que se pode pensar, construir programas e ações de prevenção, abordar e falar sobre o tema são fatores protetivos do comportamento suicida. Portanto, ações preventivas na escola promovem um ambiente favorável para o desenvolvimento da saúde emocional das crianças e dos jovens.

A automutilação ou *cutting* (do verbo *cortar*, em inglês) é uma prática que consiste em ferir o próprio corpo. É mais comum que tal comportamento ocorra na adolescência. Os cortes são geralmente feitos em regiões do corpo ocultadas pelas roupas, como barriga, coxas e braços.

Pesquisas na área de saúde informam que vítimas de *bullying* e *ciberbullying* podem passar a cometer automutilação e apresentar transtornos mentais (ansiedade, depressão), e é comum narrarem que o sofrimento físico advindo dos cortes "alivia" a dor emocional e a angústia. Machucar-se e criar cicatrizes é compreendido como uma forma de se expressar.

A Lei n. 13.819, promulgada em 26 de abril de 2019, institui a "estratégia permanente do poder público para a prevenção desses eventos e para o tratamento dos condicionantes a eles associados" (Brasil, 2019, p. 1). A regulamentação da política nacional brasileira de prevenção da automutilação e do suicídio determinou a oferta de serviço de atendimento telefônico gratuito e sigiloso destinado a pessoas com sofrimento psíquico.

A perspectiva preventiva está relacionada ao controle dos fatores de risco que antecedem o problema. Segundo Estanislau e Bressan (2014), a prevenção atua em diferentes fases: **prevenção primária** – conjunto de ações que visam evitar a ocorrência; **prevenção secundária** – ações que promovem a interrupção de casos evidentes; **prevenção terciária** – ações de tratamento e providências promovidas quando a situação já está instalada.

O que você, professor, e a escola podem fazer?

A OMS estabelece uma série de orientações de prevenção ao suicídio e editou um manual para nortear a prática de atenção primária: *Prevenção ao suicídio: um manual para profissionais da saúde em atenção primária* (OMS, 2000). Nesse documento, há orientações para prevenção e nele se ressalta a ideia de que o contato inicial com a pessoa que fala em suicídio é muito importante.

Todas as pessoas que compõem a comunidade escolar precisam estar conscientes da importância das atitudes de cuidado. Não banalizar a fala do estudante que expressa algum sofrimento é o primeiro ato de prevenção à violência autoprovocada. Por exemplo, se um estudante disser "Estou cansado da vida" ou "Não tenho mais razão para viver", ele precisa ser acolhido e ouvido, jamais ignorado. Se o professor não se sentir competente para tal tarefa, deve encaminhar essa conversa a alguém da escola que julgue mais capaz, como um coordenador ou o diretor.

O manual da OMS descreve atitudes importantes no contexto da comunicação com uma pessoa que apresenta a chamada "ideação suicida": ouvir atentamente; ficar calmo; mostrar empatia para com os sentimentos da pessoa; dar mensagens não verbais de aceitação e respeito; expressar respeito pelas opiniões e valores da pessoa; conversar honestamente e com autenticidade; mostrar preocupação, cuidado e afeição; enfocar os sentimentos da pessoa.

O material também lista atitudes que devem ser evitadas ao se conversar com a pessoa que apresenta ideação suicida: interromper com frequência; ficar chocado ou muito emocionado; dizer que está ocupado; tratar a pessoa de maneira que a coloca em uma posição de inferioridade; fazer comentários invasivos e pouco objetivos; fazer perguntas indiscretas. Após intervir por meio de uma conversa inicial, dependendo da gravidade, em caráter de urgência, o professor ou outro profissional da escola deve encaminhar o estudante para atendimento por profissionais de saúde em ambulatórios especializados (Centros de Atenção Psicossocial – CAPs e Unidades Básicas de Saúde – UBS, por exemplo) e para o Conselho Tutelar (segundo estabelece a Lei n. 13.819). Além disso, deve-se relatar a situação para a família do estudante e garantir que ele não fique em desamparo. É importante que o professor acompanhe o caso, mantenha vínculo com o estudante e postura de apoio. Conversar com ele em intervalos regulares, estabelecendo combinados que possam aliviar o estresse, é um fator protetivo importante. Se for o caso, para evitar situações de pressão e estresse, é possível também rever formas e períodos de avaliação.

Caso um estudante cometa suicídio, será necessário que a escola também atue com os demais. O conjunto de ações realizadas nessa situação é denominado *posvenção*. Esse termo, criado pelo psicólogo estadunidense Edwin S. Shneidman, apareceu pela primeira vez em sua obra *On the nature of suicide*, de 1969, e foi introduzido no Brasil a partir dos estudos de Karen Scavacini (2018, p. 49-50).

A posvenção, no caso escolar, consiste em um conjunto de atividades, intervenções, suportes e assistências apropriadas após um suicídio, com o objetivo de auxiliar os estudantes, ou seja, apoiar pessoas cuja vida foi afetada pela morte. A ideia é buscar estratégias para desenvolver resiliência e postura de enfrentamento de problemas, para que eles possam viver com menos estresse e maior produtividade (Scavacini, 2018).

Além da promoção de um ambiente favorável à saúde mental, é importante que você, professor, em conjunto com outros professores e a direção, proponha atividades que privilegiem fatores protetivos e desenvolvam competências socioemocionais, em diálogo com o que preconiza a BNCC, como: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Esta coleção foi estruturada pensando no desenvolvimento dessas competências por parte dos estudantes.

Biblioteca do professor

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **A saúde dos adolescentes**. IBGE Educa – Jovens, Rio de Janeiro, 2021.

Informações relevantes obtidas pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE, 2019, sobre a saúde dos adolescentes de 13 a 17 anos de idade que frequentavam do 7º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio das redes pública e privada. Está disponível na internet.

CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA (CVV).

O CVV presta serviço voluntário e gratuito de apoio emocional e prevenção ao suicídio para todas as pessoas que precisam conversar, sob total sigilo e anonimato, pelo telefone 188 e pessoalmente.

O que é *bullying*?

Conflitos interpessoais, danos ao patrimônio público e ações criminosas são formas de violência que, infelizmente, fazem parte da vida de muitos educadores e estudantes. As ações violentas às vezes extrapolam a competência da instituição escolar e devem ser sanadas com auxílio de outras instituições, como o Conselho Tutelar, e até mesmo com intervenção policial.

A prática de violência denominada *bullying,* palavra da língua inglesa sem termo equivalente na língua portuguesa, diz respeito a um conceito bem complexo e que passou por diversas revisões desde as décadas de 1970 e 1980, sobretudo com os estudos de Dan Olweus, psicólogo sueco-norueguês, professor-pesquisador na Universidade de Bergen, na Noruega. Atualmente, o *bullying* é definido como "ato de intimidação sistemática ocorrido principalmente na esfera escolar". A prática de *bullying* envolve um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, sem motivação evidente, tomadas por um ou mais estudantes contra o(s) colega(s), causando dor e sofrimento ao outro. Na maioria das vezes, o *bullying* engloba os seguintes elementos: autores (agressores), alvos (vítimas) e espectadores (plateia) da agressão. Considerando o papel de formação que uma escola deve ter, Tognetta e Vinha (2008) defendem que "autores" e "alvos" são termos mais adequados para definir os atores envolvidos no *bullying* do que "agressores" e "vítimas". Segundo esses autores, não só os alvos, mas os autores e os espectadores precisam da ajuda dos educadores.

Em muitos casos, os autores escolhem seus alvos utilizando como critério a desigualdade de poder (diferenças socioeconômicas, culturais, religiosas, de idade etc.). Essa escolha também pode se dar por características físicas e psicológicas específicas, como a timidez do alvo, especificidades na fluência verbal (gagueira, por exemplo), etnia, peso, altura, modo de se vestir, entre outras.

As humilhações praticadas podem ter como autores tanto meninas quanto meninos. Em geral, é mais fácil identificar os meninos autores de *bullying,* pois a interação costuma ser evidente, mais agressiva, baseada em xingamentos, gritos, empurrões, violência física etc. Já as meninas autoras, de maneira geral, praticam o *bullying* de forma mais indireta, por meio de boatos, olhares, risadas e exclusão social.

Não é incomum que os alvos se tornem autores, caso encontrem alguém mais frágil do que eles. Tal mecanismo costuma ocorrer porque a vítima busca uma compensação psicológica ou porque deseja pertencer a determinado grupo de autores. A hostilidade costuma ser cíclica e, em alguns casos, torna-se uma forma de relação social entre jovens de certos grupos.

No *bullying*, os espectadores são considerados também autores da violência. Tognetta e Vinha (2008) apontam que eles podem ser classificados de duas formas: ativos ou passivos. Os ativos se tornam uma espécie de plateia que contribui com a agressão, expressando incentivo ao *bullying* por meio de palavras, risos, olhares. Os passivos, diferentemente, são silenciosos e não têm iniciativa para manifestar oposição nem concordância. O silêncio da plateia pode ocorrer por medo de ser o próximo alvo dos agressores, por falta de empatia ou simplesmente por não se perceber o ato como agressivo.

Com a popularização dos meios digitais, a prática de intimidação sistemática tem ocorrido com frequência também pela internet. Essa modalidade virtual, *o cyberbullying*, ocorre majoritariamente pelos *smartphones*, aparelhos que possibilitam acesso às redes sociais. Como se sabe, esses dispositivos móveis costumam conter uma série de aplicativos, além de enviar mensagens instantâneas rapidamente e de possuir câmeras fotográficas e filmadoras. O *cyberbullying* expõe muito mais a vítima ao cenário público e extrapola o ambiente institucional da escola. Os estudos sobre *bullying* foram significativamente ampliados após o surgimento dessa modalidade de violência virtual. A legislação brasileira, através da Lei n. 13.185, promulgada em 6 de novembro de 2015, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*).

O *bullying* exige atitudes de cuidado por parte de toda a comunidade escolar. Prevenção e intervenção são essenciais, apresentam interfaces e importante intersecção. Trabalhos que atravessam as práticas pedagógicas cotidianas aliadas ao desenvolvimento de uma cultura de paz são meios de promoção da saúde mental e do combate à violência no espaço escolar. Nessa concepção, em lugar de programas de intervenção que privilegiam a reação ao *bullying*, a escola pode investir em ações preventivas. Com isso, tanto o comportamento violento dos estudantes como suas consequências podem ser evitados.

A perspectiva preventiva está relacionada ao controle dos fatores de risco que antecedem o problema. Vimos anteriormente que, segundo Estanislau e Bressan (2014), a prevenção atua em diferentes fases: primária, secundária e terciária.

A **prevenção primária**, no caso do *bullying*, consiste em um conjunto de iniciativas que têm como objetivo evitar a ocorrência desse comportamento: promoção de um ambiente de escuta respeitosa entre os estudantes que privilegie uma cultura de paz; elaboração de sequências didáticas em que se privilegie a vivência e apreciação de diferentes linguagens artísticas; criação *de círculos de qualidade* (um tipo de assembleia que consiste em promover a identificação, análise e resolução de um problema comum); criação de agremiações de estudantes. A **prevenção secundária** consiste em ações que promovem a interrupção de casos evidentes: trabalho com textos e filmes/séries com temas que envolvam conflitos e disputas; planejamento de sequências didáticas e aulas com temas que envolvam *bullying* e *cyberbullying*; promoção da Ajuda entre Iguais ou Sistema de Apoio entre Iguais (SAI), isto é, formação de um grupo de crianças ou adolescentes que atuem como conselheiros e ajudem seus pares que sofrem *bullying*, acolhendo-os em suas dificuldades (Tognetta e Vinha, 2008). A **prevenção terciária** é um conjunto de ações de tratamento e providências promovidas depois de instalada a situação: intervenção social; intervenção nos autores (atividades que estimulem a cooperação dos estudantes nos espaços de convivência); intervenção nos alvos (propostas de estratégias de desenvolvimento da assertividade e exercícios de habilidades sociais que podem reforçar a autoestima das vítimas para que se defendam de seus agressores).

Biblioteca do professor

MUSZKAT, Malvina E. **Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações**. São Paulo: Summus, 2007.

A autora apresenta uma série de propostas simples e acessíveis para a mediação de conflitos no contexto escolar.

COMO lidar com conflitos e evitar a violência na escola. [Locução de:] Juliana Deodoro e Paulo Saldaña. Entrevistadas: Telma Vinha e Maria Cristina Kupfer. São Paulo: Folha na Sala, 15 nov. 2023. *Podcast*.

As especialistas Telma Vinha, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e Maria Cristina Kupfer, da Universidade de São Paulo (USP), abordam as origens dos conflitos na escola, a melhor forma de lidar com eles e estratégias para a criação de ambientes seguros.

Como esta coleção foi concebida para falar *com* e *sobre* o jovem, há nela inúmeras oportunidades para a promoção de debates e bate-papos (**Fala aí!**, **Bate-papo de respeito**, **Desafio de linguagem**, **Papo aberto sobre o texto**, **E se a gente...?**, **Experimentando...**, **Aguçando os sentidos**, **Expressão**), estratégias importantes para a capacitação de uma escuta ativa e respeitosa por parte dos estudantes e para a realização de ações colaborativas, ligadas à expressão artística e cidadã. Não deixe de utilizar esses momentos para garantir um espaço de bem-estar que contribua para a saúde mental de todos. A escola precisa ser um espaço em que os estudantes tenham a certeza de encontrar não apenas estudo e formação, mas também justiça, diálogo, lazer, arte e debate.

Ainda exemplificando como esta coleção pode contribuir para a saúde mental dos adolescentes, no Capítulo 13 do volume 1 de Língua Portuguesa, "Experienciando fazer muitos teatros", os estudantes entram em contato com textos que tratam de sentimentos e temas bastante caros a seu universo, como o amor

e seus desdobramentos (em textos de William Shakespeare, Rafael Gomes e Johann Wolfgang von Goethe) e as injustiças sociais e a necessária resiliência para atingir objetivos (em *Elza*, de Vinicius Calderoni). Além disso, os adolescentes têm a oportunidade de experienciar o insubstituível exercício de alteridade que o teatro oferece.

Preparamos, ainda, dois capítulos ancorados na *experiência da finitude* para tratar do delicado e complexo tema das perdas, cuja discussão é tão necessária para a saúde psíquica: o Capítulo 9 do volume 2 de Língua Portuguesa, "Experienciando falar sobre nossas perdas", e o Capítulo 3 do volume de Arte, "Experienciando a dança-teatro".

Ataques às escolas

No Brasil, os ataques a escolas são uma forma relativamente nova de violência e que tem características específicas. Esses ataques tornam-se particularmente dramáticos por ser a escola, por excelência, o lugar da construção do vínculo saudável – o que, evidentemente, não exclui o conflito e a discordância.

Estudiosos como Telma Vinha e Victor Grampa pesquisam há décadas o que motiva alguém a atentar contra a própria comunidade. E, apesar de serem múltiplas essas causas, poderíamos sintetizá-las em uma: a perda do sentimento de pertencimento. Em geral, planeja e executa um ato de violência gratuita contra uma escola quem, por alguma razão, perdeu radicalmente o senso de pertencimento ao grupo em que está inserido. Por isso, defende-se que o principal investimento para evitar atos agressivos na escola é a construção da boa convivência, do diálogo e de afetos positivos.

É essencial promover, no dia a dia da escola, práticas e vivências que possibilitem o desenvolvimento da empatia e da cooperação dos estudantes entre si e entre estes e o restante da comunidade escolar (professores, equipe técnica, coordenadores, diretores). Defendemos, aliás, que a convivência seja planejada e discutida de forma estruturada na escola, assim como se faz com o ensino de Língua Portuguesa ou História, por exemplo.

Com isso em mente, oferecemos, nesta coleção, oportunidades de convivência saudável e mediada: debates, montagens teatrais, criação de coreografias e *podcasts*, organização de festivais de música, produções digitais colaborativas, entre outras atividades que propiciam discussão, acordo, planejamento, respeito à alteridade e desenvolvimento da empatia.

Biblioteca do professor

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil**: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília, DF: MEC, 2023.

O relatório apresenta discussões atualizadas de pesquisas científicas sobre violência contra instituições de ensino e extremismo, buscando contribuir com a compreensão do fenômeno dos ataques às escolas no Brasil e propor caminhos para sua solução. Está disponível na internet.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

O autor mostra de que forma a vida hiperconectada está gerando uma série de problemas de saúde mental entre os jovens e apresenta um plano para uma infância saudável, longe da exposição às telas.

Direitos e deveres (legais) de crianças e adolescentes

É importante que você e os colegas professores estejam atentos a algumas leis que protegem as crianças e os adolescentes que estão em nossas salas de aula, pelos quais somos, em parte, responsáveis como educadores. Nunca é demais lembrar que a Constituição de 1988 (ou Constituição Cidadã, como ficou conhecida), no capítulo VII, "Da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso", no artigo 227, afirma:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 2016, p. 132).

Com isso em mente, no Capítulo 4 do volume 2 de Língua Portuguesa, "Projeto de lei: a proposta de direitos e deveres", escolhemos trabalhar um gênero textual importante para garantir a formação do pensamento crítico, o pluralismo de ideias e o exercício democrático, mas com o qual os estudantes costumam não ter familiaridade: o projeto de lei. Aproveite essa sequência didática para conscientizá-los sobre a importância de conhecerem leis – em particular as que estabelecem direitos e deveres dos jovens – e trâmites legais.

O conhecimento dos direitos dos estudantes, sobretudo os relacionados às instituições de ensino, é essencial. Eles são estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**, documento utilizado como modelo por vários países.

Como já vimos, o ECA considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos. Artigos desse estatuto – especialmente os artigos 2º, 5º, 13, 14, 15, 16, 17, 25, 33, 53, 56, 58, 70-B, 81, 82, 83, 104, 131, 208, 240, 243, 245, 253 e 255 – estão direta ou indiretamente relacionados a nós, educadores, e precisam ser lidos e debatidos na escola com os próprios adolescentes, os professores e os demais atores da comunidade escolar (funcionários de apoio, familiares, tutores etc.).

Longe de propormos um papel legalista para a escola, consideramos o conhecimento de sanções e de penas ligadas a determinados crimes importante – além de ser um direito – para a formação dos estudantes. A construção da autonomia moral, sobretudo nos três anos finais da Educação Básica, passa, certamente, pelo conhecimento sobre leis. Por isso, propomos uma formação em que se equilibrem o desenvolvimento da empatia, da compaixão e da solidariedade, o diálogo e o respeito à alteridade, o combate ao racismo (e à homofobia, ao sexismo, à transfobia, ao machismo, ao classismo, ao etarismo etc.), os afetos positivos e o conhecimento objetivo das consequências legais de se praticarem determinados atos.

O conhecimento da Lei n. 14.811, de 12 de janeiro de 2024, também é importante para nós, professores, pois ela institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Segundo essa lei, em seu artigo 3º:

> É de responsabilidade do poder público local desenvolver, em conjunto com os órgãos de segurança pública e de saúde e com a participação da comunidade escolar, protocolos para estabelecer medidas de proteção à criança e ao adolescente contra qualquer forma de violência no âmbito escolar [...] (Brasil, 2024).

O *bullying*, nessa lei, é descrito da seguinte forma:

> Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais (Brasil, 2024).

E essa lei determina, para o *bullying*, a pena de multa, caso a conduta não constitua crime mais grave.

O *cyberbullying* é definido como conduta de intimidação sistemática "realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos *on-line* ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real" (Brasil, 2024). É prevista para ele pena mais severa: dois a quatro anos de reclusão e multa, caso a conduta não constitua crime mais grave.

Além do trabalho preventivo, é essencial que o combate ao *bullying* passe, também, pela conscientização dos adolescentes sobre as leis que, em nosso país, tratam desse grave problema.

Por uma educação inclusiva

Como sabemos – e está previsto em nossa Constituição –, a educação é um direito de *todos* os cidadãos, independentemente de seu gênero, cor ou condição socioeconômica e de terem ou não deficiência. Defendemos, nesse sentido, um conceito de educação inclusiva bastante amplo, que considera todas as pessoas, em suas singularidades, merecedoras de estar matriculadas em uma escola que busque desenvolvê-las em seu máximo potencial.

Em 2015, foi sancionada a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência), considerada um avanço no debate sobre inclusão porque, entre outras medidas, proíbe as escolas privadas de cobrarem valores adicionais pelas eventuais reestruturações que necessitarem fazer para atender os estudantes com deficiência.

Vale lembrar que, muito antes de 2015, o ECA, em seu artigo 5º, já afirmava que nenhuma criança ou adolescente poderá ser objeto de discriminação de qualquer natureza e, em seu artigo 208, que os menores de idade com deficiência têm direito a atendimento educacional especializado. Na mesma direção, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aborda o que chama de "Educação Especial". No artigo 58, ela explica:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Define que haverá, quando necessário, a prestação de apoios especializados a crianças e adolescentes com deficiência. No artigo 59, a LDB assegura aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entre outros direitos: currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos; aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; educadores com formação adequada para atendimento especializado.

Biblioteca do professor

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

A Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, objetiva assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, dentro de uma perspectiva inclusiva e cidadã.

O FILHO eterno. Direção: Paulo Machline. Produção: Rodrigo Teixeira. Intérpretes: Débora Falabella, Marcos Veras, Pedro Vinicius *et al*. Roteiro: Leonardo Levis. [*S. l.*]: Globo Filmes; Camisa Treze Cultural; RT Features, 2016. (82 min), son., color., 35 mm.

Roberto não aceita o fato de o filho ter a síndrome de Down. O filme se passa na década de 1980, quando havia mais preconceito em relação a essa síndrome. A história é inspirada no livro *O filho eterno*, de Cristovão Tezza (Rio de Janeiro: Record, 2023), que vale uma leitura.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Educação inclusiva**: recomendações de políticas de Educação Inclusiva para governos estaduais e federal. [*S. l.*], Todos pela Educação, ago. 2022.

O documento objetiva contribuir para a construção de uma agenda educacional organizada. Apresenta recomendações para o aperfeiçoamento da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Está disponível na internet.

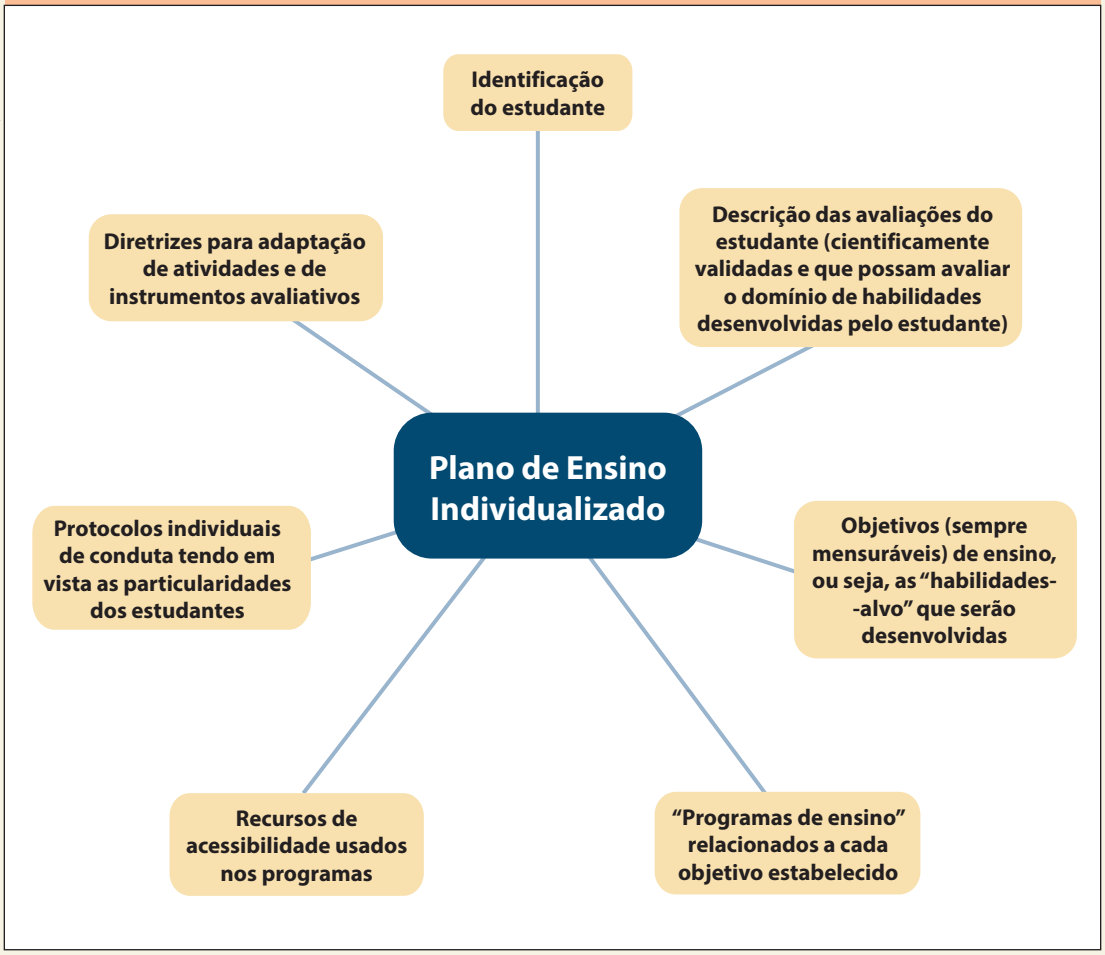
O Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, por sua vez, no artigo 24, defende uma educação isenta de discriminação e baseada na igualdade de oportunidades e obriga os estados partes (países que assinaram a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo) a promover: o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima dos estudantes, em uma perspectiva do reconhecimento da diversidade humana; o maior desenvolvimento

possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência; a não exclusão da pessoa com deficiência do sistema educacional; o direito a adaptações razoáveis de aulas, materiais e avaliações, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; medidas de apoio individualizadas e efetivas.

Pensando na formalização e no registro documental das ações definidas pela escola para atender os estudantes com deficiência, a Medida Provisória n. 1.025, de 31 de dezembro de 2020, apresenta o que chama de Plano de Ensino Individualizado (PEI), documento "destinado a cada educando com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante" (Brasil, 2020). O esquema a seguir mostra o que o PEI deve contemplar para dar conta do ensino-aprendizagem dos estudantes de inclusão, de acordo com a medida provisória.

Itens a serem contemplados pelo Plano de Ensino Individualizado

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA



Certamente, o debate em torno da Educação Especial inclusiva não está restrito ao Brasil; ele tem, na verdade, dimensões internacionais. É importante lembrar que, dentre os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), o de número 4 estabelece que é necessário "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (Nações Unidas, 2024). A meta 4.5 diz que, até 2030, os países signatários precisam "eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade" (Nações Unidas, 2024).

Sabemos, é certo, que as adaptações, as alterações curriculares, a preparação de instrumentos avaliativos diferenciados etc. destinadas aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação dependem das condições de cada escola, do conhecimento das equipes que nela atuam e do apoio dos familiares dos estudantes. Sem pretensão de esgotar ou de simplificar um assunto tão complexo, sugerimos a seguir algumas estratégias objetivas que podem auxiliar nessa tarefa.

Ações para a inclusão de estudantes com deficiência

Ação sugerida	Justificativa
Disponibilização de tempo diferenciado de avaliação	Os estudantes que apresentam dificuldade emocional importante ou questões relacionadas ao neurodesenvolvimento (com ou sem diagnóstico específico) costumam se beneficiar com tempo extra nos principais eventos de avaliação. O uso desse recurso deve ser analisado pela coordenação e reavaliado continuamente pelos profissionais que acompanham esses estudantes.
Disponibilização de local individual para aplicação de atividades avaliativas	Em alguns casos, os estudantes se beneficiam ao realizar suas avaliações em espaços mais privados, por necessitarem, por exemplo, de leitura em voz alta de um instrumento, da escrita de respostas por outra pessoa ou de apoio externo para regulação emocional.
Disponibilização de local diferenciado para a realização de algumas atividades cotidianas	Em alguns casos, há necessidade de adaptação em situações corriqueiras, como exercícios de sala e sondagens. Quando essas necessidades são detectadas por um especialista, ajuda muito se o educando pode dispor de uma sala separada e contar com o apoio de um adulto que já o acompanhe.
Disponibilização de local coletivo específico para realização de atividades	Alguns estudantes que necessitam de tempo extra serão beneficiados se puderem fazer uso eventual de uma sala com menos estudantes, diminuindo, com isso, elementos distratores. Além deles, estudantes que já utilizam recursos como abafadores de ruídos e protetores de ouvidos podem se beneficiar desse tipo de sala (em circunstâncias específicas).
Produção de instrumento diferenciado de avaliação	Em alguns casos, os professores, sob a supervisão de um especialista, podem diminuir o tamanho de uma avaliação ou ajustar algumas de suas questões, pensando nas especificidades do aprendiz. Por exemplo, textos longos podem ser divididos em partes menores, com leitura mediada por questões inseridas entre as partes; em casos de discalculia, pode ser permitido o uso de calculadora em algumas questões; para estudantes com dislexia, o uso da régua de foco para acompanhamento da leitura por linha e manutenção do foco atencional pode ser bem-vindo etc.
Mediação individual para compreensão e realização das atividades cotidianas ou avaliativas	Para além da adaptação de espaço, em algumas situações é necessária a presença de um educador que possa mediar a realização de determinadas atividades pelo estudante. Essas mediações têm duplo objetivo: apoiar o estudante na lida com barreiras que se colocam momentaneamente em seu processo e oportunizar um contato mais próximo com esse estudante por parte do educador.
Alterações gráficas em materiais	Em caso de daltonismo, baixa visão etc., é necessária a preparação de material exclusivo para o estudante. Em caso de dificuldades psicomotoras, é necessária a adaptação de material com pautas especiais, espaços aumentados ou malha quadriculada. Em caso de dislexia ou de transtornos de linguagem, o verso da folha não pode ser utilizado para que não haja sombreamento que prejudique a leitura.
Encontros presenciais extras	Em muitas situações, são necessários plantões específicos no contraturno para orientação de estudos de estudantes que necessitam de ações inclusivas, acompanhamento de caderno etc.
Regulação e contenção do comportamento disruptivo durante a rotina diária na sala de aula e em espaços livres de convivência	A mediação para desenvolvimento de habilidades sociais pode ser necessária em casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD).

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Biblioteca do professor

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS

Fundada em 1946, a fundação se dedica à inclusão social de pessoas cegas e com baixa visão por meio da produção e distribuição gratuita de livros em braile (falados e digitais acessíveis). O *site* da instituição dá mais informações.

Um mundo na coleção e na vida dos jovens

A primeira competência geral (CG) da Educação Básica da BNCC propõe que os conhecimentos historicamente construídos pelos estudiosos das quatro áreas do conhecimento devem estar a serviço do entendimento e da explicação da realidade. O mesmo se dá com a primeira competência específica de Linguagens e suas Tecnologias (CEL), que defende que a compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais deve ser mobilizada para ampliar as formas de participação social do jovem e para que ele compreenda sua realidade e faça uma análise crítica dela. O fato de serem essas as competências que abrem os quadros de competências gerais e específicas de Linguagens já sugere a vocação desse documento: garantir que os currículos das escolas brasileiras se conectem de forma direta com o mundo, com a realidade que cerca os estudantes.

A BNCC também reforça que não basta os estudantes adquirirem *saberes* (conhecimentos, habilidades e valores), é necessário que eles *saibam o que fazer com esses saberes*, isto é, que sejam capazes de mobilizar "conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 13). A BNCC defende, portanto, que a escola não pode mais ficar apartada da vida real. Ela precisa formar estudantes motivados e engajados,[5] que se sintam capazes de atuar sobre suas realidades e sobre a realidade do mundo porque as conhecem e as discutem cotidianamente com os colegas e professores.

Para tratar da realidade, é necessário que o currículo das escolas contemple, nas várias áreas do conhecimento, grandes temas que desafiam nossa sociedade, abordados, como preconiza a BNCC, de preferência, de forma transversal e integradora. É essencial, ainda, que a escola possibilite "uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens" (Brasil, 2018, p. 488).

Nesta coleção, que parte da proposta de vivências de *experiências* pelos estudantes por meio da mobilização e/ou do desenvolvimento de competências e habilidades, as CEL 1, 2, 3 (que se articulam com as CG 1, 2, 3) são trabalhadas continuamente em vários capítulos. Sempre em contextos significativos, as sequências didáticas dos volumes promovem pluralismo de ideias, investigação científica e pensamento crítico dos estudantes na perspectiva de uma educação integral e crítica que se coloca contra o racismo, a violência, a transfobia, a homofobia e a intolerância.

Assim, temas contemporâneos (e urgentes) como decolonialidade, representatividade, lugar de fala, racismo estrutural, plataformização do trabalho, necropolítica, *fake news* (na perspectiva do conceito de desinformação), mudanças climáticas, igualdade de gêneros, homofobia, inteligência artificial etc. estão presentes, de forma contextualizada, em seções, atividades e boxes como **E se a gente...?**, **Experimentando...**, **A língua nas ruas**, **Expressão**, **Se eu quiser aprender +**, **Bate-papo de respeito**, **Desafio de linguagem** e **Fala aí!**.

Para você conhecer melhor alguns temas de relevância mundial e poder contribuir mais com as discussões em sala de aula, apresentamos, a seguir, um pequeno glossário e sugestões de leitura.

Decolonialidade – Abordagem teórica que busca desmontar as estruturas de poder coloniais que persistem na sociedade contemporânea. Ela visa valorizar os saberes e as culturas não hegemônicas, muitas vezes marginalizados pelo colonialismo. O *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas* é uma ótima fonte de informação sobre o assunto e foi escrito por especialistas brasileiros e latino-americanos pertencentes aos grupos histórica e socialmente mais discriminados.

RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTS, Alex (org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

Desinformação – Disseminação deliberada ou inadvertida de informações incorretas ou enganosas, muitas vezes com o objetivo de influenciar a opinião pública ou alcançar objetivos específicos. Pode se manifestar em várias formas, incluindo *fake news*, teorias da conspiração e propaganda. O livro *A era da desinformação* trabalha com profundidade esse fenômeno.

SCHNEIDER, Marco. **A era da desinformação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2022.

Homofobia – Aversão, discriminação e/ou violência direcionadas a pessoas ou grupos com base em sua orientação sexual ou identidade de gênero. Pode assumir várias formas, desde insultos e exclusão social até agressão física e legislação discriminatória. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*, de Daniel Borillo, pode contribuir com esse debate.

BORILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. São Paulo: Autêntica, 2010.

Igualdade de gênero – Princípio que defende que todas as pessoas, independentemente de serem homens ou mulheres, tenham os mesmos direitos, oportunidades e condições em todas as áreas da vida, como educação, trabalho e participação social. Busca-se eliminar discriminações e estereótipos baseados em gênero, promovendo justiça e respeito para todos. No livro *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, bell hooks conceitua o feminismo e trata de temas como companheirismo libertador, amor feminista, paternagem feminista, entre outros.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2018.

[5] A BNCC trata de engajamento e motivação na página 17 (Brasil, 2018).

Lugar de fala – Conceito que destaca a importância da posição social e das experiências pessoais na formação das opiniões e na participação nos debates públicos. A ideia é que nossa identidade social, incluindo nossa raça, gênero, classe social etc., molda nossas perspectivas e influencia o modo como somos percebidos e ouvidos pelos outros. O livro *Lugar de fala* explora a noção de lugar de fala em profundidade, fornecendo ideias valiosas sobre como as dinâmicas de poder operam nos discursos públicos e como podemos promover uma sociedade com maior inclusão e igualdade por meio do reconhecimento das múltiplas vozes e experiências.

RIBEIRO, Djamila (coord.). **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

Machismo – Ideologia que promove a superioridade dos homens sobre as mulheres e legitima a dominação masculina em diversos aspectos da vida social, cultural, política e econômica. Ele se manifesta em atitudes, comportamentos e estruturas sociais que discriminam, desvalorizam e oprimem as mulheres. Para uma análise aprofundada sobre as origens e as consequências do machismo, recomenda-se a leitura de *Sejamos todos feministas*.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Necropolítica – Conceito desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe, que descreve a maneira como o poder político controla e regula a vida por meio da administração da morte. Certos grupos são expostos à morte prematura e à violência sistemática, enquanto outros são protegidos e privilegiados. Essa abordagem destaca como as políticas estatais podem resultar na exposição deliberada de certas populações a condições de vida precárias e à violência letal. O livro *Necropolítica,* de Mbembe, trabalha esse conceito.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

Plataformização do trabalho – Fenômeno socioeconômico caracterizado pela ascensão de plataformas digitais de compartilhamento de serviços e pela crescente precarização do trabalho. As plataformas digitais facilitam a conexão entre fornecedores de serviços e consumidores, muitas vezes contornando as estruturas tradicionais de emprego e fornecendo trabalho temporário e mal remunerado. A obra de Slee *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado* examina em profundidade os impactos sociais, econômicos e políticos desse fenômeno.

SLEE, Tom. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Elefante, 2019.

Racismo estrutural – Racismo enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade. Ele se manifesta em desigualdades sistemáticas que afetam as oportunidades, os direitos e a qualidade de vida das pessoas negras e de outros grupos racializados, mesmo sem a intenção explícita de discriminar. Esse tipo de racismo não depende de ações individuais, mas é perpetuado por instituições e normas que favorecem um grupo racial em detrimento de outros. O livro *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*, de Dennis de Oliveira, problematiza o racismo situando o conceito para além do preconceito. Para isso, recorre ao conceito de racismo estrutural e mostra seu recorte histórico e suas consequências para as relações sociais no Brasil.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara, 2019.

Representatividade – Princípio que busca garantir a presença e a voz de diversos grupos sociais na mídia, na política, nas instituições e em outros espaços de poder e influência. Ela reconhece a importância de uma representação equitativa da diversidade humana, incluindo diferenças de gênero, raça, sexualidade, classe social, entre outras. A obra *Quem tem medo do feminismo negro?*, de Djamila Ribeiro, trata da importância da representatividade, especialmente para grupos historicamente marginalizados.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Outras estratégias que desenvolvemos para trazer o mundo para "dentro da sala de aula" e, ao mesmo tempo, lançar os estudantes para "fora da escola" estão ligadas aos **temas contemporâneos transversais** (TCT) da BNCC, aos **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável** (ODS), propostos pela ONU, e à **educação midiática**, tópicos que apresentamos a seguir.

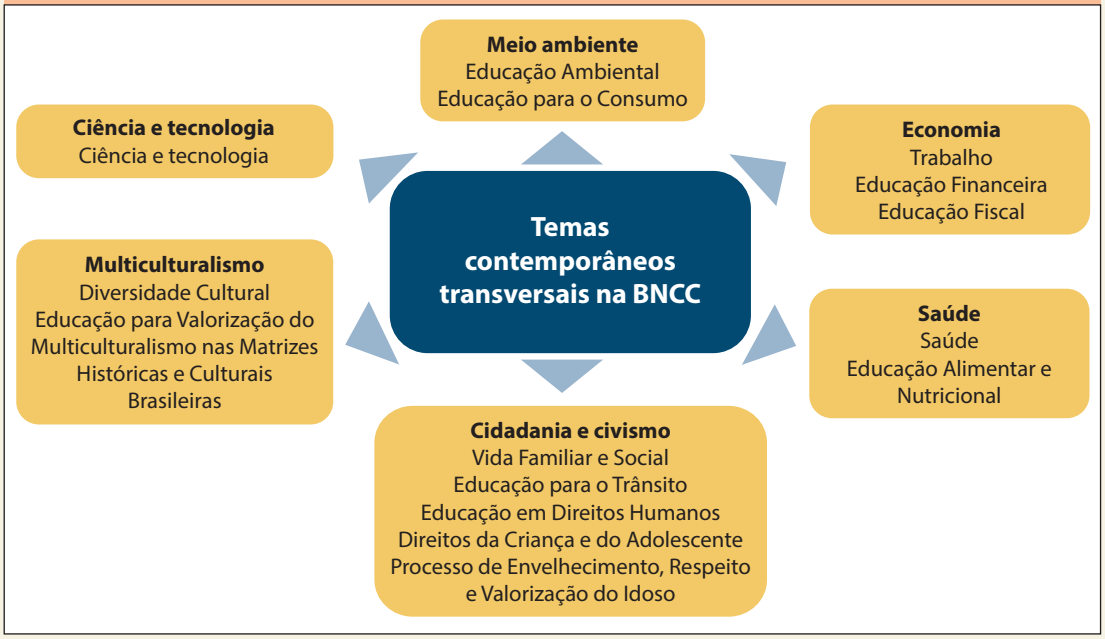
Temas contemporâneos transversais

A BNCC chama nossa atenção, como educadores, para a importância de trabalharmos no Ensino Médio com um conjunto de TCT com o objetivo de trazer para a sala de aula tópicos que contribuam para a formação cidadã dos estudantes. Segundo o documento *temas contemporâneos transversais na BNCC – Contexto histórico e pressupostos pedagógicos:*

> [...] espera-se que os TCT permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da **contemporaneidade** (Brasil, 2019, p. 7).

Nessa mesma publicação, são indicados quinze TCT, distribuídos em seis áreas temáticas.

Macroáreas e temas contemporâneos transversais



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 13.

A seguir, apresentamos os TCT contemplados nos cinco volumes que compõem esta coleção.

Distribuição dos temas contemporâneos transversais (TCT) na coleção

Macroárea	Tema contemporâneo transversal	Língua Portuguesa 1	Língua Portuguesa 2	Língua Portuguesa 3	Redação	Arte
Meio ambiente	Educação ambiental	×	×		×	×
Meio ambiente	Educação para o consumo	×			×	×
Economia	Trabalho	×			×	×
Economia	Educação financeira	×				
Economia	Educação fiscal		×			
Saúde	Saúde	×	×		×	×
Saúde	Educação nutricional e alimentar	×	×			×
Cidadania e civismo	Vida familiar e social		×	×	×	×
Cidadania e civismo	Educação para o trânsito			×		
Cidadania e civismo	Educação em Direitos humanos			×	×	×
Cidadania e civismo	Direitos da criança e do adolescente		×		×	×
Cidadania e civismo	Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso		×		×	
Multiculturalismo	Diversidade cultural	×	×	×	×	×
Multiculturalismo	Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	×	×	×	×	×
Ciência e tecnologia	Ciência e tecnologia	×		×	×	×

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Você notará que, nas páginas iniciais de todos os volumes desta coleção, há uma seção especial contendo uma explicação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS constituem um plano de ação global elaborado pela ONU, em 2015, para o desenvolvimento sustentável do mundo. Trata-se de dezessete objetivos a serem alcançados até 2030, entre eles: assegurar educação de qualidade a todas as pessoas; erradicar a pobreza extrema e a fome; criar mecanismos de proteção para o planeta; promover a paz e a inclusão. A ideia é que os 193 Estados-membros da ONU, incluindo nosso país, comprometam-se a adotar a chamada Agenda Pós-2015, conjunto de ações criadas para atingir os dezessete objetivos. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), esses ODS (que compreendem dezessete objetivos e 169 metas) estão "baseados nos compromissos para as crianças e os adolescentes nas áreas de pobreza, nutrição, saúde, educação, água e saneamento e igualdade de gênero" e "incluem novos objetivos e metas relacionados à proteção da criança e do adolescente, à educação infantil e à redução das desigualdades" (Unicef, [201-?]). Conheça os ODS.

REPRODUÇÃO/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

Ícones dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela Organização das Nações Unidas.

Todo contexto pedagógico que estiver ligado a um dos ODS, dentro dos cinco volumes da coleção, é indicado de forma explícita por meio de um selo, para que os estudantes tenham consciência do papel deles no cumprimento desses objetivos tão importantes para a coletividade. Trata-se de mais um passo no caminho de uma educação cidadã e democrática, com a qual esta coleção está comprometida.

Leia com os estudantes o texto da seção sobre os ODS, nas páginas iniciais dos volumes. Peça que pesquisem, no *site* da ONU Brasil, cada um dos ODS e, em grupos, os apresentem aos colegas. Ao longo dos capítulos, toda vez que aparecer o selo indicativo de ODS, solicite que identifiquem de que forma o conteúdo estudado se relaciona com o Objetivo.

Biblioteca do professor

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF: ONU, c2024. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 13 ago. 2024.

Acessando o *site*, é possível clicar em cada um dos ODS para conhecer as metas ligadas a eles e saber como estamos desenvolvendo a agenda sustentável das Nações Unidas no Brasil.

Educação midiática

Em linha com o objetivo de dialogar com o mundo e com a construção de uma sociedade democrática, em que prevaleçam o pensamento crítico, o pluralismo de ideias e uma postura de investigação científica, há na coleção, nas páginas iniciais de cada um dos cinco volumes, seções especiais intituladas **Educação midiática**.

A educação midiática, destacamos, deve ser parte do currículo de forma transversal, segundo a BNCC. Ela está presente de maneira explícita na CG 5.

> 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 comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Ao longo dos cinco volumes, a seção sobre educação midiática apresenta o significado de termos comuns no discurso midiático e explica conceitos centrais em uma proposta de educação voltada para esse tema, como *mídia*, *mídias tradicionais e digitais*, *alfabetização midiática*, *acesso à internet como direito humano fundamental*, *indústria da desinformação*, *liberdade de expressão*, *Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos*, *imigrante digital*, *nativo digital*, *inocente digital*, *ambiente midiático global* e *viés de confirmação*. A seção, todavia, apenas introduz o que propomos nos capítulos. A educação midiática está presente em uma série de contextos didáticos da coleção, de forma direta ou indireta, e é indicada por um selo específico, chamando a atenção dos estudantes para a importância desse tipo de educação no século XXI.

Por meio do trabalho com educação midiática, a coleção dialoga também com o documento *Computação – complemento à BNCC*, em especial com as seguintes competências previstas para o Ensino Médio:

> 4. Construir conhecimento usando técnicas e tecnologias computacionais, produzindo conteúdos e artefatos de forma criativa, com respeito às questões éticas e legais, que proporcionem experiências para si e os demais.
>
> 5. Desenvolver projetos para investigar desafios do mundo contemporâneo, construir soluções e tomar decisões éticas, democráticas e socialmente responsáveis, articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprias da Computação preferencialmente de maneira colaborativa.
>
> [...]
>
> 7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, identificando e reconhecendo seus direitos e deveres, recorrendo aos conhecimentos da Computação e suas tecnologias frente às questões de diferentes naturezas (Brasil, 2022, p. 66).

Experimentar para poder *experienciar* o mundo

Tratemos agora do que estamos chamando, nesta coleção, de *experiência*. Boa parte da BNCC do Ensino Médio se ocupa em defender que as escolas garantam aos jovens ser "*protagonistas*[6] de seu próprio processo de escolarização" (Brasil, 2018, p. 463). Também é recorrente a ideia de que os professores devem proporcionar *experiências* e processos que garantam as aprendizagens necessárias para uma leitura abrangente da realidade, para "o *enfrentamento* dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas" (p. 463). A BNCC afirma, ainda, que a escola precisa ser um ambiente em que "os estudantes reflitam sobre suas *experiências* e aprendizagens individuais e interpessoais" (p. 465), relacionem teoria e *prática* para que resolvam "problemas da realidade social, cultural ou natural" (p. 466), tenham "*postura empreendedora*, ética e responsável" (p. 466), busquem "*participação* política e social" (p. 467) e estejam abertos "às percepções e *experiências*, mediante a capacidade de *imaginar e ressignificar* os cotidianos e rotinas" (Brasil, 2018, p. 463, 465-467, 482).

A BNCC defende que é no ambiente escolar que os jovens *experimentam*, "de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro" (Brasil, 2018, p. 473). Nota-se, portanto, que a ideia de *experiência* tem primeiro plano na BNCC e no tipo de educação que ela propõe que os jovens brasileiros tenham no Ensino Médio. Abordaremos, a seguir, o conceito de *experiência* com o qual dialogamos e, mais adiante, explicaremos a forma como ele aparece nesta coleção.

Sabemos que a palavra *experiência* já se banalizou não só no meio educacional, mas também no artístico e até no publicitário. Não é incomum, por exemplo, que não mais se vendam viagens ao consumidor, mas *experiências*. Contudo, o que significa exatamente viver uma *experiência*? Qualquer vivência pode ser considerada uma *experiência*?

Em 2001, o professor Jorge Larrosa Bondía, da Universidade de Barcelona, na Espanha, proferiu uma conferência no I Seminário Internacional de Educação de Campinas (SP) que já se tornou um clássico entre os educadores brasileiros. Em "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", Bondía (2002, p. 20) investiga o termo *experiência* e dá pistas importantes aos educadores sobre a relevância desse modo de viver. Segundo o educador espanhol, nem toda vivência pode ser considerada uma *experiência*. "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (Bondía, 2002, p. 21), porque ela tem o poder de nos atravessar de maneira intensa e, eventualmente, de transformar nosso olhar ou nossa postura no mundo. A *experiência*, dessa forma, "não [é] o que se passa, não [é] o que acontece, ou o que toca" (p. 21). O ato de experienciar, para Bondía, é absolutamente pessoal, jamais impessoal.

A escola, sabemos, com a sua organização hierárquica secular, tem proporcionado poucas *experiências* efetivas aos estudantes e, certamente, aos educadores, o que ajuda a explicar a desmotivação desses dois atores essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a escola, instituição inserida em um mundo cada vez mais acelerado, tem proporcionado escasso tempo de parada, de suspensão, de reflexão e, sobretudo, de escuta ativa. Muitas vezes, o estudo de um conto, em uma aula de Língua Portuguesa, serve apenas para ensinar características desse gênero textual, e não há espaço para que os estudantes sintam o que leram, falem sobre o que leram, escrevam sobre o que pensaram; não há tempo para que dividam com o professor e os colegas os temas do texto que os atravessaram e os ajudaram a entender quem eles são no mundo. Ler literatura, nesse

[6] Neste tópico, os grifos em textos da BNCC são nossos.

caso, restringe-se apenas a decodificar e classificar. Isso não constituiria uma *experiência*, na visão de Bondía (tampouco na dos autores desta coleção).

O contato dos estudantes com a riqueza de uma peça de teatro, em uma aula de Língua Portuguesa ou de Arte, pode ser tão superficial que o máximo que eles aprendam – para esquecerem-se de tudo na semana seguinte – é que o texto teatral se estrutura em cenas e atos, nele há rubricas e falas, contando-se com atores para interpretar os personagens criados pelo autor. Algo muito diferente de os estudantes lerem, em grupo – como farão nesta coleção –, no Capítulo 13 do volume 1 de Língua Portuguesa, "Experienciando fazer muitos teatros", passagens da peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, e de peças contemporâneas, de Rafael Gomes e de Vinícius Calderoni, para, então, discutir esses textos, compará-los e deixar-se invadir pelos jovens amantes de Verona e pelos outros personagens que, como os estudantes adolescentes, vivem tantos conflitos internos e sociais. E, depois, arriscar-se a viver um dos personagens em uma encenação escolar adaptada e atualizada (pelos próprios estudantes) e se apresentar para uma plateia com quem poderão, após a peça, trocar *experiências*. Bem diferente, do mesmo modo, de esses estudantes poderem assistir a uma montagem profissional de uma dessas peças no teatro, ver adaptações delas para o cinema ou, ainda, assistir ao registro em vídeo das encenações. Sobre isso, Bondía nos lembra que:

> [...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

Acreditamos que os estudantes só desenvolverão competências e habilidades "que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes [que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias] simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral" (Brasil, 2018, p. 481) em uma escola verdadeiramente aberta à *experiência*, que possibilite que os estudantes se "ex-ponham". Bondía chama nossa atenção para este fato:

> Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'imposição' (nossa maneira de impormos), nem a 'proposição' (nossa maneira de propormos), mas a 'exposição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'" (2002, p. 25).

No volume único de Arte, no capítulo 3, "Experienciando a dança-teatro", na seção **Expressão**, os estudantes são convidados a se "ex-porem", como define Larrosa Bondía – e não apenas a teorizar –, fazendo uma releitura pessoal, autoral, da coreografia clássica *A morte do cisne*, criada originalmente por Mikhail Fokine, a exemplo do que fez o jovem brasileiro John Lennon da Silva com base na experiência dele com a cultura *hip-hop*.

Para garantir essa autoria, esta coleção de Linguagens é atravessada por seções, boxes e mesmo capítulos inteiros dedicados às *experiências*, como "Experienciando fazer política", "Experienciando descobrir como se descobre" (respectivamente dos volumes 2 e 3 de Língua Portuguesa), entre outros presentes em todos os volumes.

A BNCC, no tópico "A área de Linguagens e suas Tecnologias", trata com ênfase da importância do reforço à autoria dos jovens para que haja desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. Essa noção, em nosso entender, também está diretamente ligada à ideia de *experiência*. Os estudantes só se tornam autores de seus projetos se puderem, ainda que mediados pelo professor, *experienciá-los* de forma individual, particular, autônoma. Nessa direção, Bondía afirma que:

> [...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (2002, p. 27).

A escola precisa, por isso, ser o espaço da coletividade, mas sem perder de vista o individual, pois "o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria" (Bondía, 2002, p. 27).

Finalmente, relembramos, na esteira das concepções de Bondía, que em uma escola devem conviver os *experimentos* (que simulam as práticas científicas) e a *experiência*, cada um com seus ganhos, porque, segundo o autor:

> [...] se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartir a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode

ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer' (2002, p. 28).

Biblioteca do professor

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

Jorge Larrosa Bondía é doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde atualmente é professor titular de Filosofia da Educação. Publicou diversos artigos em periódicos brasileiros e tem dois livros traduzidos para o português: *Imagens do outro* (São Paulo: Vozes, 1998) e *Pedagogia profana* (São Paulo: Autêntica, 1999). Na conferência proferida em 2001, disponível na internet, Bondía faz uma extensa investigação do vocábulo *experiência* em várias línguas para tratar desse conceito.

A área de Linguagens e suas Tecnologias

Esta coleção, como já mencionamos, é constituída de cinco volumes que integram Língua Portuguesa (três volumes), Redação (volume único) e Arte (volume único) na área de Linguagens e suas Tecnologias. A seguir, apresentamos a abordagem teórico-metodológica adotada na coleção.

Abordagem teórico-metodológica

A ideia de que é necessário – a partir da implementação do chamado Novo Ensino Médio – "repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas" (Brasil, 2018, p. 467-468) é bastante contundente na BNCC. Nessa direção, esse documento defende também que "as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela" (p. 469). No tópico que trata especificamente da área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC afirma, mantendo sua coerência, que é essencial os estudantes desenvolverem competências e habilidades que permitam mobilizar e articular conhecimentos dos componentes que integram a área, "simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral" (p. 481).

A BNCC, portanto, estabelece um enorme desafio para os educadores brasileiros: formar estudantes protagonistas para o mundo contemporâneo, dentro de uma área comum, *sem "excluir necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos"*[7] (Brasil, 2018, p. 470), mas "garantindo o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade" (p. 470). A BNCC não deixa de reconhecer que esse modo de educar exige "trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino" (p. 470).

Esta coleção se propõe a contribuir com essa empreitada, ainda que reconheça seus limites e os dos professores brasileiros que a utilizarão em seu cotidiano. Como afirmamos na abertura deste **Suplemento para o professor**, como educadores-autores responsáveis e comprometidos, é importante partir do pressuposto de que será imprescindível a existência de uma etapa de transição a fim de que as orientações dispostas na BNCC se tornem realidade em sua plenitude. Também relembramos que estes livros estarão nas salas de aula a partir de 2026, momento em que os professores terão turmas do Ensino Médio constituídas de estudantes que cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental já com currículos ancorados na BNCC. Além disso, não são poucos os professores brasileiros do Ensino Médio, sobretudo do componente Arte, que trabalham em duas ou três escolas, o que, sabemos, inviabiliza a quantidade de reuniões de área que seria necessária para construir cursos interdisciplinares consistentes e o trabalho conjugado e cooperativo ao planejar e executar os planos de ensino, como reconhece a BNCC que é necessário fazer para alcançar o cenário pretendido pelo documento e pelo Novo Ensino Médio. Levamos igualmente em conta, na composição desta coleção, as características dos bacharelados e licenciaturas que formaram os educadores de Arte e Língua Portuguesa no Brasil, os quais são estruturados, na maior parte das vezes, em divisões disciplinares bastante rígidas.

Para contribuir com a superação gradual desses obstáculos, e convictos de que são necessárias mudanças profundas e urgentes na etapa final da Educação Básica, como propõem a BNCC e o (Novo) Novo Ensino Médio, estruturamos esta coleção com abertura para várias possibilidades de atuações interdisciplinares – e também disciplinares –, como mostraremos a seguir.

Os campos de atuação social[8] como inspiração para as *experiências* propostas nos capítulos "Experienciando..."

Conforme a BNCC, a área de Linguagens e suas Tecnologias, para abordar de forma integrada as linguagens que a compõem e suas práticas:

[7] Grifo nosso.

[8] O conceito de campos de atuação refere-se às esferas, histórica e ideologicamente definidas (Bakhtin, 1953-1954), que organizam a produção, recepção e circulação de diferentes textos, concretizados em diferentes gêneros textuais. Os campos de atuação propostos pela BNCC representam uma leitura didática de tal conceito, sendo uma diretriz organizadora das práticas de linguagem apresentadas, oferecendo distintas possibilidades de organização curricular. Nesta coleção, os campos de atuação estão vinculados a *experiências* propiciadas pelos componentes Língua Portuguesa e Arte.

> [...] propõe que os estudantes possam *vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias* (impressa, digital, analógica), situadas em *campos de atuação social* diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos" (Brasil, 2018, p. 485).

Inspirada por essa orientação, esta coleção resgata os campos de atuação social propostos pela BNCC para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio, associando-os a uma série de atividades que convidam à *experiência*, no sentido que Bondía dá ao termo.

Cada volume da coleção contempla, dessa forma, a proposição de um variado conjunto de *experiências* (individuais e coletivas), associadas aos campos de atuação social, mas não restritas a eles. Essas *experiências* estão agrupadas, principalmente, em sequências didáticas inseridas nos capítulos "Experienciando…", distribuídos nos cinco volumes da seguinte maneira:

- quatro em cada volume de Língua Portuguesa (doze no total);
- dois no volume único de Redação;
- vinte no volume único de Arte.

Destacamos que os capítulos "Experienciando…" podem se relacionar a mais de um campo de atuação social, ainda que haja um predominante. Essa estratégia certamente aproximará esses capítulos daquilo que realmente acontece no dia a dia: somos, o tempo todo, atravessados por textos verbais e não verbais de diferentes gêneros, pertencentes a vários campos de atuação. O campo de atuação social, nesta coleção, serve, portanto, para inspirar o tipo de *experiência* proposto aos estudantes, e não para empobrecer a *experiência* ou artificializá-la. Adiante, apresentamos quadros com exemplos de tipos de *experiência* presentes nos capítulos "Experienciando..." da coleção, bem como os campos de atuação social que as inspiraram.

Esse agrupamento de *experiências* dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, ancorado na ideia que a BNCC tem de campos de atuação social, busca trabalhar o que a Resolução CNE/CEB n. 3/2018, artigo 7º, parágrafo 2º, citada como referência para a BNCC, chama de *contextualização, diversificação, outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos*,

> contemplando *vivências práticas* e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saber adquiridos nas *experiências pessoais, sociais e do trabalho*[9] (Brasil, 2018, p. 479).

Acreditamos que a organização que propomos nesta coleção aponta para as práticas interdisciplinares possíveis de existir em uma escola real (não hipotética).

Os PCN+ Ensino Médio indicam que a interdisciplinaridade acontece:

> *por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando*, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual. Assim, o fato de diferentes disciplinas trabalharem com temas também diversos não implica a inexistência de trabalho interdisciplinar, desde que competências e habilidades sejam permanentemente mobilizadas no âmbito de uma prática docente [...] centrada na associação ensino-pesquisa[10] (Brasil, 2002, p. 16).

Ainda nessa direção, o estudioso Gonçalves Carlos (2007, p. 65) explica que não se pode falar em "interdisciplinaridade *sem a existência de disciplinas*" e que a "interdisciplinaridade é *ontologicamente dependente da disciplinaridade*", concepção com a qual a BNCC concorda quando afirma que o Ensino Médio precisa trabalhar com novas formas de organização, que integrem os componentes em áreas do conhecimento sem, necessariamente, excluir as disciplinas, "com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos" (Brasil, 2018, p. 470).

E, além de oferecer uma grande variedade de atividades que podem ser realizadas interdisciplinarmente nos capítulos de todos os volumes, esta coleção também oferece um conjunto de capítulos "Experienciando...", que se ancoram em *experiências,* inspiradas pelos campos de atuação social, as quais desenvolvem várias competências gerais e específicas e habilidades comuns à área. Essas sequências didáticas estão inseridas nos cinco volumes da coleção – em diferentes proporções – e deixam o professor livre para adotar diferentes formatos de aula e para buscar, dependendo da estrutura de cada escola, integração entre saberes.

E de que forma isso ocorre?

Oferecemos um conjunto variado de capítulos, em Língua Portuguesa, Redação e Arte, que partem de *experiências* como a experiência *profissional*, a *identitária*, a *artística*, a *de divulgar saberes*, a *política*, entre outras. Em cada um dos capítulos "Experienciando…", os estudantes entram em contato com seções denominadas **Leitura** (**Leitura 1**, **Leitura 2**, **Leitura 3** etc.), compostas de textos ou obras de arte especialmente selecionados a fim de contribuir para a *experiência* proposta. Questões presentes nas subseções **Papo aberto sobre...** e **Por dentro do...** auxiliam os estudantes no desenvolvimento de determinadas habilidades, comuns aos dois componentes (Língua Portuguesa e Arte) ou específicas de cada um deles. No volume de Arte, a seção **Leitura** é antecedida pela seção **Aguçando os sentidos**.

Depois, tendo conquistado determinadas aprendizagens a partir das leituras feitas, os estudantes têm a oportunidade de mobilizá-las em **Bate-papo de respeito**. Esse boxe exige que eles "conversem" com um "especialista" (artista, jornalista, cientista etc.) no assunto que estão tra-

[9] Grifo nosso.

[10] Grifo nosso.

tando e com os colegas. Trata-se de uma conversa em que não cabem opiniões sem embasamentos teóricos, os quais foram desenvolvidos nas seções **Leitura**.

Os aprendizes também podem mobilizar seus saberes para a realização de uma atividade autoral na seção **E se a gente...?**. Essa atividade, que assume diferentes formatos e propósitos, envolve, em alguns contextos, etapas, menos ou mais complexas, e pode ser individual ou convidar ao trabalho colaborativo.

Ao longo dos capítulos "Experienciando...", os estudantes também fazem pesquisas, contextualizadas, encomendadas no boxe **Investigue**, além de poderem pensar sobre seus projetos de vida, especialmente no boxe **Trabalho e juventudes** e em **Experienciando o mundo do trabalho** (em Língua Portuguesa). A seção **Se eu quiser aprender +**, por sua vez, também enriquece a experiência e os conhecimentos do estudante por meio de aprofundamentos e contextualizações (em Arte) e da exploração de determinados aspectos do gênero em estudo e da linguagem (em Língua Portuguesa e Redação).

Os estudantes finalizam os capítulos "Experienciando…" com a seção **Expressão**, que propõe uma ação coletiva, complexa e colaborativa, que também exige que sejam seguidas etapas de trabalho. Essas ações são baseadas nas reflexões e *experiências* vivenciadas pelos aprendizes e acionadas pelas diversas atividades que compõem a sequência didática em estudo.

Todas essas atividades exigem um papel ativo dos estudantes em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, pois a abordagem nunca é transmissiva. Nas sequências didáticas, são os estudantes que constroem sua aprendizagem por um percurso mediado.

Resumindo, em cada uma das sequências, os estudantes precisam: **(1)** comunicar, respeitosa e adequadamente, o que pensam, saindo do senso comum, em **Fala aí!**, **Bate-papo de respeito** e **Papo aberto sobre...**, por exemplo. Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar a CEL 2; **(2)** organizar seu pensamento, oralmente ou por escrito, respeitando determinadas convenções. Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar as CEL 1, 3 e 4; **(3)** construir aquilo que o professor francês Jean-Marie Goulemot chama de "biblioteca cultural" (ver **Biblioteca do professor** a seguir). Estimulados pelos boxes **Biblioteca cultural**, os estudantes podem autonomamente ampliar seu repertório, sendo capazes de ler o mundo entendendo melhor sua complexidade. Essa construção mais autônoma contribui para desenvolver/mobilizar a CEL 6; **(4)** participar de atividades coletivas de forma cooperativa, seguindo, em geral, etapas (em seções como **Aguçando os sentidos**, **E se a gente...?** e **Expressão**). Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar as CEL 1, 3, 4, 5, 6 e 7; **(5)** acessar questões do mundo profissional, no boxe **Trabalho e juventudes**, para pensar sobre seu próprio projeto de vida; **(6)** conscientizar-se, em **É lógico!**, do tipo de pensamento computacional que estão desenvolvendo em determinadas atividades. Esse boxe mostra que determinadas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar a CEL 7; **(7)** atuar de maneira ativa e crítica sobre o mundo. Para isso, os estudantes mobilizam/desenvolvem as CEL 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Para tornar mais concreto o que estamos dizendo, partindo da mesma experiência (identitária, por exemplo), que, neste caso, se inspira no campo artístico, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar, no volume 1 de Língua Portuguesa, com o Capítulo 10, "Experienciando investigar nossa identidade", e, no volume de Arte, com o Capítulo 7, "Experienciando identidades diversas na arte". Desse modo, independentemente do que propõe cada "Experienciando…", essas sequências didáticas estão, em geral, relacionadas a *experiências* comuns e, mesmo com as especificidades do componente em que estão inseridas, seguem os mesmos percursos de aprendizagem. Além disso, mobilizam/desenvolvem determinadas competências e habilidades comuns. Sobre esse tipo de abordagem, Domingues (2005) nos lembra que uma das características básicas da interdisciplinaridade é o compartilhamento de metodologias, visão com a qual dialogamos.

Biblioteca do professor

GOULEMOT, Jean-M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

O educador francês, criador do conceito de biblioteca cultural, defende que toda leitura é uma leitura comparativa. Quando lemos, construímos o sentido do texto com base em uma "biblioteca cultural" interna e pessoal, ou seja, a leitura é como um jogo de espelhos em que reencontramos, nos novos livros, elementos que já conhecíamos. Assim, cada "nova" leitura passa a ser, ao mesmo tempo, familiar, porque conversa com leituras anteriores já conhecidas, e um novo "exemplar" a ser depositado nessa "biblioteca cultural". Para o estudioso, "assim como a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação à própria biblioteca. A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca" (p. 116).

Estrutura dos capítulos "Experienciando..."

Componente estrutural	Volume	Descrição
Aguçando os sentidos	Arte	Convida o estudante a realizar alguma atividade que antecipa, em maior ou menor grau, as experiências acadêmicas e práticas que vivenciará no capítulo.
Leitura	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Seção que se repete nos capítulos (**Leitura 1**, **Leitura 2** etc.), aparecendo quantas vezes forem necessárias para possibilitar a *experiência* proposta no capítulo.
Papo aberto sobre o texto	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação	Subseção da **Leitura** que estimula a expressão mais livre dos estudantes sobre o que acabaram de ler (opiniões) e uma análise/interpretação que contribuirá para introduzir determinados aspectos que poderão ser retomados depois.
Papo aberto sobre a dança, a música etc.	Arte	
Por dentro do texto	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação	Em Língua Portuguesa e Redação, essa subseção de **Leitura** propõe uma exploração aprofundada de aspectos da linguagem que contribuem para a construção do sentido do texto lido e da relação dele com o contexto de produção e recepção.
Por dentro da dança, da música etc.	Arte	No caso de Arte, a subseção objetiva realizar uma investigação da linguagem em dança, teatro, artes visuais ou música. Nesse sentido, busca um aprofundamento em relação ao "bate-papo" feito no começo do capítulo, em **Papo aberto sobre...**
Se eu quiser aprender +	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Nos capítulos dos volumes de Língua Portuguesa e Redação, a seção dá continuidade à exploração da leitura contextualizada, aprofundando um aspecto da linguagem. A seção amplia a consciência dos estudantes em relação ao uso da linguagem e concorre para uma interação cada vez mais instrumentalizada e ativa. Em Arte, a seção objetiva aprofundar algum aspecto artístico já apresentado em **Leitura**, fornecendo mais informações sobre contexto histórico, desdobramentos etc.
Experimentando...	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação	Propõe aos estudantes uma produção de texto seguindo etapas: mobilização do que foi explorado nas seções anteriores (temas, informações, procedimentos linguísticos, contexto de produção e de circulação do gênero etc.); seleção e organização das ideias; efetivação das ideias na produção de sentido, considerando os contextos de produção e circulação; avaliação do texto para correção e aprimoramento em etapas individual e coletiva; reescrita do texto; preparação do texto para divulgação; divulgação. A sequência contribui para que os estudantes se apropriem dos processos de produção, edição e divulgação tendo em vista os vários contextos e objetivos das práticas linguísticas.
E se a gente...?	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Propõe produções que exigem criatividade e protagonismo dos estudantes. Em alguns momentos, serve para "aquecer" uma abordagem; em outros, para aprofundar ou retomar aprendizagens. A produção pode ser individual ou colaborativa e envolver atividades e etapas, mais ou menos complexas (momentos de reflexão e pesquisa, planejamento, elaboração, avaliação, divulgação etc.).
Expressão	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Como fechamento dos capítulos, a seção convida os estudantes a participar de uma atividade que resgata recortes do que discutiram e vivenciaram na sequência didática (criação de festival, organização de fórum de debates, realização de pesquisa focal, montagem de peça teatral etc.).
E se a gente se autoavaliasse?	Arte	No caso de Arte, cada capítulo conta, ainda, com uma etapa de autoavaliação.
Recado final	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Boxe que fecha os capítulos e objetiva sintetizar o que foi trabalhado no percurso, além de convidar os estudantes a continuar refletindo criticamente sobre o que experienciaram.

Planejamento e subsídios para a interdisciplinaridade utilizando os capítulos "Experienciando..."

Disponibilizamos, a seguir, algumas propostas para planejamento individual e/ou coletivo das atividades interdisciplinares.

Subsídios para o planejamento interdisciplinar coletivo por *experiência*

Como você já sabe, os cinco campos de atuação social se transformam, nesta coleção de cinco volumes, em variadas *experiências*, dentro das quais os estudantes mobilizam/desenvolvem competências gerais e específicas e habilidades da área. Assim, nos três anos do Ensino Médio, os estudantes são convidados a viver um conjunto significativo de *experiências*, na ordem que você considerar mais adequada para sua turma.

Em um cenário ideal, os professores de Arte e de Língua Portuguesa planejam juntos aulas que comporão grandes sequências didáticas, elaboradas a partir das mesmas *experiências* que inspiram os capítulos. Nossa vivência em sala de aula mostra que, para esse trabalho em conjunto funcionar, os professores devem se reunir semanalmente por, no mínimo, uma hora, e deve haver uma organização de horário das aulas por parte da coordenação que leve em conta momentos em que esses professores estarão sozinhos em sala e momentos em que atuarão em duplas, trios ou quartetos, nas escolas em que a Língua Portuguesa é dividida em frentes.

As reuniões semanais têm como objetivo planejar as aulas conjuntas. Por exemplo, digamos que os capítulos "Experienciando investigar nossa identidade" (Língua Portuguesa) e "Experienciando identidades diversas na arte" (Arte) serão trabalhados conjuntamente. Em reunião, devem ser discutidos pontos como: **(1)** que debate será proposto com base na *experiência* que une os capítulos? **(2)** Quais obras de arte e/ou textos literários e não literários (seção **Leitura**) poderão ser trabalhados pelos dois professores ao mesmo tempo? **(3)** Que contribuições o professor de Língua Portuguesa pode dar para a discussão da seção **E se a gente...?** de Arte? **(4)** Em que momento entra somente o professor de Arte? Na **Leitura 2** do capítulo de Arte? No **Bate-papo de respeito**? Em que momento entra apenas o professor de Língua Portuguesa? Na aula de produção de texto, na seção **Experimentando...**? Como o professor de Arte pode contribuir para a correção de uma produção de texto proposta em Língua Portuguesa baseando-se na rubrica fornecida no **Livro do estudante**? **(5)** Em que momentos o professor de História (ou Sociologia, Filosofia etc.), por exemplo, poderá ser convidado a trabalhar com os estudantes aspectos contextuais explorados em **Se eu quiser aprender +** (em Arte)? **(6)** Como será feita a correção do trabalho colaborativo proposto em **Expressão** a fim de avaliar o processo? De que forma a seção **Expressão** poderá servir para avaliar o processo? Que parte cada professor corrige? Poderá ficar definido utilizar sempre a seção **Expressão** do volume de Arte, caso ela seja interdisciplinar?

Os quadros a seguir mostram quais são as sequências didáticas da coleção intencionalmente ligadas às mesmas *experiências* e que proporcionam um trabalho interdisciplinar consistente entre Arte e Língua Portuguesa.

Língua Portuguesa volume 1 + Arte

Experiência trabalhada no capítulo	Capítulo de Língua Portuguesa	Capítulo de Arte	Campo de atuação
Profissional	"Experienciando pensar sobre profissões"	"Experienciando a música como profissão"	Da vida pessoal
Identitária	"Experienciando investigar nossa identidade"	"Experienciando identidades diversas na arte"	Artístico-literário
Artística	"Experienciando fazer muitos teatros"	"Experienciando formas não convencionais de fazer música"	Artístico-literário

Língua Portuguesa volume 2 + Arte

Experiência trabalhada no capítulo	Capítulo de Língua Portuguesa	Capítulo de Arte	Campo de atuação
De divulgar saberes	"Experienciando divulgar saberes científicos"	"Experienciando a pesquisa na dança contemporânea"	Das práticas de estudo e pesquisa
Política	"Experienciando fazer política"	"Experienciando uma música crítica: o *rap*" e "Experienciando a arte urbana"	De atuação na vida pública
Da finitude	"Experienciando falar sobre nossas perdas"	"Experienciando a dança-teatro"	Artístico-literário

Língua Portuguesa volume 3 + Arte

Experiência trabalhada no capítulo	Capítulo de Língua Portuguesa	Capítulo de Arte	Campo de atuação
De descobrir	"Experienciando descobrir como se descobre"	"Experienciando a diversidade musical"	Das práticas de estudo e pesquisa
Do grito	"Experienciando fazer política com arte"	"Experienciando dançar *hip-hop*"	Artístico-literário
Do novo	"Experienciando ler a literatura feita agora"	"Experienciando o corpo e o espaço na arte contemporânea"	Artístico-literário

Redação + Arte

Experiência trabalhada no capítulo	Capítulo de Redação	Capítulo de Arte	Campo de atuação
De contar quem eu sou	"Experienciando falar de mim de um jeito diferente"	"Experienciando um teatro que fala dos próprios atores"	Da vida pessoal
De ser jovem	"Experienciando ser jovem"	"Experienciando o teatro-documentário"	Da vida pessoal

Subsídios para o planejamento interdisciplinar coletivo por campo de atuação social

Neste modelo de planejamento, também conjunto, você selecionará, dos cinco volumes, apenas os capítulos "Experienciando…" que propõem *experiências* inspiradas nos mesmos campos de atuação social. Por exemplo, apenas capítulos inspirados pelo campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa, apenas pelo campo artístico-literário etc.

Mesmo fazendo essa reordenação – que não leva em conta o tipo de *experiência*, mas o campo –, estará certamente trabalhando diversas CG, CEL e habilidades comuns, pois o desenvolvimento delas perpassa as sequências didáticas, independentemente dos campos de atuação em que as *experiências* estejam situadas e aos quais estejam ligadas. Essa outra forma de ordenação das sequências didáticas (e de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais) possibilita, além da associação por campos, outras conexões com as CG. Como os capítulos "Experienciando…" seguem as mesmas metodologias – mobilizadas por uma prática docente comum, na qual os componentes de Arte e Língua Portuguesa "mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando" (Brasil, 2002, p. 16) –, é possível, mesmo pensando em uma seleção por campos de atuação social, realizar um trabalho interdisciplinar consistente, sem o risco da mera associação temática.

O quadro a seguir dá exemplos desse tipo de percurso.

Exemplos de campos de atuação comuns a capítulos "Experienciando..." de Língua Portuguesa, Redação e Arte

Campo de atuação	Capítulos de Língua Portuguesa ou Redação associados ao campo	Capítulos de Arte associados ao campo
Das práticas de estudo e pesquisa	"Experienciando estudar com método" (Língua Portuguesa, volume 1) "Experienciando divulgar saberes científicos" (Língua Portuguesa, volume 2) "Experienciando descobrir como se descobre" (Língua Portuguesa, volume 3)	"Experienciando a pesquisa na dança contemporânea" "Experienciando um teatro crítico" "Experienciando processo de criação no teatro" "Experienciando a diversidade cultural no teatro" "Experienciando outras formas de fazer música"
Da atuação na vida pública	"Experienciando fazer política" (Língua Portuguesa, volume 2)	"Experienciando uma música crítica: o *rap*" "Experienciando a arte urbana" "Experienciando a diversidade musical"
Da vida pessoal	"Experienciando pensar sobre profissões" (Língua Portuguesa, volume 1) "Experienciando falar de mim de um jeito diferente" (Redação)	"Experienciando a música como profissão" "Experienciando o teatro-documentário" "Experienciando um teatro que fala dos próprios atores"

Nesse caso, também é preciso um conjunto de reuniões a fim de planejar aulas conjuntas. Deve ser definido, por exemplo: **(1)** que seções serão trabalhadas em conjunto? Por exemplo, se o campo escolhido for o de atuação na vida pública – ao qual estão ligados os capítulos de Língua Portuguesa, Redação e Arte indicados no quadro anterior –, quais partes das sequências serão trabalhadas pelos dois professores: a seção **E se a gente...?** A seção **Leitura**? **(2)** Quais capítulos podem melhor dialogar? "Experienciando fazer política" e "Experienciando exercitar a cidadania pela arte?" ou outros? **(3)** Haverá entrada conjunta para debate dos dois professores em momentos como **Bate-papo de respeito**? **(4)** A seção **Expressão** de qual capítulo pode servir para avaliar o processo? Que parte cada professor corrige com base na rubrica presente no **Livro do estudante**?

Essa flexibilidade de composição dialoga a BNCC,

> permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 468).

Apesar da dificuldade envolvida na organização da sequência apresentada anteriormente, consideramos produtivo esse ensaio de modelo interdisciplinar[11] por contemplar uma das características básicas da interdisciplinaridade, que é o compartilhamento de metodologias (Domingues, 2005), também porque possibilita práticas docentes comuns, a mobilização de "múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares" (Brasil, 2002, p. 16) e a "associação ensino-pesquisa" (p. 16) e porque cada componente pode dar "a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual" (p. 16).

Subsídio para o planejamento interdisciplinar individual

Sabemos que esse tipo de planejamento será a realidade de muitas escolas neste momento. E garantimos, pela estrutura da coleção, que, mesmo com cursos independentes, os estudantes se beneficiarão porque esses cursos compartilham metodologias (sobretudo as ativas), apresentam práticas docentes comuns, mobilizam competências e habilidades da área e convidam às mesmas *experiências*.

Nesse cenário, certamente menos favorável à interdisciplinaridade, recomendamos fortemente aos professores que realizem pelo menos algumas reuniões de planejamento anual tendo como base os textos deste **Suplemento para o professor**, os quais apresentam várias estratégias que podem favorecer os estudantes (metodologias ativas, *experiências* inspiradas em campos de atuação etc.). Além disso, recomendamos que fiquem atentos: **(1)** ao boxe **Tá ligado!**; **(2)** às propostas de **diálogo interdisciplinar** (indicadas em magenta nos cinco volumes); **(3)** às seções interdisciplinares **Expressão**, presentes no volume de Arte; **(4)** aos boxes de pesquisa **Investigue**; **(5)** às **propostas de produção de texto** (no volume de Redação) que convidam ao trabalho interdisciplinar (com História, Geografia, Arte etc.).

Recomendamos, ainda, que sejam elaboradas estratégias de acompanhamento e medição das aprendizagens, de modo que os estudantes possam ser avaliados com diferentes propostas, condizentes com as características dos componentes Língua Portuguesa e Arte.

Outras conexões com a nossa e com outras áreas do conhecimento

Ao longo da coleção, estabelecemos relação entre os saberes próprios de cada componente da área de Linguagens e suas Tecnologias e entre os saberes dessa área e os de outras áreas do conhecimento. Esses *diálogos interdisciplinares* estão indicados para você no **Livro do estudante** como "Diálogo interdisciplinar com [componente]", remetendo-o a uma orientação neste suplemento. No volume de Arte, há, ainda, quatro seções **Expressão** especialmente dedicadas a uma proposta interdisciplinar. E, finalmente, o boxe **Tá ligado!** explicita conexões entre os saberes trabalhados nos cinco volumes.

UNIVERSO DIGITAL, GÊNEROS DIGITAIS

Têm destaque, no texto da BNCC, referências relativas ao universo digital. Afirma-se a importância de o sujeito contemporâneo "atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais" (Brasil, 2018, p. 14), ideia que se desdobra e ganha especificidade especialmente na CG 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 (Brasil, 2018, p. 9).

[11] Ainda que se opte por um uso mais "modular" do livro, está garantida a mobilização de variadas CG e CE e de habilidades da área. Isso é possível porque a coleção não se estrutura no agrupamento de competências e habilidades por livro, pois consideramos que essa opção empobreceria a obra. Nunca é demais lembrar que a opção pelos campos de atuação (e pelas experiências correlatas) – e não pelas competências, por temas norteadores etc. – dialoga muito mais com a vida real dos jovens, uma vez que eles são atravessados diariamente, quase simultaneamente, por textos verbais escritos de variados gêneros, filmes, *trailers*, memes, *podcasts*, debates, esculturas, músicas etc.

A parte da BNCC destinada ao Ensino Médio também afirma que a escola deve possibilitar aos estudantes "apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização" (Brasil, 2018, p. 467). No trecho específico de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, a BNCC defende que os estudantes vivenciem experiências significativas com práticas de linguagem em mídias impressa, digital e analógica, "situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos" (p. 485) e estabelece como competência específica (CE 7) dessa grande área:

> Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 490).

Atenta ao momento presente, a BNCC indica a importância de a escola experimentar novas práticas de produção, acrescentando ao ensino-aprendizagem da escrita e da oralidade novas ferramentas (para diagramação, tratamento de áudio e edição de vídeo, por exemplo), e de capacitar os estudantes para uma análise crítica dos textos digitais em circulação.

Nesse sentido, a BNCC atende às observações de estudiosos que já vinham apontando a insuficiência das práticas escolares de leitura/escrita de textos de gêneros digitais, mesmo quando se desconsideram os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para muitos especialistas, a escola se mostrava limitada quando centrava suas produções no texto verbal escrito, havendo pouca ênfase nos textos orais e, menos ainda, nos híbridos (Rojo, 2012). Eram pouco frequentes as práticas que envolviam, por exemplo, a integração de um esquema a um texto escrito.

No contexto atual, essa limitação começa a ser superada, e as práticas de linguagens efetivadas na escola passam a considerar que os novos textos são não apenas híbridos, mas interativos e colaborativos. As novas TDIC permitem a ampliação da condição de autoria, com a facilidade na combinação de textos escritos com imagens estáticas ou em movimento, com a possibilidade do acréscimo de música e voz, com a edição de vídeos e áudios, entre outras produções de diferentes graus de complexidade. Do mesmo modo, abrem espaço para formas diferentes de autoria, baseadas no diálogo e na remixagem (em sentido amplo). Ainda nessa linha, precisamos considerar mudanças significativas na forma de recepção dos textos, que passam a envolver as práticas de "curtir", comentar e redistribuir. Estabelece-se, desse modo, uma nova estética e uma nova ética (Rojo, 2012).

Nesse contexto, surge um aspecto a que a escola – e a sociedade em geral – deve estar atenta: a urgência do desenvolvimento de técnicas que nos tornem aptos a lidar criticamente com a grande massa de informação que acessamos por opção ou que recebemos involuntariamente (pelas redes sociais, por exemplo). É preciso ampliar as práticas que envolvem o tratamento dos dados, contribuindo para a ampliação da leitura crítica e da filtragem. É necessário, ainda, reforçar as práticas de diálogo e de respeito ao outro para que os discursos violentos dos intolerantes possam ser vetados e os debates ocorram de forma ética e respeitosa. Nessa direção, criamos, no volume 3 de Língua Portuguesa, uma sequência didática completa para tratar desse assunto: o capítulo "Experienciando combater a desinformação". Além disso, trabalhamos a **educação midiática** de maneira transversal e em toda a coleção, conforme explicado no início deste **Suplemento para o professor**.

Nos cinco volumes desta coleção, uma série de atividades dialoga com o universo digital, seja pela exploração dos novos gêneros, seja propondo uma análise crítica desse mundo tão presente na vida das juventudes.

Como educadores e estudiosos, temos consciência, porém, de que a familiaridade de estudantes e professores com os novos gêneros ligados a esse universo, tão ágil e volátil, não é plena. Além de possíveis dificuldades relativas ao acesso, temos de considerar diferentes tratos com a informação, seja ela a jornalístico-midiática, seja a de outros campos, inclusive o artístico, e a reduzida literatura teórica disponível sobre gêneros digitais. Tomar todos os sujeitos contemporâneos como seres igualmente imersos na cultura digital significa, em nossa visão, desconsiderar as várias realidades do país. Estamos também cientes de que, embora escola e professores valorizem o ensino-aprendizagem dos novos gêneros digitais, não é possível esperar desses atores uma resposta tão imediata e eficiente para a questão. Desse modo, procuramos considerar que, para alguns professores, a aproximação com os gêneros digitais ou, pelo menos, a lida com eles como objeto de estudo, se faz a partir do contato com esta coleção.

Preocupamo-nos, ainda, em sugerir que algumas atividades, a depender da viabilidade de uso de tecnologia pelos estudantes, sejam encaminhadas com o uso de *smartphone* que tenha funções como gravar e fotografar ou, se possível, com a utilização de aplicativos.

No caso da divulgação/circulação desses textos, temos algumas preocupações. Embora possamos convidar estudantes a interagir em redes sociais (porque, na maioria delas, a idade mínima legal para uso é 13 anos), é arriscado disponibilizar as produções e imagens em áreas que permitam comentários de terceiros, os quais podem conter inadequações. Também entendemos que não podemos sobrecarregar as empresas de mídia ou os espaços individuais digitais, como *blogs* ou canais de vídeos, solicitando aos estudantes que postem ali seus textos ou comentários, produzidos, muitas vezes, por razões pedagógicas. Assim, recomendamos limitar essas ações a situações específicas. Uma solução para a experiência de divulgação no universo digital – no caso das escolas em que o uso de tecnologia é viável – é a criação de um *blog* da turma, ferramenta controlável pelo educador.

Tutoriais – Material digital

Os tutoriais a seguir podem ser consultados caso seja viável, dentro da realidade de sua escola, fazer uso de tecnologia para a produção e divulgação de textos, áudios e vídeos.

Gravação e edição de vídeo

Para gravar um vídeo e publicá-lo em *sites*, *blogs*, redes sociais ou programa de compartilhamento, é necessário ter um *smartphone* que capte as imagens e os sons. Já a edição pode ser feita pelo computador, com *softwares* de edição e conversão de vídeos, ou pelo *smartphone*, por meio de aplicativos

específicos. Os *softwares* para computador, geralmente mais complexos e pesados, podem ser encontrados facilmente ao pesquisar na internet. Os aplicativos para aparelhos móveis, que muitas vezes são versões simplificadas de *softwares*, podem ser encontrados em lojas de aplicativos específicas dos sistemas operacionais de cada aparelho. Há versões gratuitas.

Pode acontecer de os *softwares* terem nomes diferentes para botões de mesma função. Atente a isso durante o trabalho e, se necessário, consulte os tutoriais do programa. Eles podem ser de grande utilidade e são bem intuitivos.

Em geral, para criar um vídeo, são necessárias três etapas.

1. **Captação de imagens:** capte as imagens com um *smartphone*. Se for necessário rodar a mesma cena mais de uma vez (tomada de vídeo), selecione as melhores tomadas para posterior edição e descarte o restante.
2. **Conversão do vídeo:**
   a) Verifique se o formato do vídeo é compatível com seu editor. Se houver a necessidade de alterar o formato, pesquise na internet algum conversor *on-line*. Há vários disponíveis.
   b) Se for trabalhar em seu *smartphone*, basta abrir o aplicativo de conversão e buscar o arquivo na biblioteca. Caso trabalhe em um computador, transfira o arquivo.
   c) Para o procedimento de conversão, arraste ou abra o arquivo no conversor. Procure, na tela, o comando "Converter vídeo" ou semelhante.
   d) Escolha o formato de vídeo compatível com seu editor e selecione a opção "Converter".
   e) Ao fim da conversão, será disponibilizado um arquivo para *download*. Baixe e salve o arquivo em seu computador ou *smartphone*; você o utilizará para fazer a edição.
3. **Edição:** aparelhos *smartphone* costumam apresentar ferramentas básicas de edição de vídeo, como corte, ajuste e aplicação de filtros. Para outras funcionalidades, é recomendado baixar um aplicativo de edição.
   a) Abra seu editor de vídeo e selecione o arquivo a ser editado.
   b) Em geral, na parte de cima da tela fica uma caixa de vídeo que exibe a gravação. Na parte inferior, ficam os trechos das cenas, separados. Isso ajuda a ver o que será cortado, o que será mantido e o que será editado.
   c) Selecione o trecho com a cena que vai utilizar.
   d) Para visualizar o trecho selecionado, dê "*Play*": as imagens serão exibidas na caixa de vídeo, para que você possa conferir se essa é mesmo a cena que deseja utilizar.
   e) Você pode inserir efeitos, molduras e transições entre cenas. Procure, em seu editor, botões com títulos como: "Efeitos", "Animações", "Transições".
   f) É possível incluir trilha sonora, voz ou efeitos de som no vídeo. Busque pela opção de inserir áudio ou efeito sonoro. Você deve ter os arquivos de áudio salvos no computador ou *smartphone*. Muitos aplicativos oferecem opções de efeitos sonoros e trilhas de áudio em licença aberta, ou seja, livres de direitos autorais. A alternativa é bastante adequada para publicações *on-line*, em *blogs* ou redes sociais, para evitar o bloqueio do áudio de seu vídeo.
   g) Para conferir como sua montagem está ficando, dê "*Play*".
   h) Para realizar cortes no meio de uma cena, procure por "*Cut*" ou "Ferramenta de corte". É nesse espaço que você faz a seleção dos trechos que vai cortar. Após selecioná-los, clique em "Salvar corte". Em seguida, verifique a necessidade de inserir efeitos de transição e/ou efeitos sonoros entre as cenas.
   i) Após finalizar a edição, salve o vídeo em seu computador ou *smartphone*. Aplicativos costumam apresentar ferramentas de compartilhamento em suas interfaces, com opções de envio por *e-mail*, outros aplicativos de conversa, redes sociais etc.

Gravação e edição de áudio

Para gravar um áudio, uma entrevista ou um *podcast*, por exemplo, é necessário ter: *smartphone* ou computador para captar o áudio; *software* de gravação e edição de áudio. Microfone e fone de ouvido facilitam o processo.

Pesquise, em fontes confiáveis da internet ou da loja de aplicativos de seu *smartphone*, um programa de gravação e edição de áudio. Há opções gratuitas e seguras que podem ser instaladas em computadores e *smartphones*. Há programas que podem ser utilizados *on-line* para a etapa de edição.

Em alguns programas, há uma variação dos nomes e dos termos empregados para determinadas funcionalidades, como "Gravar" e "*Rec*". Atente a isso quando estiver gravando o áudio e, se necessário, procure o tutorial do aplicativo. Encontre a melhor opção para você e siga estas instruções:

1. Instale o programa em seu computador ou *smartphone*.
2. Abra o programa.
3. Ative o microfone e o fone de ouvido, caso os esteja utilizando.
4. Antes de iniciar a gravação, faça testes de som. Grave um trecho de áudio, salve e ouça com atenção para verificar se ruídos externos, vindos de uma janela aberta ou de conversas paralelas, não comprometem a qualidade do material. Também é importante cuidar para que as vozes sejam audíveis.
5. Inicie a gravação selecionando o botão "Gravar" ou "*Rec*".
6. Alguns programas pedem ao usuário que opte por modelos de salvamento de arquivo; sugerimos o formato MP3, compatível com um maior número de programas e plataformas de compartilhamento.
7. Ao finalizar a gravação, salve uma cópia do arquivo em seu dispositivo. Atente ao tamanho do arquivo, salvando uma versão de qualidade média.
8. Antes de editar o áudio, verifique se o programa oferece a opção de salvar versões. Se não oferecer, faça uma cópia para a edição e mantenha a versão original. Com isso, você terá a opção de recorrer a ela se precisar refazer o material.
9. Inicie o editor de áudio. Em "Abrir", selecione o arquivo a ser editado. Será exibida uma trilha de edição.
10. Atente para o fato de que, em alguns editores, só é possível fazer a edição do áudio se ele estiver pausado.

11. Existem diversos recursos que podem ser utilizados para a melhora do áudio. Busque por "Efeitos" e encontre ações como "Normalizar", "Alterar tom", "Alterar tempo". Um recurso muito útil para qualquer edição de áudio é o de isolar e excluir ruídos indesejados a partir da exibição visual das ondas sonoras. Selecione aquelas que forem mais interessantes para o que pretende fazer em seu trabalho.
12. Realize cortes no áudio selecionando o trecho a ser excluído e, posteriormente, escolhendo a opção "Cortar" ou "*Delete*".
13. Para incluir trilha sonora, voz ou efeitos de som, procure na linha de edição a opção "Abrir" ou "Inserir"; depois, basta selecionar o arquivo de áudio que deseja incluir. Assim como muitos editores de vídeo, é comum que aplicativos de edição de áudio ofereçam uma lista de opções de trilhas e efeitos sonoros de uso livre.

Criação de *blog*

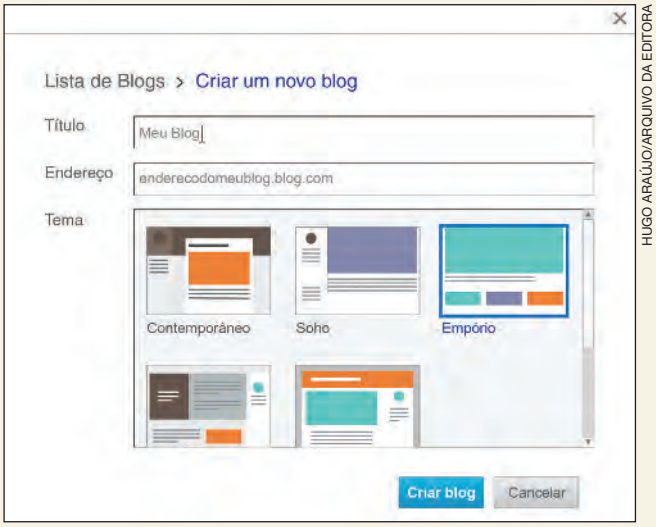
Para a circulação de parte das produções de texto, sugerimos a criação de um *blog*, se for possível considerando os recursos disponíveis. Nesse caso, ele acompanhará os estudantes até o fim do ano letivo e servirá de laboratório de publicação digital e *portfólio* dessas produções, podendo ser exposto à comunidade escolar como um projeto de finalização de ciclo. Você pode criar um *blog* específico para cada turma ou criar categorias para cada turma dentro de um mesmo *blog*.

Como a internet possui conteúdos diversos, não necessariamente adequados à faixa etária dos estudantes, é importante que você acompanhe a turma durante a realização dessas atividades. Antes de iniciar a criação do *blog*, apresente a proposta e enfatize que as regras desse ambiente são as mesmas da sala de aula: respeito pelo outro; respeito à produção dos colegas; não compartilhamento de imagens sem autorização dos envolvidos; não violência; respeito aos direitos humanos; colaboração e senso de coletividade.

Sugerimos que o *blog* seja um espaço restrito a convidados. Portanto, solicite aos estudantes que encaminhem os *e-mails* deles a você, que os convidará para ler, acompanhar e interagir com as postagens realizadas. Caso algum deles não tenha uma conta de *e-mail*, ajude-o a abrir uma utilizando um provedor gratuito. Situações que exigirem divulgação ampla contarão com orientações específicas.

Orientações:

1. Para iniciar a familiarização, defina com os estudantes o nome do *blog*.
2. Utilize um provedor gratuito de *e-mails*, siga os passos indicados no *site* escolhido e abra uma conta da turma, que será utilizada na criação do *blog*. Ela é imprescindível.
3. Pesquise na internet uma ferramenta gratuita de edição e gerenciamento de *blogs*. Considere uma plataforma que possibilite criar páginas responsivas para dispositivos móveis, como celulares e *tablets*. Isso facilitará o acesso da turma em sala de aula.
4. Tenha em mãos os *e-mails* da turma e um *e-mail* geral, que é essencial para a criação do *blog*. Use esse *e-mail* para criar a conta do *blog* da turma. Defina uma senha de acesso. Nesse *e-mail*, será possível receber notificações de atividades e interações na plataforma.
5. Analise os temas ou *templates* disponíveis e selecione o que mais se alinhar ao que você deseja. Pense se a cor de fundo dará leitura, por exemplo, e quais as ferramentas mais fáceis e acessíveis para a utilização de imagens, vídeos e comentários.
6. Preencha os campos que aparecerão em seguida. Utilize o nome escolhido pela turma e a URL (endereço) para o *blog*. Algumas plataformas criam automaticamente a URL dos *blogs*.
7. Alguns editores de *blog* podem conter ligeiras diferenças; se tiver alguma dúvida, consulte o tutorial da plataforma escolhida ou busque em fontes confiáveis da internet dicas de como pode utilizá-la.



HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

8. Faça uma primeira postagem para apresentar o *blog* à turma. Categorize a postagem utilizando palavras-chave; isso agrupará o conteúdo produzido por eixos temáticos e facilitará o trabalho ao longo do ano.
9. Convide os estudantes a acompanhar e comentar as postagens. Quando for necessário que a turma ou representantes de grupos se responsabilizem pelas postagens na plataforma, é possível conceder permissões de "administrador" nas configurações de controle de acesso. Costumam aparecer como "adicionar participantes da equipe ao seu *blog*" ou "adicionar um novo participante". Nesse campo de configurações, também é possível especificar quais tipos de permissão terá cada participante, como permissão somente para comentários, publicação, edição de textos publicados por outros usuários, exclusão de publicações ou somente leitura.
10. Leia, nas propostas de produção de texto que incluírem divulgação em *blog*, as orientações para a equipe de estudantes que naquela oportunidade serão os editores. Essa equipe será responsável pela postagem. Em propostas de produção que exijam a divulgação para a comunidade escolar, será preciso alterar as configurações de acesso na plataforma que estiverem utilizando. Algumas permitem ampliar ou restringir acesso nas ferramentas de publicação de cada postagem; em outras, será preciso acessar o menu de configurações da plataforma e alterar as permissões de acesso. Se tiver dúvidas, consulte o tutorial específico da plataforma que estiver utilizando ou acesse as perguntas frequentes. É possível fazer buscas por perguntas utilizando palavras-chave como "acesso" ou "permissões/restrições de acesso".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Unesp, 2006.

A autora questiona a ideia de que exista um tipo único de literatura válido e defende que, na escola, haja lugar também para as obras literárias que os estudantes apreciam.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

O livro propõe uma compreensão mais ampla e científica dos usos da linguagem.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

Dirigindo-se a professores, em especial os de Língua Portuguesa, o autor busca oferecer explicações que considera mais razoáveis para os fatos linguísticos.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Textos de Bakhtin que representam três momentos da carreira desse filósofo.

BARROS-MENDES, Adelma N. N. **Projeto de pesquisa-ação**: os gêneros textuais e sua didática – Uma prática reflexiva para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa/materna. [Macapá]: Universidade Federal do Amapá (Unifap), 2008-2011.

A doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem reflete sobre a didatização dos gêneros textuais.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

Gramática que oferece exercícios de fixação dos conceitos apresentados na parte teórica e um capítulo especial sobre compreensão e interpretação de textos.

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Conjunto de documentos elaborados pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Propõe um debate sobre o papel da escola no desenvolvimento da competência leitora nos estudantes.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.

Texto da Constituição brasileira promulgado em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Lei n. 13.819, de 26 de abril de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 29 abr. 2019.

Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio.

BRASIL. **Lei n. 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Código Penal, a Lei dos Crimes Hediondos e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. **Medida Provisória n. 1.025, de 31 de dezembro de 2020**. Brasília, DF, 31 dez. 2020.

Dispõe sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI), no âmbito do sistema educacional inclusivo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

Documento que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica no país.

BRASIL. Ministério da Educação. **Computação**: complemento à BNCC. Brasília, DF: MEC, 2022.

Documento que direciona o ensino de Computação na Educação Básica, complementarmente à BNCC.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa Ensino Médio (Ocnem)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

Dirigido ao professor, o objetivo do material é contribuir para o diálogo entre este e a escola sobre a prática docente.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

Documento elaborado para estimular e apoiar a reflexão sobre a prática diária, o planejamento de aulas e o desenvolvimento do currículo da escola.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, 2002.

Documento que sugere uma organização curricular que privilegia a contextualização e a interdisciplinaridade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar**: possibilidades. Brasília, DF: MEC, [2018].

O texto recomenda repensar a proposta pedagógica da escola e investir na formação continuada de professores para que tecnologias e recursos digitais passem a servir tanto como suporte à implementação de metodologias ativas quanto para promover a inclusão digital.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019.

Os temas contemporâneos transversais não pertencem a uma área do conhecimento específica, mas atravessam todas as áreas e as trazem para a realidade do estudante. O documento os situa no contexto da BNCC.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In*: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. (coord.). **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

Conforme Cafieiro, o professor de Língua Portuguesa deve contribuir para que os estudantes desenvolvam estratégias para estabelecer as relações necessárias à compreensão do que leem.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006. p. 46-47.

Conjunto de textos por meio dos quais o autor procura entender a relação entre arte e realidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

CARLOS, Jairo G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio:** desafios e potencialidades. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

Estudo que examina as concepções dos professores de Ensino Médio sobre a intertextualidade e sua possibilidade de implementação na escola.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

Obra que assume ser a gramática do português falado no Brasil e que rompe o limite da sentença, pois o trabalho tem início no texto.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

Gramática que dá atenção especial às diferenças de uso entre as variedades da língua portuguesa, particularmente entre a europeia e as brasileiras.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (org.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Os autores mostram aos profissionais da educação, com exemplos, como compreender e promover a saúde mental de crianças e adolescentes.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

A obra apresenta uma visão ampla das concepções bakhtinianas.

FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

Fiorin elucida os conceitos fundamentais de Bakhtin e mostra o que torna complexo o estudo desse filósofo: o fato de não ter elaborado uma teoria ou metodologia prontas.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O linguista discute a necessidade de repensar a prática pedagógica para que seja mais inclusiva e torne o ensino de língua portuguesa mais produtivo.

GOULART, Cláudia. A caracterização do gênero exposição oral no contexto das práticas de linguagem na escola. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 230-258, 2017.

O objetivo do artigo é descrever e caracterizar a exposição oral em seminários, gênero oral formal público muito presente na escola.

GOULEMOT, Jean M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (dir.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

Segundo o educador francês, quando lemos, construímos o sentido do texto com base em uma "biblioteca cultural" interna e pessoal.

GRANGEAT, Michel (coord.). **A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos**. Porto: Porto Editora, 1999.

O livro esclarece o conceito de metacognição e evidencia o papel das estratégias metacognitivas na aprendizagem.

JAUSS, Hans R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

Conforme o autor, a história da literatura, quando apenas descreve, cronologicamente, vida e obras de autores selecionados, desconsidera o lado estético da criação literária.

JAUSS, Hans R. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. *In*: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

A experiência estética pode ser transformadora por abarcar três atividades primordiais: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*.

KRAMER, Sonia (org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

O livro aborda a ética da pesquisa nas ciências humanas, tendo por base as formulações teóricas de Mikhail Bakhtin. Os artigos focalizam a atividade de pesquisar com uma perspectiva fundamentada no autor russo.

LAGARES, Xoán C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

Uma introdução para quem se interessa pela abordagem política da linguagem e uma reflexão sobre desafios atuais, como a sobrevivência das comunidades linguísticas minoritárias nos dias de hoje.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. (coord.). **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

A autora debate o cuidado que a escola deve dispensar à atividade de escrita e indica condições necessárias à formação de estudantes proficientes e autônomos.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

A obra derruba preconceitos que, em geral, cercam a oralidade e propõe uma nova forma de trabalhar a fala em sala de aula.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Lucerna, 2002.

Os ensaios dessa coletânea oferecem subsídios teóricos e sugestões de trabalho para a análise de diversos gêneros textuais, concebendo a língua como atividade interativa de caráter social, histórico e cognitivo.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para educação presencial, *blended* e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

O livro aborda diversas metodologias ativas (aprendizagem híbrida, sala de aula invertida, *peer instruction*, gamificação, dramatização, *design thinking* etc.).

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

O artigo aponta as principais diferenças entre o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. **Por que planejar?** Como planejar? Petrópolis: Vozes, 2009.

Os autores defendem que todas as ações pedagógicas devem ser planejadas de modo que propiciem melhores condições de vida aos envolvidos no processo educativo.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. Educação de qualidade. [*S. l.*: *s. n.*], 2024. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4. Acesso em: 31 ago. 2024.

A página traz o ODS 4, "Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", e as dez metas em que se desdobra.

NEVES, Maria H. de M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

A autora propõe questões como "Para que ensinar gramática?" e "Para que o estudante usa a gramática ensinada?". E aponta a gramática funcional como forma de resolver esse conflito instalado nas aulas de Língua Portuguesa.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Departamento de Saúde Mental. **Prevenção do suicídio**: um manual para profissionais da saúde em atenção primária. Genebra: OMS, 2000. Disponível em: http://www.saude.niteroi.rj.gov.br/CSM/suicide-prev_phc_port.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

Manual que foi preparado como parte do *Suicide Prevention Program* (Supre), a iniciativa mundial da OMS para a prevenção do suicídio, e faz parte de um conjunto de recursos destinados a grupos sociais e profissionais específicos.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

Obra de referência para quem deseja entender a análise do discurso (AD).

PAIVA, Aparecida. Selecionar é preciso, avaliar é fundamental. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 301-307, set./dez. 2012.

O texto analisa criticamente três edições do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tomando como ponto de partida a avaliação realizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Uma análise da formação continuada de professores a partir do paradigma do educador crítico-reflexivo.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Conclusão intempestiva. *In*: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações na literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

Na conclusão dessa obra sobre literatura contemporânea, a autora defende que o que garante a sobrevivência da literatura é o desejo de escrever e o prazer de ler.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. *In*: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Flores da escrivaninha**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Uma análise da literatura comparada como disciplina.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

Pilati discute uma metodologia ativa de aprendizagem na qual os estudantes utilizam a gramática de forma consciente e produtiva.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

Nessa obra, o leitor é apresentado aos autores com os quais Bakhtin dialogou.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

O autor questiona a necessidade do ensino da gramática e apresenta uma perspectiva de ensino comprometida com a aprendizagem, examinando as gramáticas normativas, descritivas e internalizadas.

PROGRAMAÊ! Um guia para construção do pensamento computacional. Fundação Telefônica Vivo; Fundação Lemann. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo; Fundação Lemann, 2018. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/download.php?dir=pdfs&file=Guia_Final_06_09_2018.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

O guia apresenta seis eixos norteadores (políticas públicas, infraestrutura, gestão escolar, currículo, formação de professores e de alunos), discutindo em cada um deles os elementos significativos para a implantação da cultura digital e do PC nas escolas brasileiras.

RIBEIRO, Ana Elisa. Literatura contemporânea brasileira, prêmios literários e livros digitais: um panorama em movimento. **Em Tese**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 122-138, 2016.

O artigo tece uma articulação entre mecanismos de legitimação de obras literárias relacionados a prêmios.

ROJO, Roxane H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

O livro trata da importância de promover uma educação linguística (leitura e escrita) alicerçada em princípios éticos, críticos e democráticos.

SCAVACINI, K. **O suicídio é um problema de todos**: a consciência, a competência e o diálogo na prevenção e posvenção do suicídio. 2018. 271 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Compreendendo o suicídio como problema de saúde pública, a tese aborda a complexidade de um fenômeno que deve ser tratado abertamente pela sociedade.

SIEGEL, Daniel J. **Cérebro adolescente**: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. São Paulo: nVersos, 2016.

O autor identifica as oportunidades existentes nas dificuldades e nos desafios que caracterizam a adolescência.

SOARES, Magda B. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez. 1996.

Soares mostra que o ensino se vincula historicamente à figura de um livro escolar.

SOUZA, Roberto A. (org.). **Uma ideia moderna de literatura**. São Paulo: Argos, 2011.

O livro reúne trechos de autores de formação e nacionalidade diversas, como Charles Perrault, José Veríssimo, Hegel e Matthew Arnold.

SPALDING, Marcelo. Presença do miniconto na literatura brasileira. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 7, n. 8, p. 65-76, 2012.

O autor procura demonstrar a presença do miniconto na literatura brasileira contemporânea e suas raízes históricas.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO RODRIGO MENDES. Educação inclusiva: recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal. [*S. l.*]: ago. 2022. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Educacao-Inclusiva_Ed.Ja2022.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

Diagnósticos e recomendações de políticas para a melhoria da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. *In*: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

Uma investigação das causas da violência psicológica ou física praticada por e contra crianças e adolescentes na escola.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2005.

Ao relacionar objetivos de ensino, concepção de linguagem, avaliação linguística, do texto e do discurso, o autor oferece um quadro de referência que orienta o professor no trabalho com a gramática na sala de aula.

UNICEF. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. [*S. l.*: *s. n.*], [201-?]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em: 31 ago. 2024.

Relação de objetivos do plano de ação global da ONU para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1955. (Coleção Biblioteca Universitária).

Obra que apresenta um olhar poético sobre a teoria literária e examina a dinâmica da literatura em contraste com a estética da teoria e do criticismo.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A partir de uma perspectiva de análise e reflexão, Zabala propõe orientações concretas para aperfeiçoar a ação educativa.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O autor defende a adoção do enfoque globalizador e do pensamento complexo ao longo da escolaridade.

OS TRÊS VOLUMES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta parte do suplemento, aprofundaremos a descrição dos três volumes de Língua Portuguesa que integram a coleção.

A BNCC nos volumes de Língua Portuguesa

A proposição de uma base nacional para os currículos escolares já estava prevista na Constituição Federal de 1988, sendo corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) e pelos documentos oficiais subsequentes (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais). São consideradas orientadoras deste material didático, como já mencionado, as premissas da BNCC referentes à promoção da equidade na educação, por meio do estabelecimento de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ano a ano no decorrer da Educação Básica. Na BNCC, tais aprendizagens são organizadas de acordo com competências, sendo competência definida como "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores" (Brasil, 2018, p. 8), que direcionam a formação integral dos estudantes em suas variadas dimensões – intelectual, afetiva, ética, física, sociopolítica etc.

Certamente, um material didático não é capaz de desenvolver sozinho tais aspectos, mas nos orientamos fortemente por essas premissas para a construção deste projeto, buscando sempre preservar a autonomia docente. Enfatizamos, nesse sentido, que a BNCC não é um currículo, mas um documento que orienta a construção de currículos e projetos político-pedagógicos das escolas, bem como de materiais didáticos, o que dá a ela caráter democrático e flexível.

O componente curricular Língua Portuguesa insere-se na área de Linguagens, ao lado de Arte e Educação Física, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e também de Língua Inglesa, no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio. Conforme o documento:

> As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

Nessa perspectiva, com a qual dialogamos como professores e como autores, a interação é o princípio constitutivo da linguagem, concepção discutida no próximo tópico.

Considerando tal concepção de linguagem, defendida também por documentos oficiais anteriores à BNCC, e o compromisso com a educação integral, entendemos a necessidade de articulação entre as competências gerais (CG) que organizam a Educação Básica e as competências específicas (CE) da área de Linguagens e do componente curricular Língua Portuguesa.

Na BNCC, é importante lembrar, os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são exatamente as mesmas práticas de linguagem adotadas para o Ensino Fundamental, ou seja, **leitura**, **produção de textos**, **oralidade** (escuta e produção oral) e **análise linguística/semiótica**[12], vinculadas a campos de atuação social: **da vida pessoal** (que não está contemplado no Ensino Fundamental), **artístico-literário**, **das práticas de estudo e pesquisa**; **jornalístico/midiático** e **de atuação na vida pública**.

Linguagem: esse objeto tão complexo

Diferentes concepções de língua e linguagem sustentaram e sustentam as diversas perspectivas do ensino de língua na escola ao longo do tempo. Para que você, professor, conheça melhor a atual proposta de ensino de língua materna e nela se reconheça, lembraremos algumas considerações feitas por Soares (1988) e outros teóricos sobre essas diferenças de concepção.

É sabido que, até os **anos 1960**, predominou a visão de linguagem como sistema. Segundo essa perspectiva, o ensino da língua materna (português) teria como função, fundamentalmente, possibilitar aos estudantes o (re)conhecimento das regras de funcionamento da chamada norma culta, a variedade linguística que se considerava a única adequada. Esse reconhecimento se dava quase que exclusivamente pelo "ensino de gramática" e pelo contato com textos literários, nos quais se buscava, predominantemente, identificar estruturas linguísticas. Ressalte-se que a realidade histórica em que essa concepção de linguagem se fazia presente e o ensino do Português nela inspirado não eram, segundo Soares (1988), nem incoerentes nem inadequados a uma escola que se destinava, predominantemente, a estudantes das camadas privilegiadas da população, isto é, àqueles que, de certo modo, já dominavam os padrões culturais e linguísticos (a variedade socialmente prestigiada) valorizados na instituição escolar.

[12] O termo *semiótica* demarca a análise das múltiplas semioses (som, imagem, movimento etc.).

A segunda maneira de conceber a linguagem, ainda conforme Soares (1988), desenvolveu-se entre os **anos 1960 e 1970** e perdurou até a **primeira metade da década de 1980**. Nessa visão, a linguagem era compreendida como instrumento de comunicação, e a escola tinha como principal objetivo do ensino da língua materna favorecer o desenvolvimento, por parte dos estudantes, das habilidades de expressão (emissão e codificação) e compreensão (recepção e decodificação) das mensagens. Nesse novo contexto, a gramática perdeu seu prestígio – surgiu a polêmica sobre ensiná-la ou não na escola – e foi, de certo modo, substituída pela "Teoria da Comunicação". Ainda de acordo com Soares (1988, p. 57), já não se trata de promover o conhecimento do sistema linguístico, "mas do desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso instrumental e comunicativo da língua". Para Clare (2002), nesse momento histórico, a proposta educacional passou a ser condizente com a expectativa de se fornecerem recursos humanos que permitissem ao governo realizar a pretendida expansão industrial. E, segundo Barros-Mendes (2005), os objetivos se tornaram utilitários: tratava-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do estudante como emissor e receptor de mensagens, por meio do uso e da compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Nesse contexto, a disciplina Português ou Língua Portuguesa passou a se chamar Comunicação e Expressão, nas séries iniciais, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries seguintes do então 1º grau (Lei n. 5.692/71). Tal concepção de língua deixou de encontrar apoio na segunda metade da **década de 1980**, tanto no contexto político e ideológico, então marcado pelo processo de redemocratização do país, quanto no das novas teorias linguísticas em voga. Soares (1988) nos lembra que somente a partir da **segunda metade da década de 1980** os livros didáticos, que já haviam incorporado o texto como base para o ensino da língua, ampliaram seu referencial teórico e passaram a se orientar por uma nova concepção de linguagem:

> [...] uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso [...], e que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais históricas de sua utilização (Soares, 1988, p. 59).

Nesse novo paradigma, o texto tornou-se o ponto de partida e de chegada no ensino da língua materna, com o propósito de permitir aos estudantes realizar análises e reflexões das condições sociais efetivas de produção e de recepção, reconhecidas nos usos reais da língua (Batista, 2004).

Tal fundamentação se articula à teoria dos gêneros proposta por Bakhtin (1929, 1953-1954) e a releituras feitas por outros teóricos, entre eles Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2009). Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável, e não é possível contá-los todos, pois são sócio-históricos e variáveis. Em diálogo com o autor, Koch e Elias defendem que:

> [...] todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo denominado gêneros [...]. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura (2009, p. 55).

É também na compreensão de linguagem como interação oriunda da perspectiva enunciativo-discursiva que a BNCC se fundamenta. Considerando essa concepção, nos três volumes de Língua Portuguesa e no volume único de Redação, compreendemos a interação como princípio constitutivo da linguagem, entendida como uma multiplicidade de práticas verbais (orais ou escritas) ou multissemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas cotidianamente.

Os sujeitos participam de diversas atividades humanas (ir ao parque, trabalhar, ler um livro, assistir a uma aula etc.), organizadas por distintas práticas sociais de linguagem, nas quais se constituem ao assumir diferentes papéis na interação com o outro e ao estabelecer os usos efetivos da linguagem. Essas relações sociais estão em constante transformação, de acordo com o tempo e a cultura de dado espaço. E é por meio da linguagem, em suas variadas possibilidades de materialização (verbal – oral ou visual-motora, como Libras, e escrita –, corporal, sonora, digital etc.), que agimos para marcar nosso posicionamento no mundo, constituímos vínculos, estabelecemos pactos e compromissos, entre outras ações impossíveis sem a linguagem.

Tendo como objeto de ensino o texto em diferentes gêneros textuais, conforme orienta a BNCC, as práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) configuram-se como eixos de aprendizagem, que se vinculam aos campos de atuação social, estabelecendo relações com os usos reais da linguagem, o que permite a contextualização do conhecimento e a promoção de contextos significativos de aprendizagem dos estudantes. Trataremos, a seguir, da práticas de linguagem.

Práticas de linguagem: leitura/escuta

Como já mencionado, partimos da visão de língua e linguagem como espaços de construção de sentidos, no jogo de interação entre sujeitos. Conforme Kleiman (2013, p. 17), a leitura é "um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento com o que vem da página para chegar à compreensão". Ou seja, a leitura é sempre um jogo interativo porque permite a partilha dos conhecimentos que os leitores mobilizam para interagir com o autor por meio das "pistas" colocadas no texto e, assim, construir significações próprias. Segundo Bakhtin (2003), é o leitor que, adotando uma atitude ativo-responsiva diante do que lê, determina o acabamento do texto, considerando certa realidade sócio-histórica.

Segundo Antunes (2003), os elementos gráficos (palavras e sinais) não podem ser desprezados na busca interpretativa, pois funcionam como verdadeiras instruções do autor para que o leitor descubra significações, elabore hipóteses, tire conclusões. Mesmo palavras que poderiam parecer menos importantes, como até, ainda, já, apenas, entre tantas outras, são pistas significativas em que devemos nos apoiar para fazer nossos cálculos interpretativos.

No entanto, ainda segundo Antunes (2003), tais instruções sobre a folha do papel não representam tudo o que é preciso saber para entender um texto. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo apresentado pelo autor. A maior parte do que conseguimos depreender de uma leitura faz parte de nosso conhecimento prévio, ou seja, é anterior ao que está escrito/dito, pois "um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente posto" (Antunes, 2003, p. 67). Todo texto depende, em maior ou menor grau, dos conhecimentos do leitor ou de sua "biblioteca cultural", conforme Goulemot (2009).

Em outros termos, os sinais (entre eles as palavras) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam nesse jogo de (re)construção do sentido. Na mesma linha, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam que o leitor que tem conhecimento do objetivo da leitura, do autor, do gênero do texto e do suporte em que ele se encontra consegue antecipar o conteúdo e, consequentemente, construir de forma mais efetiva os sentidos do texto. Por fim, Cafiero (2010) nos lembra que os textos são marcados pelo momento histórico em que são escritos, pela cultura que os gerou; por isso, ter acesso a essas informações no momento da leitura ajuda-nos a compreendê-los.

Assim, o trabalho do professor no ensino da leitura passa por saber reconhecer o que os estudantes são capazes de operar ao entrar em contato com um gênero textual. Ainda que a BNCC preconize para o Ensino Médio o aprofundamento do que foi aprendido no Ensino Fundamental, nossa experiência em sala de aula (não com estudantes hipotéticos, mas reais) tem revelado que o domínio de algumas capacidades básicas, como localizar dados, saber o sentido das palavras e ter informações extratextuais, é ainda necessário para o desenvolvimento de competências mais complexas, entre as quais estabelecer relações de causa, consequência e finalidade, reconhecer uma crítica expressa, analisar a força argumentativa de certos recursos linguísticos, identificar ironia ou humor, perceber vieses ideológicos.

Nestes três volumes de Língua Portuguesa, propomos atividades de leitura acionadas por textos e comandos (explicar, justificar, comparar, inferir etc.) com diferentes graus de dificuldade, levando em consideração os anos que compõem o Ensino Médio. Incluímos, ainda, questões que exigem dos estudantes expressão oral da opinião acerca de temas éticos, políticos, morais ou estéticos, notadamente em **Fala aí!** e **Bate-papo de respeito**, que sistematicamente convidam ao posicionamento crítico, à argumentação e ao debate dos estudantes com colegas e professores.

As atividades de leitura representam um dos principais eixos de trabalho destes volumes de Língua Portuguesa. Na frente *Língua em foco*, que trabalha leitura, análise linguística/semiótica e produção de texto, a seleção dos gêneros teve por critério propiciar o trabalho com as modalidades oral e escrita da língua, com diferentes variedades linguísticas e tipos textuais (narração, relato, argumentação, exposição e descrição) e com variações de registro.

Além disso, por meio da proposição de diferentes gêneros, há um trabalho articulado com as CG propostas na BNCC, considerando *o conhecimento* (CG 1), o *pensamento científico, crítico e criativo* (CG 2), o *repertório cultural* (CG 3), a *comunicação* (CG 4), a *cultura digital* (CG 5), o *trabalho e projeto de vida* (CG 6), a *argumentação* (CG 7), o *autoconhecimento e autocuidado* (CG 8), a *empatia e cooperação* (CG 9) e a *responsabilidade e cidadania* (CG 10).[13]

Há, portanto, uma diversidade de gêneros textuais inseridos nas sequências didáticas, abordados com maior ou menor grau de aprofundamento e que procuram se aproximar da realidade dos estudantes.

Os capítulos que trabalham um gênero textual específico iniciam com a seção **Leitura inicial**, em que os estudantes, guiados por um conjunto de questões, realizam, em geral, três tipos de leitura: (**1**) com as **questões de antecipação**, eles acionam o próprio repertório ("biblioteca cultural") antes de entrar em contato com o texto em estudo; (**2**) a subseção **Refletindo sobre o texto** os convida a fazer (oralmente ou por escrito, individualmente ou em grupo) uma leitura mais global do texto; (**3**) finalmente, em ***Zoom* na língua**, os estudantes passam a ler o texto observando como os recursos linguísticos contribuem para a construção de sentidos. Esses recursos são aprofundados, posteriormente, em **Investigando nossa língua**. Nessa seção, a reflexão linguística também está associada à operação de leitura, por isso se ancora nas especificidades dos diversos textos sob análise, cujas condições de produção (objetivos, esfera de circulação, interlocutores etc.) são levantadas para se identificar o conteúdo e as ideologias incorporadas, bem como para se pensar nas opções linguísticas do produtor do texto e nos efeitos obtidos. A descrição gramatical insere-se, por conseguinte, em um contexto de construção global de sentidos.

Nos capítulos "Experienciando…", por sua vez, está presente a seção **Leitura** (**Leitura 1**, **2**, **3**...), que convida os estudantes a entrar em contato com textos que serão lidos, vistos ou ouvidos (no caso de vídeos e áudios) de forma individual ou como você, professor, decidir. A exploração de cada leitura se dá, em geral, em duas etapas: em **Papo aberto sobre o texto**, as questões, mais globais, direcionam os estudantes para uma conversa livre sobre o que foi lido/visto/ouvido ou para a identificação de aspectos de compreensão mais elementares ou pontuais do texto; em **Por dentro do texto**, propõe-se a exploração aprofundada de aspectos da linguagem que contribuem para a construção do sentido do texto e para o eventual resgate dos elementos que caracterizam o gênero ao qual pertence. Conforme o objetivo didático do capítulo, uma das subseções (**Papo aberto sobre o texto** e **Por dentro do texto**) pode ser suprimida ou elas podem ser invertidas.

O eixo da leitura também é desenvolvido em **Se eu quiser aprender +**. Mantém-se a exploração da leitura contextualizada, mas, para aprofundar a abordagem, privilegia-se determinado aspecto linguístico do gênero estudado que também se apresenta em outros. Como indica a BNCC, o tratamento das práticas leitoras compreende, em inter-relação, as práticas de uso e reflexão. Por isso, a seção se revela estratégica para aumentar a consciência dos estudantes em

[13] Expressões-chave utilizadas no documento *Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC*, do Movimento pela Base Nacional Comum, como estratégia para identificação das CG que orientam a BNCC.

relação ao uso da linguagem e concorre para uma interação cada vez mais instrumentalizada e ativa.

Entendemos que os estudantes têm alguma familiaridade com os gêneros textuais em estudo ou com gêneros próximos, isto é, dispõem de conhecimento prévio por tê-los estudado durante o Ensino Fundamental – Anos Finais ou porque a circulação real deles garantiu familiaridade. Assim, espontaneamente ou sob orientação (ações do professor e atividades propostas), serão, muitas vezes, capazes de reconhecer o conteúdo temático, a construção composicional, os procedimentos linguísticos, o leitor previsto, os pontos de vista envolvidos e os usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo de atuação, entendendo sua articulação na construção do sentido e suas implicações na recepção.

Cumpre lembrar que, tanto nos capítulos que focam um gênero específico quanto nos capítulos "Experienciando…", essas etapas de leitura não tomam o estudo da teoria sobre os gêneros como um fim em si mesmo, procurando considerar a interação ativa do leitor com o texto. É uma preocupação da coleção evitar a "gramaticalização" dos gêneros textuais, por isso nos afastamos de um tratamento excessivamente descritivo, falha que tem sido observada no ensino da língua por gêneros (Baltar *et al.*, 2005). O trabalho prevê, em consonância com a BNCC, o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de leitura que recorram aos conhecimentos prévios, confirmem antecipações e inferências, ampliem o repertório linguístico, conduzam à reflexão crítica sobre as informações e posicionamentos explícitos ou implícitos no texto e estimulem as apreciações estéticas, éticas, políticas, entre outras.

Para tanto, nas seções **Leitura** (nos capítulos "Experienciando..."), por exemplo, textos de variados gêneros e relacionados aos vários campos de atuação social colocam os estudantes na posição de leitor, ouvinte e espectador. Essa diversidade permite contemplar muitas CG e CE de Linguagens e suas Tecnologias, além de habilidades de Língua Portuguesa, expostas na BNCC, inclusive no que tange a seu diálogo com o conceito de *multiletramentos*, especialmente no reconhecimento da multiplicidade semiótica. A abordagem dos gêneros prevê identificar e analisar, quando possível, efeitos de sentido decorrentes também de aspectos cinésicos e paralinguísticos.

Biblioteca do professor

LUCAS, Aline R.; SILVA, Moisés B. A escrita multimodal e hipertextual para o desenvolvimento dos multiletramentos. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 5, n. 1, p. 3-25, jan.-jul. 2018.

O artigo, disponível na internet, investiga os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa por meio da produção de textos digitais, levando em consideração o uso de recursos multimodais e hipertextuais no processo de produção de sentido.

AZEVEDO, Ana Paula B. Matos de; RIBEIRO, Maria Clara M. de Araújo. Por uma introdução à teoria da multimodalidade: uma abordagem panorâmica para professores de língua(gem). **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 17, n. 1, p. 15-38, 2018.

O estudo aborda a Teoria da Multimodalidade (TM) e apresenta de forma sintética o campo teórico-conceitual no qual está situada. Está disponível na internet.

Para a exploração de algumas semioses, o ideal é que você, professor, tenha acesso a equipamentos para reproduzir sons e imagens e à internet. Sabemos, no entanto, que muitas escolas não dispõem desses recursos e que nem sempre é possível contar com equipamentos pessoais dos estudantes. Por isso, procuramos, dentro dos limites do livro impresso, alternativas que permitissem a realização de algumas atividades. No caso de texto oral, optamos, em vários momentos da coleção, pelas transcrições, sobre as quais voltaremos a tratar no item "Práticas de linguagem: oralidade" deste **Suplemento para o professor**. Tratando-se de texto multimidiático, incluímos também, sempre que possível, a reprodução de imagens. Sabemos que esses procedimentos não são suficientes para abarcar todos os aspectos cinésicos e paralinguísticos envolvidos na produção do texto oral, além dos aspectos relativos à disposição e à transição de imagens, ao movimento de câmera, à sincronização, entre tantos outros que participam dos textos multimodais. Ainda assim, é possível explorar as mídias, contando com o material que oferecemos e com a experiência prévia do grupo.

Procuramos garantir que os textos apresentados nos capítulos desenvolvessem, pelo tema ou pelos encaminhamentos propostos, CG essenciais e específicas da área defendidas pela BNCC, sobretudo as que se relacionam ao autocuidado e ao autoconhecimento (CG 8 e CEL 2), à educação midiática (CG 5 e CEL 7), à empatia e à cooperação (CG 9 e CEL 2 e 3) e à responsabilidade e cidadania (CG 10 e CEL 3), sempre partindo do pressuposto de que esse estudante cresceu e, por isso, já não é o mesmo que cursava o Ensino Fundamental – Anos Finais. Agora, ele é um jovem de quem se exigirá autonomia, responsabilidade e planejamento para o futuro.

Na frente *Literatura em foco*, por sua vez, buscamos ampliar a "biblioteca cultural" dos estudantes, conforme entendida por Goulemot (2009). Segundo o professor francês, lembramos, há dialogismo dentro de uma obra literária tanto quanto há na própria prática de leitura, ou seja, da mesma forma que o produtor do texto aciona sua "biblioteca cultural" ao escrever, o leitor, desde seu primeiro contato com uma obra, recorre ao seu repertório para construir o sentido do que lê. Ler será, portanto, "fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido" (p. 113).

Nos capítulos dessa frente, a seção **Leitura inicial** (que trabalha com questões de antecipação e de reflexão sobre o texto); os momentos de exploração dos textos literários, inclusive nos exemplos inseridos na teoria sobre os movimentos literários; a seção **Investigando +**, composta de atividades que, entre outras propostas, põem em diálogo obras produzidas em diferentes contextos para estimular a reflexão acerca de assimilações, continuidade e rupturas na literatura brasileira; os boxes **Fala aí!**; as propostas de leitura roteirizada para produção de análises literárias; o convite à ampliação de leitura por meio dos boxes **Investigue** e **Biblioteca cultural** – tudo foi estrategicamente estruturado para convidar o aprendiz a realizar os mais diversos tipos de leitura e, quando possível, acrescentar novos exemplares à sua "biblioteca cultural".

Biblioteca do professor

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

Essa coletânea de trabalhos colaborativos trata de atividades de leitura e análise e produção de textos multissemióticos envolvendo tecnologias digitais de informação e comunicação.

STREET, Brian V. Multimodalidade. *In*: FRADE, Isabel C. A. da Silva *et al*. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014.

O Glossário Ceale, disponível na internet, apresenta a educadores um conjunto de termos próprios do letramento e do ensino da leitura e seus significados. Foi organizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Segundo o verbete "Multimodalidade", atualmente, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita devem considerar os diferentes modos de comunicação existentes, ou seja, a multimodalidade.

Práticas de linguagem: produção de texto

Assim como a leitura, a produção de textos orais, escritos e multissemióticos é uma atividade interativa de expressão. Como apontam Koch e Elias (2010), na concepção atual de língua e linguagem, a escrita não é restrita à apropriação de regras linguísticas ou à tentativa de investigação das intenções de um autor. Ela é compreendida em relação à interação escritor-leitor, que considera as intenções do usuário da língua a fim de atingir seu objetivo, sem ignorar o fato de que o leitor (portador de um conjunto de conhecimentos) é parte constitutiva desse complexo processo. É com a atenção nesse leitor que o produtor do texto define o que vai falar ou escrever, materializa esse planejamento e reelabora o que julga ineficiente para se comunicar. Por isso, o estudo do texto não pode ser dissociado da consideração das práticas sociais em que surge.

Da mesma forma, o estudo do texto não pode se afastar das práticas de leitura e de análise linguística/semiótica, já que a produção de um texto em determinado gênero demanda a compreensão das características temáticas, composicionais e estilísticas estáveis desse gênero, para que ocorra o emprego produtivo de tais características. Além disso, o desenvolvimento da linguagem demanda a participação em atividades que promovam a manifestação verbal de ideias, informações, intenções, crenças, sentimentos a partir da análise e compreensão de textos diversos.

Na frente *Língua em foco*, nos capítulos com foco em gêneros específicos (debate, editorial e resenha, por exemplo), o eixo de produção de texto desenvolve-se, principalmente (mas não exclusivamente), na seção **Experimentando…**, entendida como desdobramento das seções anteriores.

Nela, os estudantes são orientados a escrever um texto pertencente, em geral, ao mesmo gênero estudado no capítulo. A opção por privilegiar um gênero se torna elemento organizativo da ação docente ao propor as atividades do capítulo, permitindo o acréscimo gradativo de diferentes formas de explorar a leitura e a produção textual oral, escrita e/ou multissemiótica. Os estudantes, vale destacar, não produzem textos apenas na seção **Experimentando…**; a atividade **A língua nas ruas**, que propõe pesquisa de campo, pode solicitar a produção de relatório, vídeo de divulgação científica etc.

Entendemos que produzir um texto supõe, como explica Antunes (2003), uma sequência de etapas interdependentes e intercomplementares, que se inicia com a "vontade do dizer" de certo produtor, em dada situação de comunicação e interação (que lhe dará as condições de escolher e definir em qual gênero concretizará esse dizer), passa pelo planejamento e pela escrita/fala propriamente dita e, no caso da escrita, chega ao momento posterior da revisão e da reelaboração. Por isso, as propostas de produção apresentam o objetivo da produção e o contexto de circulação, seguidos por etapas que orientam a produção, a reescrita e a divulgação.

Consideramos ainda que, em alguns capítulos, mesmo estando no Ensino Médio, os estudantes vão produzir pela primeira vez um texto do gênero pedido. Por isso, optamos por propostas que detalham os encaminhamentos para que eles possam delimitar o tema; selecionar, organizar e hierarquizar informações; identificar o registro adequado; escolher o estilo em função de seu projeto de dizer; empregar os recursos linguísticos necessários à coesão, à progressão e aos efeitos de sentido desejados, entre outros.

A preocupação didática em detalhar os passos da produção textual – assumida nesta coleção – responde ao que defende Marcuschi (2010), inspirado em Schneuwly (1988). Segundo Marcuschi, a explicação das condições de produção textual é que fornece a base a partir da qual podem e devem ser trabalhadas e ensinadas na escola as diferentes etapas do processo de produção. Gêneros primários, de uso mais cotidiano, dispensam ou, no mínimo, permitem simplificar essas etapas de produção, enquanto a condição final dos gêneros secundários escritos e orais, dos quais se ocupa a escola, depende de como se respeitou cada uma das funções dessas etapas.

Os capítulos da frente *Literatura em foco*, por sua vez, exploram teoria e movimentos literários. Os estudantes realizam leituras roteirizadas a fim de "ensaiar" uma nova maneira de produzir análise literária escrita e, no final, em **Desafio de linguagem**, são convidados a produzir gêneros como *gifs*, declamações no estilo *slam* e seminários, sempre seguindo orientações objetivas sobre o percurso.

Quanto à produção de texto nos capítulos "Experienciando…", são oferecidos aos estudantes momentos de leitura e produção de texto relacionados, direta ou indiretamente, a um tipo de *experiência*. O eixo de produção de textos está atrelado às seções destinadas à leitura (**Leitura 1, Leitura 2** etc.), facilitadoras das *experiências* propostas nas unidades, e tem diferentes níveis e objetivos.[14]

[14] Nossa experiência como professores de Língua Portuguesa mostra que, em uma sequência didática, são necessários momentos em que os estudantes produzem textos de menor extensão (parágrafos) vinculados a determinadas aprendizagens, antes de se aventurarem na produção de textos mais complexos. Essas atividades de menor fôlego são essenciais porque precisamos levar em conta que não temos salas de aula homogêneas: atividades de produção mais pontual favorecem a aprendizagem sobretudo dos estudantes com mais dificuldade de escrita, que necessitam de etapas intermediárias. Essas produções curtas podem, inclusive, ser recolhidas para uma correção mais rápida, de modo a detectar se os aprendizes já dominam determinadas estruturas necessárias a produções textuais mais exigentes. Como professores atuantes, temos percebido concretamente o crescimento dos estudantes na produção de textos complexos quando têm a oportunidade de trabalhar segmentação, recursos de substituição e progressão textual em produções menores.

Na prática, em geral, os estudantes analisam textos das seções **Leitura**, depois são convidados, em **Se eu quiser aprender +**, a estudar certo aspecto de linguagem relacionado a algum fenômeno observado nos textos em análise, mas que pode ser generalizado para outros textos, inclusive de gêneros diferentes. Depois de interagir com profundidade com os textos oferecidos nas seções **Leitura** e de estudar determinados aspectos da linguagem importantes para a leitura e compreensão textuais, é que os estudantes, já preparados, podem "experimentar" escrever um texto mais complexo.

Isso ocorre na seção **Experimentando...**, em que os aprendizes seguem uma série de etapas para produzir seu texto em um gênero estudado. Nessa seção, em diálogo com a habilidade EM13LP15 – "planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto" (Brasil, 2018, p. 509), propomos aos estudantes as seguintes etapas (com variações): (**1**) mobilização do que foi explorado nas seções anteriores (temas, informações, procedimentos linguísticos, contexto de produção e de circulação do gênero etc.); (**2**) planejamento: seleção e organização das ideias; efetivação das ideias na produção de sentido, considerando os contextos de produção e circulação; (**3**) avaliação do texto para correção e aprimoramento em etapas individual e/ou coletiva, seguida de reescrita; (**4**) preparação do texto para divulgação; divulgação.

Essa sequência contribui para que os estudantes se apropriem dos processos de produção, edição e divulgação, tendo em vista os vários contextos e objetivos das práticas linguísticas.

É importante ressaltar que o processo de avaliação e reescrita do texto considera aspectos linguísticos, sobretudo os pertinentes à apropriação da linguagem escrita. O estudante que avalia seu colega deve indicar equívocos relativos à segmentação, à ortografia, à concordância verbal etc., e é preciso orientar a turma a consultar dicionários, gramáticas e, se necessário, tirar dúvidas com você. Nos capítulos de leitura, língua e produção de texto que compõem a primeira parte dos volumes de Língua Portuguesa, o aspecto linguístico, entretanto, não está, em geral, explicitado no quadro de critérios de avaliação (rubrica de correção), já que nossa experiência como professores de Língua Portuguesa mostra que, mesmo nessa etapa do desenvolvimento cognitivo, os estudantes ainda não têm pleno domínio das orientações da norma-padrão nem das amplas e várias modificações que os falantes produzem nela nas diversas situações comunicativas. Entendemos que, neste momento, seja trabalho do professor de Língua Portuguesa,[15] um especialista, analisar o uso da língua pelo produtor do texto e aceitar ou não, de acordo com seus objetivos pedagógicos, desvios em relação às regras, considerando não apenas aspectos relativos ao gênero produzido e à situação de comunicação em que se insere, como também particularidades do desenvolvimento da turma e de cada estudante individualmente.

Além do aprendizado linguístico, as etapas das produções de texto promovem habilidades socioemocionais relativas às CG 9 e 10, principalmente. Os estudantes desenvolvem habilidades como a resiliência e a autonomia no trato com a própria produção quando têm a oportunidade de planejar efetivamente um texto, revisá-lo e aprimorá-lo. Também desenvolvem o diálogo e a cooperação quando avaliam um parceiro ou são submetidos à avaliação dele. Exercitam o diálogo e, muitas vezes, a empatia e/ou o respeito à alteridade, quando precisam fazer entrevistas ou pesquisas para desenvolver seus temas ou se colocar em outra posição, a fim de construir seus narradores, sujeitos poemáticos e personagens. Exercitam, ainda, a responsabilidade e a flexibilidade quando formam equipes de trabalho coletivo. Às competências citadas, acrescenta-se também a CG 8, se considerarmos que os vários temas e propostas propiciam aos estudantes a oportunidade de ampliar sua consciência sobre si mesmos e sobre o outro, aprendendo a lidar com as emoções, a agir com autocrítica, a rever preconceitos, a valorizar outras culturas e saberes, entre outros fatores.

Nos capítulos "Experienciando…", a seção **E se a gente...?** propõe produções de texto variadas (e de extensão variada) que exigem criatividade e protagonismo dos estudantes. Em alguns contextos, serve como aquecimento para a abordagem de um conteúdo e, em outros, tem o objetivo de aprofundar ou retomar aprendizagens. A produção pode ser individual ou em grupos e também envolver etapas – menos ou mais complexas. A seção final do capítulo, **Expressão**, embora tenha sido estruturada para ter certa autonomia em relação às seções anteriores (para que você, professor, tenha liberdade de realizá-la ou não), propõe uma atividade em etapas, em geral coletiva, baseada nas reflexões e experiências vivenciadas e acionadas pelas diversas atividades que compõem a sequência didática.

A BNCC destaca que:

> [...] está em jogo, também, nesta etapa [no Ensino Médio], um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor. Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções (Brasil, 2018, p. 513-514).

Ainda segundo esse documento:

> [...] a escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de LP, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (Brasil, 2018, p. 503).

Além disso, "o exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se" (Brasil, 2018, p. 504). Há, ao longo da coleção, várias

[15] Isso ocorre de forma diferente no volume específico de Redação por razões didático-pedagógicas. Trataremos disso no **Suplemento para o professor** do referido volume.

oportunidades de os estudantes se expressarem literariamente (principalmente nos capítulos "Experienciando…") escrevendo contos, cenas de textos teatrais etc.

Finalmente, em consonância com as competências definidas pela BNCC (CG 5, CEL 6 e 7), um dos objetivos da coleção é levar os estudantes a compreender e utilizar tecnologias digitais da informação e comunicação. Por isso, em algumas produções, criamos situações em que os estudantes devem recorrer a *softwares* de edição de texto, imagem e áudio para explorar recursos de mídia. Outro ponto fundamental relativo ao universo digital é a consideração de que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem novas possibilidades de interação e de produção, inclusive pelo processo de réplica e remixagem (em sentido amplo). Como espaço, em tese, democrático, a internet favorece o acesso e a possibilidade de inclusão de conteúdos, mas, em contrapartida, exige o desenvolvimento de novas habilidades para uso ético e crítico, tema do qual esta coleção também se ocupa.

Práticas de linguagem: oralidade

A BNCC do Ensino Médio nos lembra que as dimensões, as habilidades gerais e os conhecimentos relacionados à oralidade, em Língua Portuguesa, são os mesmos do Ensino Fundamental – Anos Finais, cabendo à etapa final do Ensino Básico "sua consolidação e complexificação, e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica" (Brasil, 2018, p. 501).

Nesta coleção, o eixo de oralidade está integrado aos eixos leitura/escuta e produção de textos, explorados nos tópicos anteriores, e também ao da análise linguística/semiótica, que será tratado adiante. Tivemos a preocupação de contemplá-lo em seções e boxes distribuídos ao longo de todos os capítulos. Seguindo o que aponta Marcuschi (2002), entendemos que uma abordagem consistente da oralidade é fundamental para que os aprendizes tenham uma visão plena da heterogeneidade da língua e completem a aquisição dos procedimentos cognitivos necessários ao leitor/produtor de textos.

São abordados nos três livros de Língua Portuguesa gêneros textuais orais diversos, como debate, palestra, discurso, mesa-redonda, seminário, entre outros. A abordagem desses gêneros põe em destaque os diferentes processos de interação – interação presencial, fala para público sem interrupção, fala editada etc. –, com base nos quais se discutem o papel do falante, a troca ou não de turnos e as relações entre tais fatores e a qualidade da interação.

Há também, na coleção, situações de oralização de textos em diferentes contextos, como a produção de *podcast*, encenação teatral, discurso oral em defesa de uma causa, entre outros. As situações de oralidade apresentam-se inseridas nos diferentes campos de atuação social e nas *experiências* propostas a partir deles.

Reforçamos que, nos volumes de Língua Portuguesa, está bastante presente o trabalho com a percepção de que a construção dos sentidos dos textos orais se relaciona diretamente a elementos como entonação, pausas, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala, além de poder se vincular a outras semioses, como gestualidade, expressão corporal, facial e recursos multimidiáticos, por exemplo. Essa abordagem aparece com frequência quando os estudantes precisam se preparar para falar em público – em debates, por exemplo –, quando analisam vídeos ou mesmo em atividades mais simples, como as conversas propostas em boxes.

Temos consciência, porém, de que encontramos limites impostos pela natureza de um material impresso. A exploração plena da oralidade conta necessariamente com áudios e vídeos; logo, com equipamentos de produção e reprodução que nem sempre estão à disposição de professores e estudantes de todas as escolas do país. Pensando nesses limites, valemo-nos, como já foi mencionado, de um recurso bastante útil: as transcrições[16].

Acompanhando as transcrições, incluímos imagens ou ilustrações que evidenciam, ainda esbarrando nos limites do texto impresso, aspectos cinésicos. Utilizando esse recurso, recuperamos parte das expressões faciais e do gestual do falante, permitindo que a atividade contemple parcialmente aspectos relativos à interação das várias semioses. A despeito desse uso, recomendamos sempre que os áudios e vídeos em estudo (disponíveis gratuitamente na internet) sejam ouvidos e, quando for o caso, também vistos, já que assim se explora uma gama mais ampla de elementos.

Os capítulos trazem outras importantes oportunidades de trabalhar a oralidade. Por meio do boxe **Fala aí!**, por exemplo, os estudantes podem se expressar sobre temas suscitados pelas leituras feitas nos capítulos. Trata-se de uma preciosa oportunidade de perceberem que uma fala pública, mesmo em uma situação menos formal, como é o caso de uma aula, deve ser cuidada. Assim, não cabem nesse tipo de situação palavrões, falas simultâneas, falas sem pedir a palavra ao professor-mediador, tom alto, ofensas etc. Essa habilidade não é natural, ela precisa ser trabalhada todos os dias com os estudantes. Tivemos, também, o cuidado de associar a cada **Fala aí!** uma **estratégia** para que os aprendizes possam perceber que uma fala de defesa de um ponto de vista precisa necessariamente recorrer a estratégias argumentativas consistentes.

Já em **Bate-papo de respeito**, os estudantes se posicionam, de forma respeitosa, para concordar com a fala de um estudioso da língua, um cientista, um professor, um escritor etc. ou para discordar dela. Debates acalorados poderão acontecer, mas os estudantes precisam se preocupar com os elementos que constituem uma fala pública democrática.

Finalmente, em **Refletindo sobre o texto** e **Papo aberto sobre o texto**, há ótimas oportunidades de trabalhar a fala dos estudantes, ancorada na leitura de um texto. As questões propostas nessas subseções convidam a um retorno ao texto lido, e essa tarefa nem sempre é simples, sobretudo em salas numerosas. Novamente, o pedido formal da palavra, o resgate

[16] Convém distinguir a transcrição do procedimento de retextualização. A retextualização caracteriza-se, segundo Marcuschi (2007), por uma série de operações, de diferentes graus de complexidade, para adaptação de um texto da modalidade escrita para a oral e vice-versa. Entre essas operações, estão a eliminação de repetições e de marcas estritamente interacionais, a introdução da pontuação e da paragrafação, a reconstrução de estruturas truncadas. Para o tratamento de textos orais, adotamos o uso da transcrição, que corresponde, nesta coleção, à ação de transpor para o papel o texto oral, mantendo parte significativa de suas marcas originais: repetições, hesitações, marcadores conversacionais, abandono de estruturas iniciadas, entre outras.

imediato do texto para responder às questões, o concordar com as falas dos colegas ou discordar delas com respeito e adequação precisam ser trabalhados cotidianamente.

Práticas de linguagem: análise linguística/semiótica

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) apontaram, já há mais de duas décadas, que o estudo da gramática deve ser uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos, uma vez que o texto é a "unidade básica de significação e do processo de ensino-aprendizagem [...], em oposição a unidades menores da língua, como o fonema, a sílaba, a palavra ou a sentença" (Magalhães-Almeida, 2000, p. 127). Assim, a orientação dada aos professores é a de integrar o ensino da gramática à leitura e à produção oral e escrita, de forma que os estudantes a interiorizem e saibam usá-la sem que precisem memorizar regras.

Dando subsídios à defesa dessa ideia, Rojo (2001) afirma que os eixos da leitura e escrita e da análise linguística são complementares. Ao fazer uso da linguagem em diferentes modos, automaticamente utilizamos a análise linguística, e vice-versa. Segundo a professora, o eixo de uso da linguagem abrange a exploração dos gêneros textuais desde a historicidade da língua e da linguagem em si, os aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos até as implicações na organização dos discursos e as implicações do contexto de produção no processo de significação. O eixo de reflexão sobre a língua, por sua vez, envolve a variação linguística, o modo como está organizada a estrutura dos enunciados, seu processo de construção da significação, o léxico, as relações semânticas e a organização do próprio discurso.

Ao apresentar os princípios dos quais partiu para definir o eixo análise linguística/semiótica no Ensino Fundamental – Anos Finais, o texto da BNCC reforça, reiterando as práticas metodológicas de documentos curriculares anteriores, que:

> [...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma-padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliar suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 71).

Esses mesmos princípios estendem-se, naturalmente, ao Ensino Médio.

Cabe ressaltar que, conforme a BNCC, a prática de análise linguística reúne a análise dos processos de construção textual (oral, escrita ou multissemiótica), a reflexão sobre recursos linguísticos específicos, vinculados aos discursos mobilizados em diferentes textos, e a articulação entre as múltiplas semioses (usos da língua, sons, imagens, fotografias, vídeos etc.), passando, portanto, a constituir o eixo da análise linguística/semiótica.

Propomos, nos três volumes de Língua Portuguesa desta coleção, um curso de língua atento a esses princípios. Ele não se confunde com uma gramática normativa, que apresenta apenas as prescrições que determinam o uso considerado "correto" da língua, nem com uma gramática descritiva, que se dedica a uma apresentação exaustiva dos usos da língua observados. Também não se confunde com obras voltadas ao "ensino por cobertura", aquele que pretende abranger todos os tópicos tradicionalmente evocados no ensino de língua, acreditando estar oferecendo, pelo acréscimo contínuo, o que é melhor aos estudantes. Como demonstram importantes estudos, entre eles o de Wiggins e McTighe (2019, p. 44-45), a "cobertura" não oferece aos estudantes uma aprendizagem que perdure "de maneira flexível e adaptável para o uso futuro". Os estudantes encontram dificuldade para estabelecer pontes entre os conhecimentos e lidar com a crescente complexidade de alguns deles.

Biblioteca do professor

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso. Porto Alegre: Penso, 2019.

A obra trabalha com o conceito de "planejamento reverso", apresentando outros conceitos importantes como "perguntas essenciais" e "tarefas de transferência". Os autores defendem que abordagens baseadas na ideia de "cobertura" são ineficazes e vão de encontro a um planejamento para a compreensão.

Diante disso, optamos – sobretudo na primeira parte dos volumes – por definir um caminho para o aprendizado que leva em conta as relações que efetivamente cremos resultar em compreensão, considerando os conteúdos já enfatizados no Ensino Fundamental e as respostas que os estudantes nos têm dado ao longo dos anos. Você perceberá que o estudo das classes gramaticais se subordina ao dos aspectos sintáticos, existindo um único capítulo, dedicado aos verbos, em que uma classe de palavras é separada para um estudo mais aprofundado. Nos demais, aspectos morfológicos são selecionados e revisados à medida que contribuem para a compreensão de fenômenos relativos à constituição dos sintagmas, à concordância, à regência e à coesão, por exemplo.

Você notará, também, que optamos por não separar rigidamente o estudo do período simples e do período composto, bem como o das orações desenvolvidas e o das orações reduzidas, por entendermos que, em várias situações, a compreen-são de determinada função ganha com a visão mais ampla das possibilidades de construção. Entendemos, por exemplo, que a compreensão da função de complemento do verbo se dá de maneira mais eficiente quando os estudantes percebem que pode ser feita, indistintamente, por uma palavra ou uma oração inteira, sem – de modo artificial – afastarmos no tempo essa compreensão em nome de uma suposta vantagem (não confirmada) da sistematização do período simples antes da sistematização do composto. A sequência tradicional, posta em xeque pela proposta de distribuição de conteúdos feita na BNCC já para o Ensino Fundamental, não respeita o real grau de complexidade de determinados tópicos. Isso não significa, porém, que deixamos de sistematizar o período composto.

Para orientar e amparar as propostas de reflexão sobre a língua, permitindo aos estudantes organizar suas observações e aprofundar a compreensão dos fenômenos, apresentamos – nos três volumes – momentos de sistematização, necessários ao ensino-aprendizado de qualquer língua. Como professores que atuam, na prática, com estudantes reais, temos convicção de que esses momentos de sistematização contribuem para a aprendizagem, favorecendo, entre outros aspectos, uma percepção mais consciente do uso pessoal que fazem da língua e permitindo uma tomada de decisão quanto a manter ou alterar, nos vários contextos de uso, as construções mais familiares. Além disso, a oportunidade de nomear determinados fenômenos linguísticos favorece, entre outros fatores, a análise e a compreensão deles, a comunicação do professor com os estudantes nas correções que faz e, até mesmo, a aprendizagem de outras línguas por facilitar a comparação das estruturas. Em um curso de Língua Portuguesa, nomear "coordenação", "subordinação", "conjunções", "concordância verbal e nominal", "categorias sintáticas" etc. contribui para tornar os aprendizes conscientes de determinados processos presentes nos textos que escrevem, escutam e leem.

Isso não significa que os estudos de natureza teórica que propomos, bem como a metalinguagem, tornam-se fins em si mesmos, tampouco que "engessam" ou tornam técnica demais a lida com os fenômenos linguísticos, pois, nestes volumes de Língua Portuguesa, estão sempre envolvidos em práticas de reflexão com o objetivo de ampliar a capacidade de uso da língua e das demais linguagens. Concordamos com Bagno quando afirma que a compreensão efetiva do fenômeno da linguagem deve ser "objeto e objetivo do ensino da língua" (2009, p. 16), e não acreditamos que, ao explorar esse conteúdo em uma seção específica, estejamos contrariando tal orientação.

Em consonância com o que estamos expondo, o estudo da língua (nos capítulos da primeira parte dos volumes que têm foco em um gênero textual)[17], na prática, inicia-se já nas atividades de leitura que promovem o estudo do gênero textual em foco no capítulo. Para além das questões propostas na **Leitura inicial** (especialmente em **Refletindo sobre o texto**) que, à sua maneira, já fazem pensar sobre a língua, as questões de ***Zoom* na língua** são planejadas para destacar um ou mais tópicos da língua que terão, na sequência, abordagem específica na seção **Investigando nossa língua**. Essa seção retoma a discussão iniciada em ***Zoom* na língua**, incorporando-a à apresentação teórica do conteúdo, à qual dá suporte. Desse modo, o contato com o texto que explica a língua é antecedido pelo movimento dos estudantes para resgatar aquilo que já conhecem em relação ao tópico ou avançar nesse conhecimento estabelecendo relações estimuladas pelas questões.

Nesse processo, o estudo da língua encaminhado pela leitura não tem como objetivo central enfatizar os aspectos linguísticos especialmente importantes no gênero em foco no capítulo, contribuindo para a compreensão dos elementos estáveis desse gênero. Ainda que esse objetivo seja desejável, declaramos como metas principais sensibilizar os estudantes para determinadas questões que envolvem o uso da língua e criar a atenção e a disposição necessárias para um processo que se organiza em etapas: após a reflexão inicial, impulsionada pelo estudo amplo de um texto real, virão: o ganho de informações e a sistematização em **Investigando nossa língua**; o avanço na investigação com as questões de leitura de gêneros diversos e o desafio da reflexão autônoma, em **Investigando +**. É nessa seção, inclusive, que os estudantes percebem melhor as tensões entre a norma-padrão e o uso efetivo da língua, dedicando-se tanto à aquisição do que é norma quanto à discussão de como ela se flexibiliza e das consequências disso. Assim como propõe a BNCC, na CG 2, entendemos que os estudantes devem ser estimulados a recorrer "à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica [...] para investigar causas, elaborar e testar hipóteses" (Brasil, 2018, p. 9), como eles fazem, aliás, em outros componentes curriculares. E, ainda citando a BNCC, relembramos que esse documento defende que, no Ensino Médio,

> [...] além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras (Brasil, 2018, p. 504).

Nos textos selecionados para compor as atividades de leitura e análise linguística/semiótica, priorizamos as variedades urbanas de prestígio, considerando que cabe à escola oferecer aos estudantes o convívio com as práticas de linguagem correntes nas situações sociais mais prestigiosas. Acreditamos ser um direito dos estudantes ter acesso formal a elas para que possam acioná-las nas situações pertinentes e participar das práticas sociais diversas. Assim, nos momentos de exposição didática e nos de construção de conhecimentos por meio das atividades, eles entram em contato com o que está previsto na norma-padrão e com sua efetivação real pelo grupo de prestígio em variadas situações de interação (marcadas por diferentes graus de formalidade), o que lhes permite ampliar seu repertório e, simultaneamente, atentar para a flexibilidade da língua.

Paralelamente, propomos a observação de outras variedades linguísticas – na direção do que preconiza a BNCC –, abrindo aos estudantes a possibilidade de compreender a lógica que funda outras regras de funcionamento da língua, que podem, inclusive, ser as empregadas pela própria comunidade e por eles nas mais variadas situações sociais. Tais variedades são tomadas como objeto de reflexão, com abordagem semelhante à que se dá para as variedades urbanas de prestígio, de modo que o preconceito linguístico seja combatido. Concordamos, nesse ponto, com os estudos de Bagno (2009, p. 16), que lembra que, se desejamos uma educação linguística que construa a cidadania em uma sociedade democrática, não podemos desconsiderar que "os modos de falar de diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares". Seguimos da mesma forma a BNCC quando defende que, no Ensino Médio:

> [...] aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição

[17] Não nos referimos aos capítulos "Experienciando...", pois estes estão presentes nas duas partes dos três volumes e têm estrutura diferente, como já mencionado.

> entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas (Brasil, 2018, p. 504).

Considerando o que foi defendido até aqui, procuramos eleger, no vasto conteúdo que a gramática tradicional põe à disposição dos especialistas, aqueles que julgamos efetivamente contribuir para a formação do leitor/produtor de textos, e ampliamos algumas de suas observações para evidenciar a heterogeneidade e a flexibilidade da língua. Em todos os momentos, buscamos, em diálogo com o que propõe Rangel (2002, p. 18), "combater os mitos e preconceitos linguísticos que agem no sentido de excluir as variantes não padrão da cidadania linguística". Nessa linha, estes três volumes procuram associar os estudos da tradição às pesquisas mais recentes, respeitando sempre o grau de maturidade e de aprofundamento esperado de um estudante do Ensino Médio. Em vários momentos, sinalizamos textualmente para você, professor, os avanços nos estudos e análises de aspectos da língua e justificamos nossa opção por apresentá-los ou não aos estudantes. Entendemos ser urgente a revisão e atualização da Nomenclatura Gramatical Brasileira, de 1959, de modo que incorpore o resultado dos importantes estudos sobre o português brasileiro que têm sido desenvolvidos nas últimas décadas. O livro didático pode – e deve – apropriar-se desses estudos e orientar sua abordagem com base neles, mas não pode, isoladamente, assumir a responsabilidade por uma nova metalinguagem.

Expusemos a lógica que organiza os blocos ***Zoom* na língua**, **Investigando nossa língua** e **Investigando +**. Parte significativa da aprendizagem, no eixo da análise linguística/semiótica, deve se construir por meio das atividades presentes nesses blocos, os quais, propondo a leitura investigativa de textos de gêneros diversos, promovem a confirmação, a ampliação e o aprofundamento do conhecimento. Ancorados na reflexão sobre as condições de produção e circulação dos textos, os estudantes exploram as opções linguísticas do produtor do texto, a forma como as operou e os efeitos que produziu. Relembramos que, para basear tais atividades, construímos um acervo de textos de variados gêneros, próprios tanto das práticas mais situadas na tradição como daquelas relacionadas à cultura digital e à cultura juvenil.

No conjunto de questões, incluímos propostas de debates em **Bate-papo de respeito**. Os estudantes têm a oportunidade de conhecer pontos de vista diversos, em especial de estudiosos da língua, e dialogar com tais pontos de vista utilizando os conhecimentos desenvolvidos no capítulo. Daí a locução *de respeito* no nome da proposta, evidenciando que o aprendiz sai do senso comum (do simples bate-papo), podendo refutar ou reafirmar determinadas falas, visto que já domina um saber. Trata-se de uma possibilidade concreta de aplicação de conhecimento e de construção de senso crítico, embasada nos estudos linguísticos que realizou.

Outra oportunidade de reflexão sobre a língua é a trazida pela atividade **A língua nas ruas**, em que os estudantes são orientados a fazer uma pesquisa na mídia ou em sua comunidade para descobrir como determinado aspecto linguístico se efetiva nas práticas diárias, no uso cotidiano. Eles mergulham no universo da pesquisa de sua língua escrita e falada – viva, em uso –, nas várias situações comunicativas em que o falante está inserido. Assim, a atividade possibilita que eles problematizem, inclusive, os aspectos teóricos apresentados nos capítulos.

Citamos, ainda, as atividades e boxes **É lógico!,** em que os estudantes são convidados a "automatizar" determinados processos relativos à norma-padrão (pontuação, por exemplo), explorando pilares do pensamento computacional (tópico explorado adiante), em especial o reconhecimento de padrões e os algoritmos.

Como se sabe, a BNCC do Ensino Médio aponta que a etapa final do Ensino Básico precisa "aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos" (Brasil, 2018, p. 498). Em diálogo com essa visão, nos capítulos "Experienciando…" (nas duas frentes que formam cada volume), diretamente relacionada às seções de **Leitura**, há a seção **Se eu quiser aprender +** que, em Língua Portuguesa, explora e aprofunda aspectos linguísticos.

Na frente *Literatura em foco*, nos capítulos que exploram os movimentos literários, ainda que não seja o objetivo principal, a análise linguística também está presente em questões que analisam textos literários e convidam os estudantes a notar como certos usos linguísticos contribuem para a construção de sentido dos textos.

Biblioteca do professor

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). **Variação linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.

Dirigido a professores da Educação Básica, o livro tem uma parte teórica e uma parte prática, com questões para serem aplicadas aos estudantes. Ferramenta importante para um ensino que não crie estigmas em relação às variedades linguísticas.

Leitura + Análise linguística/semiótica + Produção de texto e Literatura em três volumes

Nesta coleção, considerando nossa experiência como autores que são também professores, optamos, como explicado anteriormente, por dividir cada volume de Língua Portuguesa em duas frentes: *Língua em foco* e *Literatura em foco.* Ainda que tenhamos preservado, quando necessário, as especificidades de cada frente, utilizamos nelas as mesmas metodologias e, em geral, os mesmos boxes, seções, subseções etc. As duas frentes, no conjunto dos três volumes, contemplam todas as habilidades e competências específicas, previstas na BNCC para o componente Língua Portuguesa (ver quadros no final dos **Livros do estudante**).

Juntas, as frentes dão conta de "consolidar e aprofundar a construção dos conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental relacionados

à língua portuguesa"; "oferecer uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas"; "apresentar um itinerário orgânico e sistemático para o trabalho com a análise linguística/semiótica, proporcionando aos estudantes uma proposta progressiva para a sistematização de conhecimentos metalinguísticos"; "promover a produção literária em língua portuguesa, especialmente a literatura brasileira, como expressão cultural e artística do nosso povo"; "valorizar os conhecimentos sobre a norma-padrão da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, situar a variação linguística como um fenômeno natural das línguas humanas" (Brasil, 2024, p. 19-21).

O que sustenta a decisão de compor este material em duas partes é nossa convicção, como professores atuantes, de que é essencial os estudantes do Ensino Médio terem acesso, em seus livros de Língua Portuguesa, a um conjunto de capítulos que explore os gêneros textuais, avançando em relação ao que fizeram no Ensino Fundamental – Anos Finais. Afinal, é primordial que tenham consciência de que as interações verbais não são organizadas de modo aleatório: produzimos enunciados seguindo formas de estruturação do discurso menos ou mais estabelecidas. *Podcasts*, seminários, curta-metragens, anúncios, contos são alguns dos gêneros orais, escritos e multissemióticos que os estudantes visitarão (ou revisitarão) em seu percurso nessa parte dos volumes. Em cada um dos gêneros em estudo, eles poderão reconhecer padrões relativamente estáveis, dados pelas características dos interlocutores e pela maneira como se comportam, pelo suporte físico ou virtual em que o gênero circula, por sua finalidade e pela esfera da atividade humana a que se relaciona. Os estudantes terão a oportunidade de aprender que o tema, os recursos linguísticos e a estrutura de um texto não são escolhas totalmente livres – dependem daquilo que foi historicamente determinado como sendo próprio do gênero a que o texto pertence.

Na mesma direção, defendemos que é essencial os estudantes terem acesso a um material que possa ser consultado a qualquer tempo e que traga atividades de reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais, que dialogam com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva do ensino da língua.[18]

Em relação à frente *Literatura em foco*, entendemos que uma abordagem da literatura brasileira, suas origens e influências, dentro de uma cronologia – do Trovadorismo às manifestações contemporâneas –, precisa estar presente nos três volumes destinados ao estudo da Língua Portuguesa no Ensino Médio, sob pena de os estudantes não perceberem permanências e rupturas em nossa história literária. Defendemos que o estudo cronológico dos movimentos literários é essencial para a percepção dos estudantes de que um movimento influencia o outro e que até a literatura feita hoje tem marcas dessa influência. Além disso, a ideia de manter uma parte inteiramente dedicada ao estudo da literatura, inserida em movimentos literários, justifica-se pela especificidade desse objeto de estudo. Afinal, não podemos nos esquecer de que literatura é uma forma de arte ou linguagem artística (tal qual o teatro, a dança, as artes visuais e a música).

Outra preocupação que temos é com certo declínio que o ensino de literatura tem sofrido no Ensino Médio. Alguns críticos apontam que a própria BNCC para o Ensino Médio insere a literatura em um campo de atuação social muito específico, deslocando-a de seu protagonismo e diluindo suas particularidades, ela que é um *saber humano* único e singular e uma forma de *arte* bastante complexa. Nessa direção, estudiosos como Cechinel (2019) mostram-se preocupados com a redução da arte literária (e sua historicidade) que o documento poderia promover. Na mesma linha, os estudiosos Fontes e Santos defendem que:

> [...] habilidades que os alunos devem adquirir no campo literário, segundo a BNCC-EM, estão vinculadas à fruição como atividade naturalizada do ser humano. Não se considera a capacidade de fruir como ação que deve ser aprendida. O resultado dessa visão quase imanentista de arte é a negação do ensino literário em toda a sua profundidade [...] (2020, p. 13).

Biblioteca do professor

CECHINEL, André. Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. **Revista Brasileira de Educação**, Criciúma, v. 24, p. 1-14, 2019.

No artigo, o professor trata criticamente daquilo que chama de "profusão de mídias e dispositivos" (p. 1) presentes no texto da BNCC (2018), "associados ao ensino de literatura" (p. 1).

Reforçamos que, nestes volumes de Língua Portuguesa, procuramos explorar as habilidades previstas pela BNCC para os cinco campos de atuação social. Dessa forma, os estudantes têm, por exemplo, a oportunidade de apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (campo da vida pessoal); engajar-se na busca de solução de problemas coletivos (campo de atuação na vida pública); realizar pesquisas de diferentes naturezas, utilizando fontes seguras e confiáveis (campo das práticas de estudo e pesquisa); analisar graus de parcialidade e imparcialidade em textos noticiosos (campo jornalístico-midiático); analisar continuidades e rupturas dentro da literatura brasileira (campo artístico-literário).

Algumas considerações sobre a literatura e seu poder humanizador

A literatura é primordial para a formação humana e, nesse sentido, dialogamos com as ideias propostas por Antonio

[18] Não obstante, no intuito de atender às realidades diversas do país, onde nem as formações iniciais nem as continuadas nos cursos de Letras demonstram uniformidade nas posições teóricas e nos currículos, optamos por apresentar, nos três volumes, assuntos e conceitos considerados básicos e de alicerce na formação do aprendiz. Nossa experiência em sala de aula aponta a necessidade de sintetizar os conhecimentos em certos espaços do livro, para que fiquem ao alcance do estudante sempre que deles precisar. Por trás disso está o entendimento de que um livro didático não se coloca "fechado" nas mãos do professor; ele terá seu "acabamento", conforme Bakhtin (1953-1954), nas ressignificações que o professor ("leitor") fará dele, levando em consideração sua realidade de formação e a de aprendizado dos estudantes.

Candido no ensaio "O direito à literatura" (2011). Nele, o crítico defende que a arte das palavras é um direito humano, uma necessidade básica de todas as pessoas e que:

> [...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (2011, p. 176).

O autor associa, dessa forma, a necessidade literária humana ao processo inconsciente de elaboração onírica, proposto pioneiramente por Freud em sua obra mais conhecida, *A interpretação dos sonhos* (1900). Para Candido,

> [...] o sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo [o da fabulação], independente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós (2011, p. 176-177).

O crítico, portanto, atribui à literatura um poder humanizador, uma vez que ela teria o poder de ordenar em palavras o caos dos sentimentos que nos habitam. Candido compara as palavras de um texto literário a tijolos de uma construção que, justapostos, organizam a matéria, isto é, ordenam a visão humana sobre determinados temas complexos, abstratos, de difícil tradução. As palavras, dessa forma, organizam, como um todo articulado, aquilo que outrora era caos.

> De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. [...] Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (Candido, 2011, p. 179).

Esperamos, com estes três volumes, contribuir para garantir, dentro dos limites de uma obra didática, o acesso à arte das palavras[19], apresentando um rico e diverso material literário que proporcione aos estudantes a "superação do caos" de que fala o crítico.

Com essa intenção, buscamos inserir nos capítulos textos literários que dialogassem com essa fase tão especial do desenvolvimento humano: a adolescência. Você, professor, perceberá que há textos contemporâneos que falam com o jovem e sua época e, ao mesmo tempo, estabelecem uma ponte com o movimento literário ou a teoria a serem estudados.

Ainda na esteira de Candido (2011), defendemos que a literatura apresenta três faces que atuam simultaneamente: **(1)** é uma construção de objetos autônomos, organizados, que possuem estrutura e significado; **(2)** é uma forma de conhecimento incorporado consciente e inconscientemente; **(3)** é uma forma de expressão que manifesta emoções e visão de mundo, individual e de grupo.

Em relação à terceira face citada por Candido, lembramos que, além de atuar no nível individual, como "organizadora do caos", a literatura é também uma instituição social. Wellek e Warren (1955, p. 117) afirmam que muitas das questões levantadas pelo estudo da literatura "são, pelo menos em última análise ou implicitamente, questões sociais: relativas à tradição e à convenção, às normas e aos gêneros, a símbolos e a mitos". Os críticos defendem que a literatura "não é realmente um reflexo do processo social, mas sim a essência, o resumo e o sumário de toda a história" (p. 119). Assim, considerando também a necessidade de uma abordagem extrínseca do fenômeno literário, organizamos a coleção cronologicamente, a partir dos movimentos literários, situados nos respectivos contextos históricos.

Você notará que optamos por trabalhar com uma objetiva e sucinta contextualização histórica dos movimentos literários por meio de infográficos, boxes e textos didáticos curtos. Eles permitem acesso a certos aspectos sociais, econômicos e políticos relevantes para a interpretação dos textos em estudo. Lembramos, nesse sentido, que a BNCC defende que:

> [...] a prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade (Brasil, 2018, p. 513).

Estes volumes de Língua Portuguesa, entretanto, não têm a pretensão de realizar um estudo sistematizado de história do Brasil ou geral. Para isso, estudantes e professores contam com a experiência dos docentes de História e com as competentes obras didáticas que tratam dessa área do conhecimento e estarão à disposição deles ao longo do Ensino Médio. Sugerimos, isso sim, que haja um trabalho interdisciplinar em que o professor de História se una a você, a fim de que os estudantes tenham acesso a um estudo mais profundo em lugar de uma simples exposição panorâmica do contexto histórico nos quais os movimentos literários estão inseridos.

São vários os caminhos quando o assunto é análise literária. Em relação a isso, também concordamos com Candido (2011, p. 8) quando fala da necessidade de uma "interpretação dialética" do texto e defende que o "externo [contexto] se torna interno [texto]" quando a interpretação estética assimila a "dimensão social como fator de arte". Dessa forma, o elemento social "se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros". Compartilhamos essa compreensão de que os elementos externos (sociais, políticos, econômicos etc.) importam não como causa, mas como fatores constituidores da estrutura de uma obra literária, e que, sendo internos, devem ser levados em conta e devidamente investigados pelo leitor.

A título de ilustração, citamos o Capítulo 7 do volume 1, "O texto literário", em que uma passagem do romance mais popular de Joaquim Manuel de Macedo é oferecida à leitura.

[19] Temos consciência de que alguns estudantes só terão acesso à literatura por meio deste material, daí defendermos a existência de uma parte inteira dos livros dedicada a essa arte tão necessária ao humano.

Nele, o narrador caracteriza um sarau no século XIX. *A Moreninha* é um exemplo de obra em que o elemento externo tem papel importante na constituição da estrutura do texto, tornando-se, por isso, interno, nas palavras de Candido. Na passagem, hábitos e costumes da burguesia do Segundo Império são apresentados de tal forma que o leitor tem a impressão de contemplar um mundo perfeito e harmonioso, organizado formalmente pelo autor em um único bloco de texto. No mesmo capítulo, apresentamos, em comparação com a passagem de Macedo, o poema "Pista de dança", de Waly Salomão, cujos versos curtos, disposição sinuosa e irregular, estrangeirismos, agilidade, imagens difusas etc. (elementos internos) são gerados pelo contexto (externo). O poema – distante temporalmente do romance, com seu comportado sarau e seus valores conservadores – está ligado ao universo fragmentado e caótico da hipermodernidade do século XXI, mesmo tendo sido escrito no final do século XX. Esse diálogo entre obras distantes no tempo contribui para que os estudantes desenvolvam o raciocínio espaço-temporal, o que também é propiciado em outros capítulos dos três volumes, em particular nos da frente *Literatura em foco*, quando, por exemplo, textos da tradição são analisados em conexão com obras contemporâneas.

Além de apresentar os elementos externos (contexto histórico, influências de outros autores ou obras artísticas da mesma época, ditames estabelecidos pelos movimentos literários etc.), relacionados ao texto em análise, trabalhamos com a intertextualidade, fenômeno que ocupa papel essencial nestes três volumes e que é visto não apenas como recurso estilístico profícuo, mas como mola propulsora da literatura. Dentro dessa perspectiva de valorização dos diálogos intertextuais, Samoyault (2008) afirma:

> Chega-se a considerar a intertextualidade não como simples fato de citar, de tomar emprestado, de absorver o outro, que seria uma técnica literária entre outras, mas como uma caracterização da literatura. [...] Esta concepção diferente da literatura não lhe atribui origem absoluta, ou ainda deixa de confundir origem e originalidade. Um escritor pode ser original apesar da constatação melancólica do "tudo está dito" (2008, p. 78-79).

O estudo da intertextualidade requer o desenvolvimento de uma bagagem que possibilite aos estudantes a identificação dos hipotextos e a reflexão sobre a função e o efeito expressivo que eles assumem nos intertextos. Assim como já afirmamos, cabe a estes volumes contribuir para a formação da "biblioteca cultural" dos estudantes. (Goulemot, 2009).

Para isso, contamos com o boxe **Biblioteca cultural** e a seção **Investigando +**, a qual propõe diversas atividades comparativas entre um texto situado no movimento literário estudado e outro contemporâneo. Por exemplo, no Capítulo 8 do volume 1, "Trovadorismo, Humanismo e Classicismo: primeiros tempos da literatura em nossa língua", as cantigas trovadorescas de amigo são comparadas à letra da canção "Xico", em que a cantora *pop* portuguesa Luísa Sobral apresenta um eu lírico feminino que sofre, quase à maneira medieval, por estar distante de seu amado, o qual partiu e não dá notícias. Esse tipo de atividade, além de ampliar a biblioteca cultural dos estudantes, permite perceber que marcas presentes nas produções literárias de certo período podem retornar décadas ou séculos depois, "atualizadas" nas novas produções literárias e que o mesmo tema pode ser abordado de formas distintas em diferentes épocas e lugares.

Ainda para ampliar a "biblioteca cultural" dos estudantes e permitir aproximações entre produções de épocas distintas, a seção **Leitura inicial** apresenta textos verbais ou não verbais, muitos deles contemporâneos, que "aquecem" os estudantes para os movimentos literários abordados no capítulo. Esse trabalho dialoga com um dos objetivos estabelecidos pela BNCC no tópico "Parâmetros para a organização/progressão curricular": "Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas" (Brasil, 2018, p. 514). Com a mesma preocupação, nos capítulos de *Literatura em foco*, a seção **Leitura puxa leitura** parte de uma obra relevante mencionada no capítulo para relacioná-la a outras produções – romances, peças de teatro, filmes, pinturas etc. –, com as quais tenha algum ponto de contato, assumindo uma perspectiva intertextual, interdisciplinar e intersemiótica com vistas a formar um leitor literário competente e que vê na literatura uma fonte de conhecimento, mas também de prazer.

Da mesma forma que fazer análise linguística/semiótica não pode restringir-se ao aprendizado de regras sobre a linguagem, o ensino de literatura não pode reduzir-se ao aprendizado de história da literatura, de biografias de autores canônicos, de características de movimentos do passado e de teoria literária. Literatura é uma forma de arte que tem o privilégio de ter como matéria-prima aquilo que mais singulariza o ser humano: a expressão pela palavra – e uma palavra viva. Defendemos, como Candido (2011), que a literatura é uma necessidade universal e, sendo assim, a presença da ficção e da poesia é essencial também na vida dos jovens que ingressam no Ensino Médio. Isso não quer dizer, entretanto, que devamos deixar de lado o ensino da tradição literária. Quer dizer, sim, que esse ensino precisa fazer sentido para o aprendiz.

Nossa experiência como educadores tem mostrado que a resistência do jovem ao sedutor saber/sabor literário tende a ceder se ele sente que o que está lendo comunica-se emocionalmente, em algum grau, com sua história pessoal, com seu mundo juvenil, com os temas da contemporaneidade ou com temas existenciais que atravessam o fenômeno humano. Jouve (2002, p. 19) denomina essa instância de leitura de "processo afetivo". Para o teórico:

> [o] charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. [...] As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse (Jouve, 2002, p. 19).

Esse processo afetivo da leitura também orientou nossas escolhas. Assim, por exemplo, o trecho do romance *Dois irmãos*, de Milton Hatoum, abre espaço para falar sobre as relações familiares, nem sempre harmônicas.

Além disso, a chamada novíssima **literatura contemporânea**, muitas vezes influenciada pelo universo digital, também possibilita a leitura afetiva de que fala Jouve (2002), por isso também tem presença garantida nesta coleção. Autores e autoras como Lavínia Rocha, Márcia Wayna Kambeba, Bruna Beber, Michel Yakini-Iman, Ondjaki, Vinícius Calderoni, entre outros, estão inseridos nesta coleção. Pensando nos escritores

que atuam hoje, preparamos, inclusive, um capítulo especial, no volume 3, "Experienciando ler a literatura feita agora".

Kleiman (2013, p. 12) lembra que a leitura é mais do que um ato neurofisiológico, cognitivo, ela é um "ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados". Acreditamos que seja nosso papel, nesta coleção didática, e também seu, professor, servirmos de mediadores entre esses dois sujeitos, separados muitas vezes pela distância e pelo tempo, facilitando/possibilitando a comunicação entre eles.

De acordo com Cosson (2009), se o objetivo do professor de literatura for, de fato, promover o letramento literário, ele deve tomar alguns cuidados. Um dos mais importantes está relacionado à seleção dos textos – e, nesse sentido, entendemos que o livro didático se apresenta como um organizador dessa seleção textual.

Tendo a criteriosa seleção textual e a relação ativa com o texto como estratégias para o letramento literário, os capítulos dedicados à Literatura, como já mencionamos, abrem com a seção **Leitura inicial**, que convida os estudantes a fazer uma leitura autônoma dos textos, desvinculada de quaisquer conhecimentos sobre escolas literárias. Quando, por exemplo, leem, no Capítulo 11 do volume 2, "Pré-Modernismo: mudanças à vista", um dos textos que compõem "Um repente por dia", projeto artístico digital do escritor brasiliense Ailton Mesquita que associa o repente a temas atuais e objetiva preservar a cultura popular, os estudantes acessam o texto de forma autônoma, despretensiosa e, por meio de questões mediadoras, podem expressar sua própria interpretação, ainda sem vínculos com os tópicos que serão apresentados no capítulo.

Ainda segundo Cosson:

> [...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também se posicionar diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui letramento literário (2009, p. 120).

OUTROS TEMAS DE EDUCAÇÃO

A seguir, abordamos a avaliação, as metodologias ativas e o pensamento computacional.

A importância de avaliar e os tipos de avaliação

A avaliação é uma ação necessária que fornece subsídios para que o professor analise as aprendizagens dos estudantes, acompanhando sua progressão, ao mesmo tempo que serve de estratégia para traçar um percurso didático adequado ao que se espera dos estudantes em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação permite compreender os conhecimentos que já possuem, suas dificuldades de aprendizagem e o que ainda precisa ser desenvolvido.

Roldão e Ferro (2015) consideram que a avaliação tem uma *finalidade reguladora* que não objetiva encaminhar apenas o agir do professor, mas também o dos estudantes, no caminho de uma educação para autonomia intelectual. Para esses estudiosos, tal regulação vincula-se ao processo de ensino, ou seja, ao estabelecimento do que precisa ser ensinado, considerando os saberes já construídos e as aprendizagens que serão necessárias nas próximas etapas. Aos estudantes, permite que acompanhem o próprio processo de aprendizagem (**autoavaliação**), ao possibilitar que compreendam o que foi aprendido e o que ainda necessita de outras ações. Para atingir a finalidade reguladora de que tratam Roldão e Ferro, é necessário, como nos lembra Perrenoud (1999), uma **avaliação formativa**, focada na gestão das aprendizagens dos estudantes e que se situe

> [...] abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta percorrer com vista a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso (p. 89).

A **avalição formativa** possibilita verificar se os estudantes estão atingindo as expectativas de aprendizagem indicadas no planejamento escolar. Ela acontece por meio de um conjunto de atividades propostas pelo professor, que permitem a observação sobre de que forma as expectativas de aprendizagem esperadas estão presentes concretamente nas produções que os estudantes realizam. As avaliações com essa função permitem que entrem em contato com o que já sabem e com o que necessitam aprender. Uma avaliação só é considerada formativa quando seus resultados são usados para adaptar o ensino e identificar as dificuldades dos estudantes.

Biblioteca do professor

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
No conjunto de textos que compõem a obra e que podem ser lidos em qualquer ordem, o professor da Universidade de Genebra, na Suíça, mostra que a avaliação não pode ser analisada em si mesma, mas como parte de um sistema de ação complexo.

Na perspectiva de **avaliação formativa** de que trata Perrenoud, os estudantes têm papel, segundo Fernandes (2008, p. 352), "mais destacado e mais autônomo, pois, em última análise, a avaliação formativa funciona quase como um processo de autoavaliação", cabendo ao professor promover "uma regulação interativa, transferindo para os alunos a tarefa de se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens através do desenvolvimento da autoavaliação e do conhecimento das finalidades que têm que atingir" (p. 352).

Biblioteca do professor

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008.

O professor da Universidade de Lisboa, em Portugal, discute o processo de construção teórica da avaliação dentro das tradições francófonas e anglo-saxônicas, a chamada avaliação formativa alternativa e a relação entre a avaliação somativa e a formativa alternativa.

Não há como tratar de avaliação sem tocar em dois conceitos essenciais: a metacognição e a autorregulação. A metacognição refere-se ao domínio consciente que os estudantes têm do próprio conhecimento. Figueira (1994) define-a como um modelo de processamento do desenvolvimento cognitivo, formado por dois componentes, um de sensibilidade e outro de crenças. Segundo a autora, "a sensibilidade diz respeito ao conhecimento da necessidade de se utilizar, ou não, estratégias em tarefas ou atividades específicas" (p. 3). O outro componente define-se:

> [...] como conhecimento ou crença que a pessoa tem de si enquanto ser cognitivo, em tarefas cognitivas diversas, sobre os fatores ou variáveis que atuam ou interatuam e de que maneiras afetam o resultado dos procedimentos cognitivos (p. 3).

Como processo de aprendizagem, a metacognição não visa à assimilação de conhecimento, mas ao desenvolvimento de habilidades que permitem regular os processos cognitivos. Segundo Sanmartí (2009), a autorregulação permite aos estudantes compreender o que precisam aprender, organizar, planejar, desenvolver, selecionando, de forma autônoma, estratégias adequadas para realizar a atividade proposta. Nessa mesma perspectiva, Perrenoud (1999, p. 90) defende que a regulação dos processos de aprendizagem consiste em um conjunto de operações metacognitivas do aprendiz e de suas interações com o ambiente, que modificam seus processos de aprendizagem na direção de um "objetivo definido de domínio".

Aprender envolve mais aspectos do que a aquisição mecânica de um conhecimento, pois abarca tanto crescimento emocional como intelectual, implicando o aprender a aprender, que, segundo Fonseca (2008), envolve o foco na captação de informações; a formulação, o estabelecimento e a planificação de estratégias para realizar tarefas; o monitoramento do desempenho cognitivo; o exame de informações disponíveis; e a aplicação de procedimentos para solução de problemas.

Ao regular os processos de cognição, os estudantes tornam-se ativos e responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, criando estratégias que os levem a superar obstáculos. Isso significa que, conscientes de suas habilidades e potencialidades, podem desenvolver outras, cabendo ao professor, como mediador qualificado desse processo, construir um clima motivacional que estimule a autonomia intelectual dos estudantes para organizar e fazer gestão da própria aprendizagem.

Nesse sentido, autorregular e autoavaliar permite aos estudantes estabelecer contato direto com suas dificuldades de aprendizagem, para superá-las. Cabe destacar que a aprendizagem não é descontextualizada; como aponta Frison (2006, p. 110), "ela ocorre quando se consegue exercer alguma espécie de controle sobre a própria ação, sobre a busca de opções para conseguir metas em função de seus interesses e valores".

Esse complexo processo vincula-se principalmente à avaliação com **função formativa**, que constitui uma rica fonte de regulação dos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes, mas não exclui a avaliação com **objetivo diagnóstico**, que identifica os conhecimentos prévios dos estudantes, nem a **avaliação somativa**, que mapeia dificuldades de aprendizagem após o término de um período de estudos. Essa articulação de diferentes formas de avaliação é bastante potente; juntas, segundo Gatti (2003), elas dão sentido à aprendizagem e permitem ao professor avaliar tanto os estudantes como o processo proposto e, aos estudantes, avaliarem a si próprios.

A **avaliação diagnóstica** (ou **inicial**) fornece um conjunto de informações sobre determinados conteúdos (conceituais e procedimentais) que os estudantes já dominam antes de o professor iniciar um processo. Esse tipo de avaliação funciona como uma espécie de detector de pré-requisitos; ela objetiva analisar de que forma os estudantes já estão prontos para entrar em contato com novas aprendizagens.

A avaliação **somativa** (**creditativa** ou **cumulativa**) objetiva determinar o grau de domínio que um estudante tem de uma área (ou um recorte) de aprendizagem. Ela faz uma espécie de súmula do que os estudantes sabem e são capazes de fazer em determinada etapa. Esse tipo de avalição, quando bem utilizado, pode ser bastante útil porque pode aferir resultados já obtidos anteriormente por avaliações formativas e permite aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem como um todo. A avaliação somativa também pode ser vista como um balanço final que proporciona uma visão de conjunto.

Como autores que são professores, defendemos considerar a **avaliação formativa** e a **avaliação somativa** complementares, pois contribuem, cada uma à sua maneira, para avaliar o que os estudantes já angariaram em seu processo de ensino-aprendizagem e o que ainda precisam aprender. Assim, um teste de modelo Enem, comumente presente nas avaliações somativas, pode perfeitamente ser usado em contextos formativos. O professor pode, por exemplo, solicitar aos estudantes que formulem testes com alternativas formadas por distratores coerentes, mas incorretos; ele pode, ainda, como propomos em **Esmiuçando o Enem**, solicitar que – individualmente ou em grupos de trabalho – reflitam acerca das respostas que deram nos testes, verbalizem procedimentos que utilizaram, socializem dificuldades, comparem respostas, construam gabaritos coletivos ou analisem o

próprio grau de segurança para responder à questão proposta. A agilidade de resultados que somente um teste proporciona pode contribuir para aperfeiçoar rapidamente aprendizagens e *feedbacks*, entre outras estratégias mais ligadas à avaliação formativa que à somativa.

O quadro a seguir apresenta diferenças entre os modelos mais tradicionais de avaliação e os mais recentes.

Quadro comparativo dos modos de avaliação

Modelo tradicional de avaliação	Modelo mais adequado de avaliação
Foco na promoção – o alvo dos estudantes é a promoção. Nas primeiras aulas, discutem-se as regras e os modos pelos quais as notas serão obtidas para a promoção de um ano para outro. **Implicação** – as notas vão sendo observadas e registradas. Não importa como elas foram obtidas, nem por qual processo os estudantes passaram.	**Foco na aprendizagem** – o alvo dos estudantes deve ser a aprendizagem e o que dela conseguem obter de proveitoso e prazeroso. **Implicação** – neste contexto, a avaliação deve ser um auxílio para saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda falta atingir e que interferências do professor podem ajudar os estudantes.
Foco nas provas – são utilizadas como objeto de pressão psicológica, sob o pretexto de serem um elemento motivador da aprendizagem, seguindo a sugestão de Comenius em sua *Didática Magna*, criada no século XVII **Implicação** – as provas são utilizadas como um fator negativo de motivação. Os estudantes estudam pela ameaça da prova, não pelo que a aprendizagem pode lhes trazer de proveitoso e prazeroso. Estimula o desenvolvimento da submissão e de hábitos de comportamento físico tenso (estresse).	**Foco nas competências** – o desenvolvimento das competências previstas no projeto educacional deve ser a meta em comum dos professores. **Implicação** – a avaliação deixa de ser somente um objeto de certificação da consecução de objetivos para tornar-se necessária como instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem. Neste ponto, modelos que indicam passos para a progressão na aprendizagem, como a Taxonomia dos Objetivos Educacionais, de Benjamin Bloom, auxiliam muito a prática da avaliação e a orientação dos estudantes.
Estabelecimentos de ensino centrados nos resultados de provas e exames – preocupam-se com as notas que demonstram o quadro global dos estudantes, para a promoção ou reprovação. **Implicação** – o processo educativo permanece oculto. A leitura das médias tende a ser ingênua (não se buscam os reais motivos para discrepâncias em determinadas disciplinas).	**Estabelecimentos de ensino centrados na qualidade –** eles devem se preocupar com o presente e o futuro dos estudantes, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, empregabilidade, interação, posicionamento, criticidade). **Implicação** – o foco da escola passa a ser o resultado do ensino para os estudantes, e não mais sua média na escola.
O sistema social se contenta com as notas – as notas são suficientes para os quadros estatísticos. Resultados dentro da normalidade são bem-vistos, não importando a qualidade e os parâmetros para sua obtenção (salvo nos casos de exames como o Enem, que, de certa forma, avaliam e "certificam" os diferentes grupos de práticas educacionais e estabelecimentos de ensino). **Implicação** – não há garantia sobre a qualidade; somente os resultados interessam, mas estes são relativos. Sistemas educacionais que rompem com esse tipo de procedimento tornam-se incompatíveis com os demais, são marginalizados e, por isso, automaticamente pressionados a agir da forma tradicional.	**O sistema social se preocupa com o futuro** – em 2003, já alertava o então ministro da Educação, Cristóvam Buarque: "Para saber como será um país daqui a 20 anos, é preciso olhar como está sua escola pública no presente" (disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2003.7.17.10.4.6.pdf, acesso em: 2 set. 2024). Esse é um sinal de que a sociedade já começa a se preocupar com o distanciamento educacional do Brasil em relação ao dos demais países. É esse o caminho para revertermos o quadro de uma educação "domesticadora" para "humanizadora". **Implicação** – valorização da educação de resultados efetivos para o indivíduo.

Fonte: Luckesi, 2002, *apud* Kraemer, 2005, p. 143.

Fernandes (2008) elenca sete características essenciais do que ele denomina **Avaliação Formativa Alternativa** (AFA)[20] e que dialogam com o quadro anterior.

[20] Fernandes (2008) utiliza a terminologia "Avaliação Formativa Alternativa" (AFA) para designar uma avaliação cuja função é "melhorar as aprendizagens e o ensino e que é verdadeiramente alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviorista" (p. 355).

Características da avaliação formativa alternativa (AFA)

1. A AFA é estrategicamente organizada para fornecer *feedbacks* produtivos, diversificados e frequentes a fim de orientar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.
2. Na AFA, o *feedback* é essencial para a ativação dos processos cognitivos e metacognitivos dos estudantes, os quais podem regular e controlar seus próprios processos de forma mais motivada.
3. A interação e a comunicação entre estudantes e professores são muito consideradas na AFA, porque são elas que estabelecem "pontes" entre aquilo que se considera ser essencial que o estudante aprenda e a forma particular (pessoal) como se dá essa aprendizagem.
4. Na AFA, os estudantes protagonizam ativamente seu processo de ensino-aprendizagem, tendo uma série de oportunidades de elaborar e partilhar suas produções.
5. As tarefas (sempre diversificadas) propostas aos estudantes, na AFA, são criteriosamente selecionadas e dão conta de trabalhar as aprendizagens essenciais do currículo, mobilizando processos cognitivos complexos como relacionar, analisar, sintetizar, avaliar etc.
6. Na direção da regulação dos processos de ensino-aprendizagem, as tarefas propostas aos estudantes na AFA guardam estreita relação com as metodologias específicas dos componentes e as avaliações.
7. O ambiente na AFA está inserido em uma cultura positiva, na perspectiva de que todos podem aprender e se desenvolver.

Fonte: Fernandes, 2008.

É importante, ainda, destacar que a avaliação formativa é **criterial** quando as aprendizagens dos estudantes são analisadas com base em critérios específicos, e é **ipsativa** quando essas aprendizagens são analisadas tendo como referência os próprios estudantes (ou seja, quando ela tem caráter comparativo: os estudantes são comparados com eles mesmos ao longo de um processo, sendo possível perceber dados como a persistência de equívocos, as reiterações de problemas detectados em sucessivas avaliações, o desenvolvimento pessoal em relação a determinados tópicos etc.).

A avaliação **somativa** também é **criterial**, como a **formativa**, entretanto ela é também normativa, uma vez que estabelece comparações entre as aprendizagens dos estudantes e uma norma (nota ou conceito) ou as aprendizagens de determinado grupo de estudantes. Por isso, autores como Harlen (2005, 2006) definem a avaliação formativa como "avaliação PARA as aprendizagens" e a somativa como avaliação DAS aprendizagens.

Essas concepções sobre o papel da avaliação embasam as propostas que aparecem nestes volumes de Língua Portuguesa. Seções relativas ao eixo da leitura contribuem para aquisição constante de repertório de autoanálise, na medida em que oferecem parâmetros para a validação ou não de hipóteses e análises. Seções destinadas à produção de textos de variados gêneros – como **Experimentando produzir…**, **E se a gente…?** e **Expressão** – também permitem avaliar os estudantes com segurança e em uma perspectiva formativa.

E uma educação integral, como sabemos, não pode estar focada apenas no desenvolvimento de competências e habilidades, ela precisa se ocupar do desenvolvimento de **atitudes** e **valores**, os quais também precisam ser observados de forma atenta e medidos. Para mapear atitudes e valores já construídos e desenvolvidos pelos estudantes, propomos, com ênfase, o uso sistemático do boxe **Fala aí!** e de seções como **E se a gente…?**, **Expressão**, **Experimentando…**, **Papo aberto sobre...** e **Bate-papo de respeito**, em que são propostos debates, discussões e atividades em grupo que exigem trabalho cooperativo. (Essas estratégias didáticas possibilitam que conflitos sejam explicitados, que os aprendizes se expressem livremente e que eventuais falas preconceituosas – contaminadas por estereótipos, inferências indevidas, desconhecimento, medo, racismo, homofobia, intolerância etc. – apareçam.)

Nós, professores, temos o importante papel social de detectar esse tipo de pensamento e lidar com ele com cuidado e paciência, fazendo prevalecer no ambiente da sala de aula o respeito pelas diferenças, o pensamento crítico, o pluralismo de ideias, as opiniões embasadas em investigação científica, a democracia e o senso de coletividade. Por isso, nunca deixe de intervir, questionar, convidar ao debate, chamar para a reflexão crítica, perguntar outras opiniões, oferecer novos textos e revisar as próprias convicções

como educador sempre que avaliar que isso é necessário. É parte integrante de nosso trabalho como educadores desenvolver autonomia moral, e isso só é possível quando lidamos de forma realista com atitudes e valores que os estudantes trazem e planejamos aulas baseadas em diagnósticos. Transforme falas que atentam contra direitos humanos, por exemplo, em oportunidades de formação e debate, ofereça outros pontos de vista, problematize, trabalhe com os ODS e com a educação midiática (ver tópicos sobre os dois assuntos neste **Suplemento para o professor**).

Uma estratégia interessante para lidar com diferenças é a criação de grupos mistos de trabalho, formados por aprendizes com posições antagônicas e pré-selecionados por você com base em certos critérios (ver tópico sobre metodologias ativas de aprendizagem, neste **Suplemento para o professor**). Se você permitir que os estudantes façam sempre os mesmos agrupamentos, eles se desenvolverão menos, porque apenas reforçarão seus pontos de vista e trabalharão com vieses de confirmação. Grupos heterogêneos poderão seguir protocolos de boa convivência e respeito acordados coletivamente, no início do ano, pelo grupo. Mecanismos de avaliação do comportamento dos pares, avaliação do grupo e autoavaliação também são eficazes para regulação e autorregulação dos comportamentos e mediação de conflitos – procure, por isso, inserir essas estratégias em seu planejamento de aulas.

Em relação ao levantamento de conhecimentos e habilidades que os estudantes desenvolveram (ou não), selecione questões das seções **Investigando +** e **Leitura inicial** para verificar como está a prática leitora deles. Escolha a questão após analisar o tipo de informação que ela pode lhe oferecer e seu propósito no momento: verificar a localização de informações, a capacidade de inferir (nível inferencial no processo de leitura), o reconhecimento do tema, a capacidade de relacionar o texto a conhecimentos prévios, a apreensão do sentido global do texto etc.

A título de exemplo, no Capítulo 8 do volume 1, "Trovadorismo, Humanismo e Classicismo: primeiros tempos da literatura em nossa língua", as questões de **Leitura inicial** e **Refletindo sobre o texto** podem ser usadas como atividades avaliativas diagnósticas eficazes. Pode-se pedir aos estudantes que leiam individualmente as duas estrofes das "Oitavas", de Luís de Camões, e respondam, ainda sozinhos, às questões 1 a 4. As respostas podem ser recolhidas para posterior correção, utilizando-se o gabarito para criar uma rubrica de correção (quadro de critérios) que auxilie a comunicação com os estudantes e possa diminuir o tempo desse trabalho. Por fim, avalia-se a quais objetivos o grupo atendeu e quais não conseguiu atingir. Se o grupo tiver superado esses desafios, pode-se aplicar como avaliação, em outra etapa, as questões 1 e 2 do tópico "Classicismo: a lírica de Camões".

Já um exemplo de avaliação somativa está no Capítulo 7 do volume 2, "Romantismo: um movimento plural", em **Investigando +**. Após estudar as características gerais do Romantismo no tópico "Um movimento de muitas faces" e conhecer aspectos do "Romantismo em Portugal" (por meio da leitura de um trecho do romance *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco), pode-se pedir aos estudantes que façam sozinhos os itens **a**, **b**, **c** e **d** da questão 1, que tratam de uma passagem do conto "A morte do Lidador", de Alexandre Herculano. Ao término dessa atividade – que precisa ter tempo limitado para começo e final –, os estudantes podem trocar suas produções para que corrijam os itens uns dos outros. Uma rubrica de correção coletiva pode ser criada na lousa com a ajuda da turma, utilizando-se, para isso, os gabaritos que constam neste **Suplemento para o professor**. Os itens da questão 1 exigem que os estudantes mobilizem o que aprenderam sobre o escapismo romântico, sobre história de Portugal, sobre a mitificação de personagens no Romantismo etc. na leitura de um texto do século XIX. Após a análise dos equívocos dos estudantes, determinados tópicos já vistos podem ser retomados ou ter a discussão ampliada. As atividades 2 e 3 estabelecem diálogo entre obras produzidas em diferentes contextos a fim de que os estudantes reflitam sobre assimilações, continuidades e rupturas na literatura brasileira. Além de favorecer a percepção da historicidade de matrizes e procedimentos estéticos, como prevê a habilidade EM13LP48, essas questões destacam as relações interdiscursivas entre autores de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diferentes, como prevê a habilidade EM13LP50. Assim, elas permitem, ainda, a análise de diferentes posicionamentos e perspectivas, como indica a habilidade EM13LP03. Ambas representam potentes oportunidades de avaliação da competência leitora dos estudantes e de sua capacidade de transferir conhecimentos.

Outra opção é recolher, dentro de uma perspectiva de **avaliação formativa**, o que os estudantes produziram em **Desafio de linguagem**. Trata-se de uma atividade que propõe um desafio que terá de ser resolvido por meio de uma produção autoral envolvendo variados gêneros (*slam*, seminário, *gif*, *playlist* comentada, entre outros), em diálogo direto ou indireto com o que se abordou no capítulo.

Apresentamos, a seguir, estratégias práticas ligadas aos eixos da leitura e da produção textual, que você pode adotar em sala de aula. Se necessário – e possível em sua escola –, crie grupos de **recuperação paralela** nos contraturnos para realizar o que propomos aqui.

Estratégias para o eixo da leitura: domínio de vocabulário

Mesmo não sendo algo esperado no Ensino Médio, algumas dificuldades de leitura dos estudantes podem estar relacionadas à incompreensão de palavras e expressões empregadas nos textos. E eles podem não conseguir inferir o sentido pelo contexto nem o descobrir com apoio no glossário ou em um dicionário.

Nesse caso, solicite que listem as palavras que não compreenderam durante uma primeira leitura. Oriente-os a separar aquelas cujo sentido poderiam tentar deduzir das que exigem uma consulta ao dicionário por oferecerem mais dificuldade. No passo seguinte, os estudantes devem voltar aos trechos em que aparecem as palavras e levantar hipóteses sobre seus significados. Escolha algumas palavras para estudo: projete ou anote o trecho na lousa ou releia-o com o grupo e vá mostrando as associações com o contexto que permitem uma conclusão pertinente acerca do sentido delas. O propósito é mostrar etapas do raciocínio que os estudantes podem incorporar.

O glossário que aparece nas páginas em que são ofertados textos para leitura é uma referência importante para termos que se supõe que os estudantes ainda não conheçam na etapa de desenvolvimento cognitivo em que se encontram. Utilize-os como base para separar os grupos que não conhecem termos ou expressões que se esperava que já dominassem. Faça um trabalho separado com eles, utilizando a estratégia mencionada anteriormente. Por exemplo, no Capítulo 10 "Parnasianismo e Simbolismo: a poesia de fim de século", do volume 2, supõe-se que os estudantes possam não conhecer palavras e expressões menos usuais do poema "A um poeta", de Olavo Bilac, como *estéril turbilhão*, *beneditino*, *claustro* e *lima*. Caso, porém, demonstrem que não conseguem compreender o poema, porque não sabem o significado de termos mais corriqueiros, como *trama*, *sóbria*, *andaime* etc., será necessário atuar.

Estratégias para o eixo da leitura: compreensão de informações

Se perceber, com base nas avaliações diagnósticas feitas com questões da seção **Leitura inicial**, que um grupo de estudantes apresenta dificuldades muito básicas de compreensão textual, você pode proceder da seguinte maneira: (**1**) escolha um texto do livro; (**2**) prepare um conjunto de afirmações sobre o texto que os estudantes deverão avaliar como "falsas" ou "verdadeiras"; (**3**) procure expressar as ideias usando palavras diferentes das que estão no texto e mude a ordem dos dados nos períodos para que os estudantes enfrentem um real desafio de compreensão; (**4**) durante a correção, pergunte aos estudantes que cometeram equívocos o que os confundiu e explore o que for dito, mostrando como poderiam ter checado a veracidade da informação.

É possível, por exemplo, preparar um conjunto de afirmações sobre textos didáticos destes volumes, como "A importância da biblioteca cultural", "Língua e linguagem" e "A interação", do volume 1; ou sobre textos literários, como "A luta e a lição", de Carlos Heitor Cony, do volume 2, entre outros.

Estratégias para o eixo da leitura: poemas

Os poemas estudados no Ensino Fundamental – Anos Finais não costumam se valer de linguagem muito hermética, mas aqueles trabalhados no Ensino Médio, sim, por isso é possível que parte dos estudantes tenha dificuldade na compreensão da linguagem figurada, na leitura das formulações mais sintéticas, típicas desse gênero textual, e na associação entre esses poemas e os movimentos literários em que estão inseridos. Sugerimos, por essa razão, que, se forem detectadas dificuldades desse tipo nas avaliações diagnósticas (feitas com questões da seção **Leitura inicial**), adote as seguintes estratégias: (**1**) solicite aos estudantes que escrevam paráfrases dos poemas, retextualizando-os em prosa; (**2**) oriente-os a explicar as metáforas e comparações em lugar de repeti-las; (**3**) ajude-os a reconhecer quando há um interlocutor específico; (**4**) peça que iniciem seus textos com estruturas como "Na primeira estrofe, o eu lírico desse poema pergunta se...", "O poema é iniciado com o eu lírico se lamentando por...", "O eu lírico conversa com um amigo, a quem confessa..."; (**5**) ouça algumas paráfrases produzidas pelos estudantes para verificar a coerência em relação ao texto original e explore pontos em que revelam mais dificuldade, mostrando etapas do raciocínio necessário à compreensão do texto. Ainda que a paráfrase não seja suficiente para recuperar as várias camadas de sentido do texto, contribui para a apreensão do sentido global dele; pergunte sobre as imagens que o poeta cria ao longo do texto.

Se fosse pedido aos estudantes que parafraseassem, por exemplo, o poema "A rosa de Hiroshima" (Capítulo 9 do volume 3, "A segunda fase do Modernismo: consolidação do movimento"), os estudantes poderiam entregar a seguinte produção: "(a) Procura despertar reflexão sobre as consequências da bomba nuclear sobre as gerações (crianças, meninas, mulheres) de pessoas da cidade de Hiroshima...; (b) A metáfora da rosa estrutura-se na semelhança entre uma rosa com suas pétalas abertas e o formato da bomba nuclear em explosão...; (c) O interlocutor é o leitor...; (d) O poema se inicia com o eu lírico fazendo um apelo e convidando o leitor à reflexão...; (e) O poeta trabalha com a imagem da rosa…".

Para esse tipo de atividade, pode-se criar duplas de apoio didático: um estudante que tenha facilidade para a leitura de textos poéticos lê o trabalho proposto e faz comentários para ajudar o colega.

Estratégias para o eixo da produção de textos: expressão de ideias e argumentos

Em alguns momentos, o professor precisa, mesmo no Ensino Médio, identificar se os estudantes têm dificuldade na compreensão do texto oferecido à leitura ou mesmo nas questões propostas acerca dele a partir dos comandos.

Uma atividade produtiva consiste em pedir aos estudantes que escrevam uma mensagem para o produtor do texto lido dizendo se gostaram ou não da leitura e por que, se concordam com as opiniões expressas e por que, se se consideram mais bem informados depois da leitura etc. A orientação dependerá do texto de que os estudantes vão partir. O material produzido, principalmente as justificativas, pode informar ao professor o nível de compreensão atingido. A atividade contribui sobremaneira para a capacidade de argumentar de estudantes de diferentes níveis.

Por exemplo, digamos que um estudante escrevesse a seguinte mensagem para a pesquisadora Márcia Agostini, autora de um texto lido no Capítulo 5 do volume 1, "Conto: a narrativa ágil": "Embora eu entenda que o trabalho não deva ser visto como uma tarefa marcada pelo sofrimento (como a senhora defende e a Bíblia mostra), não acho possível, no século XXI, pensar no trabalho de outra maneira, uma vez que vejo meus familiares trabalhando muitas horas por dia e eu mesmo…". Esse tipo de comentário mostraria ao professor que o estudante se equivoca em relação às várias vozes presentes no texto e ao próprio conceito de argumento. Seria necessário, portanto, um trabalho mais individualizado com esse estudante.

As atividades propostas em **Fala aí!** e **Bate-papo de respeito** podem também ser transformadas em textos escritos para que você avalie a habilidade argumentativa dos estudantes.

No Ensino Médio, objetiva-se que os estudantes possam:

> [...] analisar, em textos argumentativos[21], os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários (Brasil, 2018, p. 507).

Espera-se, portanto, que, ao final da 3ª série, eles tenham condições de opinar com consistência, sustentar opiniões com argumentos válidos, contra-argumentar e separar fato de opinião em contextos orais ou escritos.

Os três volumes de Língua Portuguesa contêm sequências didáticas pensadas para desenvolver um trabalho consistente com textos opinativos e argumentativos, tanto na oralidade quanto na escrita. Destacamos: o Capítulo 2 do volume 2, "Debate: a arte de falar e de ouvir", que trabalha debate, com ênfase na contra-argumentação; o Capítulo 6 do volume 2, "Experienciando fazer política", em que se explora o efeito persuasivo na seção **Se eu quiser aprender +**; o Capítulo 2 do volume 3, "Carta aberta: um instrumento para mudança", em que se estuda a carta aberta e a modalização em uma entrevista de TV; o Capítulo 4 do volume 3, "Resenha: um espaço de apreciação qualificada", que traz o gênero resenha crítica e propõe a produção tanto de uma resenha escrita como de uma resenha oral para ser inserida em um canal de vídeos; o Capítulo 5 do volume 3, "Palestra: uma fala bem preparada", que tem a palestra como foco; o Capítulo 6 do volume 3, "Experienciando combater a desinformação", em que os estudantes produzem um artigo de opinião e trabalham a impessoalização em **Se eu quiser aprender +**. Além disso, na seção **Investigando +**, indicamos a você, no **Livro do estudante**, atividades que trabalham argumentação. Use-as para verificar se a turma avançou ou se precisa de reforço.

Estratégias para o eixo da produção de textos: texto expositivo

Podem ser necessárias atividades em que o desafio esteja mais na expressão e menos na concepção das ideias. Uma atividade eficaz consiste na produção de textos de acordo com informações oferecidas em itens: (**1**) escolha um texto expositivo curto (notícia, verbete etc.); (**2**) separe suas informações e anote-as de forma bem sintética, em itens, propositalmente repetindo palavras; (**3**) peça aos estudantes que componham um texto apenas com essas informações. Eles podem uni-las em um mesmo período e empregar as palavras que desejarem. Só são vetadas a inclusão de dados e a eliminação deles. Se desejar uma atividade mais complexa, altere a ordem dos itens para que os estudantes tenham de estabelecer uma sequência coerente.

A atividade exercita habilidades de segmentação, de uso de recursos de retomada e mecanismos de coesão, entre outras.

Estratégias para o eixo da produção de textos: apresentação oral

Alguns estudantes podem ter dificuldade em situações de oralidade, independentemente de seu grau de extroversão nas situações informais. Por vezes, há dificuldade em empregar a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, em mobilizar os aspectos cinésicos e paralinguísticos de maneira funcional ou em desenvolver argumentos consistentes. Sugerimos as estratégias a seguir: (**1**) estabeleça uma conversa com os estudantes para falar da importância de desenvolver as habilidades relativas à oralidade e comentar que isso se faz com a prática frequente; (**2**) proponha, então, que se preparem para momentos de fala para a turma; (**3**) crie uma agenda, distribuindo as atividades ao longo de determinado período. Pode-se permitir que os estudantes escolham livremente os temas, oferecer um conjunto deles para que cada um selecione o preferido ou predefinir os temas de cada um. É possível, por exemplo, fazer uma pergunta e orientá-los a defender um ponto de vista, sustentando-o com três argumentos.

Se preferir, recorra ao boxe **Fala aí!** ou ao **Bate-papo de respeito**. Após a conversa coletiva, peça a um estudante que se prepare em casa para falar de maneira mais formal sobre o assunto debatido. Outras sugestões: (**1**) organizar um cronograma contemplando pelo menos duas falas públicas curtas de cada estudante no ano; (**2**) promover uma audição atenta das falas e tecer comentários construtivos para que os estudantes saibam o que ajustar na próxima apresentação.

Lembramos, ainda, que há outras atividades específicas que lidam com apresentação pública. No **Desafio de linguagem** do Capítulo 11 do volume 2, por exemplo, os estudantes são convidados a preparar um seminário sobre a realidade da vida no campo.

Nesse tipo de situação, quando se objetiva avaliar de forma mais sistemática a apresentação oral, propomos que: (**1**) seja preparada uma rubrica de correção (que leve em conta todos os tópicos que compõem o **Desafio de linguagem**); (**2**) esses critérios de correção sejam distribuídos entre os estudantes (ou anotados na lousa); (**3**) se possível, a rubrica seja transformada em autoavaliação.

Momentos das sequências didáticas propícios à avaliação

É essencial enfatizar que todas as sequências didáticas que compõem esta coleção reservam etapas e momentos específicos para vários tipos de avaliação.

Na frente *Língua em foco*, por exemplo, uma adequada seleção das questões, na seção **Leitura inicial** (e nas subseções

[21] *Texto argumentativo*, nesse contexto, inclui tanto os gêneros jornalísticos opinativos quanto os gêneros publicitários, além de alguns gêneros do campo da vida pública.

Refletindo sobre o texto e ***Zoom* na língua**), oferece uma boa oportunidade de avaliação diagnóstica e/ou formativa, enquanto algumas questões de **Investigando +** oferecem excelente oportunidade de avaliação somativa; as produções propostas em **Experimentando…** constituem bons momentos para realizar uma avaliação formativa; as subseções **Papo aberto sobre...** e **Por dentro...** servem como avaliações diagnósticas; e, por fim, as seções **E se a gente...?**, **Experimentando…** e **Expressão** permitem avaliações formativas.

Na frente *Literatura em foco*, por sua vez, a **Leitura inicial** e a subseção **Refletindo sobre o texto** oferecem um conjunto de questões adequadas para o trabalho com avaliação diagnóstica; após o estudo da seção **Investigando o movimento literário**, o bloco **Investigando +** propicia uma avaliação somativa; o **Desafio de linguagem**, como já mencionado, serve a um contexto mais formativo; os capítulos **Experienciando…**, especialmente na seção **Leitura** e nas subseções **Papo aberto sobre...** e **Por dentro...** servem como avaliações diagnósticas; as seções **E se a gente...?**, **Experimentando…** e **Expressão** também podem ser usadas para avaliações formativas.

Além disso, há nas sequências didáticas um conjunto de questões ligadas aos textos, dentro das explorações mais teóricas, que desenvolvem e mobilizam uma série de competências leitoras e podem ser usadas em contextos avaliativos individuais ou em grupo, ou podem ser transformadas em momentos de autoavaliação.

Rubricas de correção: o uso da língua (dentro e fora da área)

Apresentamos, a seguir, duas tabelas que poderão ser utilizadas por você para a avaliação de alguns aspectos relativos ao uso da língua em textos produzidos na modalidade escrita. As rubricas de correção têm como princípio a descrição de determinadas características dos textos, por entendermos que desse modo torna-se mais fácil verificar aspectos que precisam ser aprimorados e a comunicação deles aos estudantes, caso o deseje fazer. Você pode preencher a tabela com um "X" no campo correspondente ao que observa ou atribuir pontuação a cada item.

Rubrica de correção: aspectos gramaticais

Aspectos gramaticais	O texto apresenta inadequação(ões) inesperada(s) em relação à variedade em foco	O texto apresenta inadequações frequentes em relação à variedade em foco	O texto apresenta algumas inadequações em relação à variedade em foco	O texto não apresenta inadequações em relação à variedade em foco ou apresenta inadequações pontuais
Ortografia				
Acentuação				
Concordância verbal				
Concordância nominal				
Pontuação				
Segmentação de períodos e parágrafos				

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Rubrica de correção: precisão das palavras

Precisão	Precisão	Precisão	Precisão	Variação	Variação	Variação	Variação
Uso de vários termos com sentido equivocado	Uso de poucos ou de nenhum termo com sentido equivocado	Uso de vários termos com sentido impreciso	Uso de poucos ou de nenhum termo com sentido impreciso	Repetição frequente de termos	Texto com bom uso de recursos de substituição	Predomínio de palavras mais comuns	Texto com vocabulário variado

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Observe que a primeira tabela pode perder ou ganhar itens conforme o curso for avançando. Por exemplo, a concordância com expressão que indica quantidade aproximada (*cerca de*, *mais de*, *menos de, perto de* etc.), seguida de numeral e substantivo, pode ser incluída na tabela mais no final do curso de Língua Portuguesa, quando os estudantes tiverem estudado esse tópico específico.

Ainda nessa tabela, a primeira coluna deve marcar equívocos que já não são esperados para o ano em curso, independentemente do preenchimento das colunas seguintes. No segundo semestre do 3º ano do Ensino Médio, por exemplo, poderia ser marcada como inadequação não esperada a ausência de acento indicador de crase em casos como "a médica foi à feira de profissões falar com as turmas", uma vez que os estudantes já sabem que, nesse caso, o termo subordinante exige a preposição *a*, e o subordinado é antecedido pelo artigo *a*.

As tabelas podem ser adaptadas conforme as características de suas turmas e a exigência de seu curso.

É possível, ainda, adaptar a primeira tabela para usá-la não só em Língua Portuguesa, mas em toda a área de Linguagens e suas Tecnologias, especialmente Arte e Língua Inglesa, e pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Sugerimos que haja um trabalho prévio por parte dos professores de língua (portuguesa e estrangeira) na produção de uma tabela específica (simplificada) que possa ser usada na correção de avaliações de Geografia, História, Filosofia etc. Esse quadro de rubricas tem como objetivo mostrar aos estudantes que eles precisam se preocupar com a escrita não só em produções de texto exigidas em Língua Portuguesa. Deve haver um combinado coletivo dentro das áreas sobre determinados equívocos que não serão aceitos no Ensino Médio (de ortografia, sintaxe etc.). Evidentemente, todos deverão estar atentos para lidar, de modo inclusivo, com estudantes que apresentem problemas como **dislexia** (dificuldade de processar o conceito de codificar e decodificar a unidade sonora em unidades gráficas – forma de grafemas –, mas com capacidade cognitiva preservada), **disortografia** (problemas na transformação do som no símbolo gráfico que corresponde a ele) e **disgrafia** (distúrbio em que o estudante apresenta uma escrita ilegível por dificuldades no ato motor de escrever – coordenação motora fina, ritmo, velocidade do movimento etc.).

Enem: uma prova em grande escala

Como se sabe, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) avalia o desempenho escolar dos estudantes ao final da Educação Básica. Desde 1998, esse exame é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e possibilita acesso à Educação Superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)[22], do Programa Universidade Para Todos (Prouni) [23], de convênios com algumas instituições portuguesas e de acesso a programas de financiamento e apoio estudantil, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)[24].

Essa prova também fornece indicadores educacionais, e a análise científica de seus resultados abre portas para o desenvolvimento de estudos que podem interferir nas políticas públicas educacionais de nosso país.

Defendemos que é essencial incentivar os estudantes a realizar o exame, seja como "treineiros", em um primeiro momento, seja como concluintes, no final do Ensino Médio. Trata-se de um direito dos estudantes brasileiros.

Os autores desta coleção, certamente, têm como um de seus objetivos contribuir para o bom desempenho dos estudantes de escolas públicas no Enem. É possível realizar um trabalho consistente com as questões desse exame, já que todas estão disponíveis no *site* do Inep com os respectivos gabaritos. Basta acessar o portal do instituto e clicar em Áreas de Atuação, Avaliações e Exames Educacionais, Enem, Provas e Gabaritos.

Desde 2009, o Enem é composto de quatro provas objetivas, com 45 questões cada uma, e de uma prova de redação. As avaliações estruturam-se em cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento[25] – **I: Dominar linguagens (DL)**; **II: Compreender fenômenos (CF)**; **III: Enfrentar situações-problemas (SP)**; **IV: Construir argumentação (CA)**; **V: Elaborar propostas (EP)** – e em matrizes de referência, uma para cada área de conhecimento, que contemplam **nove competências** e um conjunto de habilidades.

Conheça, a seguir, as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias (CEL), presentes na BNCC, com as quais os cinco eixos e as nove competências de área do Enem dialogam.

Relações possíveis entre os eixos cognitivos do Enem e as CEL da BNCC

Eixos cognitivos do Enem	CEL da BNCC
I. Dominar linguagens (DL)	3, 4
II. Compreender fenômenos (CF)	1, 2
III. Enfrentar situações-problema (SP)	1, 2, 5, 9, 10
IV. Construir argumentação (CA)	7
V. Elaborar propostas (EP)	1, 2, 4, 5, 6, 9, 10

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

[22] O Sisu é um sistema eletrônico administrado pelo MEC que monitora as vagas oferecidas por instituições públicas de Ensino Superior de todo o Brasil. O sistema organiza a seleção dos estudantes com base na média da nota do Enem até o limite da oferta das vagas, por curso e modalidade de concorrência, de acordo com as escolhas dos candidatos inscritos e o perfil socioeconômico segundo a Lei de Cotas.

[23] O Prouni oferece bolsas de estudo, integrais e parciais, em cursos de graduação e de formação específica, em instituições de Educação Superior privadas. Esse programa é destinado a estudantes sem diploma de nível superior.

[24] O Fies é um programa do MEC que objetiva conceder financiamento a estudantes em cursos superiores pagos, com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

[25] Quando esta coleção chegar pela primeira vez às escolas, em 2026, poderá ter havido mudanças na estrutura do Enem. Acreditamos, entretanto, que eventuais mudanças não invalidam a maior parte das recomendações que fazemos aqui, tampouco a proposta pedagógica que a coleção defende (ancorada nas exigências de um documento soberano, a BNCC).

Relações possíveis entre as competências de área do Enem e as CEL da BNCC

Competências de área do Enem	CEL da BNCC
1. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	7
2. Conhecer e usar Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	1, 4
3. Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	3, 5
4. Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	1, 3, 6
5. Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	3, 4, 6
6. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	1, 3, 6
7. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	1, 3, 4
8. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	2, 3, 4
9. Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	7

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Há, nesta coleção de Linguagens e suas Tecnologias, uma série de atividades que dialogam com o tipo de questão que o Enem propõe e podem ser usadas na capacitação dos estudantes para os exames de larga escala.

Como as competências e habilidades mobilizadas nos capítulos são informadas aos estudantes e a você no fim de cada volume, é possível associá-las às matrizes e aos eixos cognitivos do Enem. Assim, você consegue perceber quais estão sendo desenvolvidas em cada etapa de trabalho. Além disso, por meio da correção das atividades, você pode perceber que problemas individuais há no desenvolvimento da aprendizagem de determinadas competências e habilidades.

Trabalhar com a "preparação" para o Enem dessa forma certamente evitará práticas meramente utilitaristas e transmissivas, com as quais não concordamos, e tornará as aprendizagens significativas.

O estudante protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas

No tópico "As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade", a BNCC afirma que a escola deve "promover a *aprendizagem colaborativa*, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares" (Brasil, 2018, p. 465).[26] Quando defende essa obrigação da escola, a BNCC está falando da necessidade de os educadores trabalharem com as chamadas metodologias ativas.

Embora a BNCC de Linguagens e suas Tecnologias não trate das metodologias ativas utilizando essa terminologia específica, a necessidade de inserir o aprendiz como protagonista em seu processo de ensino-aprendizagem, em colaboração direta e constante com seus pares, está diretamente relacionada a habilidades importantes da área, como as ligadas à CEL 3 (EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305).

No componente específico Língua Portuguesa, parte integrante da área de Linguagens e suas Tecnologias, no campo da vida pessoal, a ideia da necessidade das aprendizagens colaborativas, por meio das metodologias

[26] Grifo nosso.

ativas, está sugerida nas habilidades: EM13LP19, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP22. No campo de atuação na vida pública, aparece nas habilidades: EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP27. No campo jornalístico-midiático, está sugerida na habilidade EM13LP45. No campo artístico-literário, aparece nas habilidades EM13LP46, EM13LP47.

O *site* do MEC que hospeda o documento da BNCC apresenta alguns textos que abordam o tema, como o artigo "O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências", segundo o qual:

> [...] quando trabalhamos com metodologias ativas – colaborativas e cooperativas (*collaborative and cooperative learning*) –, que integram o grupo de técnicas Inquiry-Based Learning (IBL) e que tem suas raízes na visão de Vygotsky, de que existe uma natureza social inerente ao processo de aprendizagem – base de sua teoria de Desenvolvimento por Zona Proximal (DZP) – a construção do conhecimento permite o desenvolvimento de importantes competências, como:
>
> - **saber buscar e investigar informações com criticidade** (critérios de seleção e priorização) a fim de atingir determinado objetivo, a partir da formulação de perguntas ou de desafios dados pelos educadores;
> - **compreender a informação**, analisando-a em diferentes níveis de complexidade, contextualizando-a e associando-a a outros conhecimentos;
> - **interagir, negociar e comunicar-se com o grupo**, em diferentes contextos e momentos;
> - **conviver e agir com inteligência emocional**, identificando e desenvolvendo atitudes positivas para a aprendizagem colaborativa;
> - **ter autogestão afetiva**, reconhecendo atitudes interpessoais facilitadoras e dificultadoras para a qualidade da aprendizagem, lidando com o erro e as frustrações, e sendo flexível;
> - **tomar decisão individualmente e em grupo**, avaliando os pontos positivos e negativos envolvidos;
> - **desenvolver a capacidade de liderança**;
> - **resolver problemas**, executando um projeto ou uma ação e propondo soluções (Brasil, [201-?]).

Metodologias ativas: aprofundamento

Como é urgente buscar novas formas de ensino-aprendizagem, como nem todos os educadores brasileiros estão familiarizados com as metodologias ativas e como elas perpassam muitas das abordagens propostas na BNCC, consideramos relevante apresentar algumas metodologias neste **Suplemento para o professor**, para que você se aproprie ainda mais dessa forma de ensinar, essencial a uma educação que almeje colocar o jovem como protagonista de seu processo de aprendizagem.

As metodologias ativas existem como alternativa à chamada didática tradicional, que é predominantemente baseada em aulas expositivas, com os estudantes organizados em fileiras. Derivam de teorias da aprendizagem como o socioconstrutivismo e dos estudos cognitivos. Além de serem essenciais para as juventudes deste século, essas metodologias ressignificam seu papel social, professor, e o da própria escola, como, respectivamente, mediadores qualificados e espaço de circulação de saberes e de constante debate democrático.

Em geral, as metodologias ativas seguem estas diretrizes: (**1**) o desenvolvimento de habilidades socioemocionais deve ser estimulado; (**2**) o professor assume o papel de tutor/mediador/favorecedor, e não de transmissor do conhecimento; (**3**) os conhecimentos devem ser contextualizados; (**4**) a autonomia intelectual dos estudantes deve ser estimulada por meio da metacognição; (**5**) a colaboração entre pares deve ser estimulada; (**6**) a avaliação deve ser constante (formativa) e o *feedback*, rápido; (**7**) as atividades devem ser desenvolvidas a partir do conhecimento prévio dos estudantes.

Biblioteca do professor

MOTA, Ana R.; ROSA, Cleci T. Werner da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 261-276, maio/ago. 2018.
Tendo como pano de fundo a psicologia cognitiva e a metacognição, o texto analisa algumas metodologias ativas de ensino e dá sugestões práticas para envolver os estudantes nas aulas.

Exploramos, a seguir, algumas metodologias ativas que você pode incorporar à sua prática, eventualmente reorganizando o espaço da sala de aula de modo que os estudantes possam trabalhar em grupos, duplas ou coletivamente. Por exemplo, pode-se juntar as carteiras em duplas; organizar três ou mais carteiras em círculo ou lado a lado, de modo que os integrantes do grupo fiquem todos voltados para o professor e a lousa; organizá-las em "u", com o professor à frente, ou em círculo, com o professor dentro dele ou fora, caso queira ter um papel menos ativo na atividade; pode-se, ainda, manter as carteiras em fila, porém todas elas voltadas para uma linha central da sala, um bom formato para debates coletivos.

Sala de aula invertida (*flipped classroom*)

A abordagem da sala de aula invertida (tradução do inglês *flipped classroom*) consiste em uma combinação de atividades presenciais e a distância. Nesse modelo, conforme Valente (2014) a aquisição de conhecimento teórico fica concentrada em ambientes externos à sala de aula e prévios ao período de aula, enquanto atividades práticas e de interação são realizadas em aula. Trata-se, em geral, de uma modalidade de ensino que corresponde ao ensino híbrido (*blended learning*, termo usado para designar modelos que unem atividades analógicas e digitais), já que se costuma recorrer às TDIC para a montagem das atividades a distância. Elas não necessitam ser realizadas em meio digital, embora isso ocorra na maioria dos casos.

Biblioteca do professor

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
Para os autores, a metodologia precisa acompanhar os objetivos do professor: se desejamos estudantes proativos, devemos adotar metodologias em que eles se envolvam em atividades complexas, nas quais tomam decisões e avaliam resultados.

Instrução por pares (*peer instruction*)

A instrução por pares (*peer instruction,* em inglês) é um método avaliativo desenvolvido pelo professor Eric Mazur, da Universidade Harvard (Estados Unidos), no final dos anos 1990, que envolve a aplicação de diferentes atividades conforme a quantidade de acertos dos estudantes em questões de múltipla escolha, precedida de exposição do conceito a ser trabalhado. Uma porcentagem baixa de acertos prevê que o conceito seja revisto, enquanto porcentagens médias e altas determinam a realização de discussões em grupo, seguidas do refazimento das questões, e uma breve explicação sobre o tópico, seguida da continuação do teste, respectivamente. Segundo Wanis (2015), é possível aplicar a instrução por pares isoladamente a cada questão ou utilizá-la de forma mais generalizada, após a aplicação de um teste composto de diversas questões de múltipla escolha.

O teste de verificação de aprendizagem deve ser, necessariamente, de múltipla escolha, porque todos os resultados precisam ser previstos pelo professor e compartilhados com todos os estudantes. A discussão coletiva, no caso de um resultado em que haja entre 30% e 70% de respostas corretas, serve para que os estudantes reflitam sobre as próprias respostas ao formular uma argumentação que as sustente; os estudantes também revisam suas escolhas ao ouvir os argumentos dos colegas.

Ensino sob medida (*just-in-time teaching*)

O método de ensino sob medida (*just-in-time teaching,* em inglês) depende das TDIC, que são usadas como ferramenta de comunicação, e tem o objetivo de otimizar o tempo que estudantes e professores compartilham em sala de aula. Esse método, conforme Gavrin (2006), prevê que as aulas presenciais sejam usadas para solucionar dificuldades específicas dos estudantes, bem como para desenvolver habilidades que não envolvam leitura e aquisição passiva de conceitos. Em casa, os estudantes executam uma série de tarefas chamadas de *warm-up exercises* (exercícios de aquecimento, na tradução para o português). Esses exercícios são feitos utilizando as TDIC e têm um prazo de entrega que deve ser rigidamente controlado pelo professor. Encerrado o prazo, o professor acessa as respostas dos estudantes e estrutura a próxima atividade a ser realizada em sala de aula com base nas dificuldades que observar.

Aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*)

A abordagem PBL, muitas vezes traduzida para aprendizagem baseada em problemas (ABP), prevê a proposição de um problema para grupos pequenos de estudantes, os quais devem encontrar uma solução significativa para ele por meio de pesquisa individual e contraste coletivo de ideias. Para que essa abordagem seja desenvolvida adequadamente, é preciso que o problema proposto aos grupos seja contextualizado. Também é necessário que os estudantes tenham acesso a fontes de pesquisa, embora seja possível não as fornecer diretamente, a fim de fomentar a autonomia na busca por informações.

É possível elencar algumas funções dadas a estudantes e professores específicos. Esquematiza-se, no quadro a seguir, elaborado por Borges *et al.* (2014, p. 303), uma forma de atribuição de papéis dentro de um mesmo grupo, formado por estudantes e por um professor-tutor.

Descrição dos papéis dos participantes do grupo tutorial

Estudante coordenador	Estudante secretário	Membros do grupo	Tutor
Liderar o grupo tutorial Encorajar a participação de todos Manter a dinâmica do grupo tutorial Controlar o tempo Assegurar que o secretário possa anotar adequadamente os pontos de vista do grupo	Registrar pontos relevantes apontados pelo grupo Ajudar o grupo a ordenar seu raciocínio Participar das discussões Registrar as fontes de pesquisa utilizadas pelo grupo	Acompanhar todas as etapas do processo Participar das discussões Ouvir e respeitar a opinião dos colegas Fazer questionamentos Procurar alcançar os objetivos de aprendizagem	Estimular a participação do grupo Auxiliar o coordenador na dinâmica do grupo Verificar a relevância dos pontos anotados Prevenir o desvio do foco da discussão Assegurar que o grupo atinja os objetivos de aprendizagem Verificar o entendimento do grupo sobre as questões discutidas

Borges *et al.*, 2014, p. 303.

Painel integrado (*jigsaw classroom*)

O painel integrado (do inglês *jigsaw classroom*) é uma dinâmica em que os estudantes são divididos em grupos reduzidos e o objeto de aprendizagem é dividido em partes. O número de partes precisa corresponder ao número de grupos. Propõe-se aos estudantes que discutam o tema que lhes coube. Em seguida, constroem-se novos grupos, organizados por meio de um cruzamento entre os membros dos primeiros grupos, de tal forma que, em cada novo grupo, haja pelo menos um representante de cada um dos primeiros grupos – e, portanto, um estudante inteirado sobre cada assunto discutido.

A seguir, há uma esquematização da montagem de um painel integrado em ordem cronológica de passos a serem seguidos: (**1**) exposição do tema geral e instruções de como funcionará o painel integrado; (**2**) divisão da turma em grupos iniciais (de 1 a 4, no esquema reproduzido a seguir) e distribuição dos subtemas entre eles; (**3**) discussão dos subtemas dentro de cada primeiro grupo; (**4**) divisão da turma em segundos grupos (de A a D, no esquema reproduzido a seguir), de modo que cada segundo grupo contenha, pelo menos, um integrante de cada primeiro grupo; (**5**) apresentação da discussão feita anteriormente por cada um dos membros do segundo grupo.

Esquematização de montagem de painel integrado

Grupo 1 **Subtema 1**	Integrantes:	**Grupo 2** **Subtema 2**	Integrantes:	**Grupo 3** **Subtema 3**	Integrantes:	**Grupo 4** **Subtema 4**	Integrantes:
Estudante	**1**	**Estudante**	**5**	**Estudante**	**9**	**Estudante**	**13**
Estudante	**2**	**Estudante**	**6**	**Estudante**	**10**	**Estudante**	**14**
Estudante	**3**	**Estudante**	**7**	**Estudante**	**11**	**Estudante**	**15**
Estudante	**4**	**Estudante**	**8**	**Estudante**	**12**	**Estudante**	**16**

↓

Grupo A	Integrantes:	**Grupo B**	Integrantes:	**Grupo C**	Integrantes:	**Grupo D**	Integrantes:
Estudante	**1**	**Estudante**	**2**	**Estudante**	**3**	**Estudante**	**4**
Estudante	**5**	**Estudante**	**6**	**Estudante**	**7**	**Estudante**	**8**
Estudante	**9**	**Estudante**	**10**	**Estudante**	**11**	**Estudante**	**12**
Estudante	**13**	**Estudante**	**14**	**Estudante**	**15**	**Estudante**	**16**

Esquema elaborado pelos autores especialmente para esta coleção.

É importante destacar que o número de subtemas corresponderá, sempre, ao número de integrantes de cada segundo grupo. Portanto, o professor deve organizar o conteúdo em uma quantidade de subtemas que seja também uma quantidade adequada de estudantes por grupo.

Biblioteca do professor

AULAS do Digão – Metodologias ativas nas aulas de Biologia – Painel Integrado. [*S. l.: s. n.*], 2020. 1 vídeo (6 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V3hZ6pSyCPs. Acesso em: 25 set. 2024.

No vídeo, disponível na internet, o professor e mestre em Biologia Rodrigo Mendes mostra, na prática, como utilizar a estratégia do painel integrado em uma aula de Biologia. A explicação pode facilmente ser transposta para outros componentes.

Gamificação

Gamificação é uma estratégia didática em que se utilizam elementos dos jogos digitais (mecânicas, estratégias, pensamentos) para motivar ou promover a aprendizagem. As formas de aplicá-los em atividades didáticas são inúmeras. Algumas sugestões: (**1**) **rotas diferentes** para um mesmo fim – em grande parte dos *games*, é possível atingir o mesmo objetivo por meio de caminhos distintos. Esse elemento dos jogos, se aplicado às atividades didáticas, pode contribuir para a incorporação das características pessoais dos estudantes ao processo de aprendizagem, o que consistiria em ganhos tanto cognitivos quanto motivacionais. Cabe ao docente oferecer diferentes formas de alcançar a mesma solução de um problema; (**2**) ***feedback* imediato** – nos *games*, os jogadores são, em geral, capazes de visualizar o efeito de suas

ações em tempo real. É possível substituir o *feedback* geralmente lento das atividades escolares (como o resultado de provas escritas, por exemplo) por respostas rápidas, que estimulem um redirecionamento também rápido de estratégia por parte dos estudantes. Isso pode ser feito com o auxílio das TDIC, que permitem a automação do *feedback*. Ao perceber que seu raciocínio não está levando aos resultados esperados, o estudante é capaz de mudar de estratégia e atingir o objetivo didático de uma atividade; (**3**) **curva de aprendizagem** – idealmente, um jogo de *videogame* ensina ao jogador como interagir com os controles na prática, sem que precise se alongar em explicações complexas ou metalinguísticas a respeito da mecânica dele. Um bom jogo também providencia ao jogador o tempo necessário para que ele se acostume com a sua mecânica antes de introduzir um novo desafio, balanceando o ritmo ao introduzir cada um deles. O conhecimento adquirido na resolução de um desafio é requerido para que se solucione o próximo, e assim por diante, o que cria nos estudantes a sensação de progresso, respeitando-se o ritmo de aprendizagem de cada um; (**4**) **dividir tarefas complexas em outras menores** – ao dividir grandes objetivos de aprendizagem (como "escrever a introdução de um artigo de opinião", por exemplo) em outros menores (como "criar um tópico frasal para o parágrafo de introdução de um artigo de opinião", "desenvolver o tópico frasal em dois períodos que o expliquem mais detalhadamente" e "encerrar o parágrafo de introdução com uma frase que desperte a curiosidade do leitor"), a grandiosidade da tarefa final, que pode inconscientemente causar apreensão nos estudantes, é atenuada. Algo similar pode ser observado nos *games*, em que frequentemente objetivos maiores são divididos em um conjunto de tarefas de mais fácil execução. Dessa forma, o estudante pode observar de maneira panorâmica as partes que compõem um problema e não ter sua motivação abatida pela sensação de "não saber por onde começar"; (**5**) **uso de narrativa para imersão** – a grande maioria dos *videogames*, em especial os que foram produzidos a partir do ponto em que a indústria dos jogos eletrônicos já contava com tecnologias que ampliavam muito a capacidade de processamento dos consoles e computadores, oferece algum contexto narrativo para as ações que o jogador deve performar. Esse contexto narrativo justifica as ações que de outra forma pareceriam excessivamente arbitrárias, e motiva os jogadores a interagirem. O mesmo pode ser emprestado ao ensino: aprendizagens contextualizadas, ou seja, conhecimentos cuja aplicação está explícita desde o princípio para o estudante, acabam por gerar maior motivação do que aquelas cuja relação com a realidade não fica evidente (Fardo, 2013).

Nesta coleção, as metodologias ativas são priorizadas e estão presentes em inúmeras atividades que convidam à aprendizagem colaborativa, especialmente em **E se a gente...?**, **Expressão**, **Bate-papo de respeito**, **Esmiuçando o Enem**, **Aguçando os sentidos**, **A língua nas ruas** e **Desafio de linguagem.**

A abordagem por meio de situações-problema

Meirieu (1998) defende que uma situação-problema se caracteriza da seguinte forma: (**1**) propõe-se a realização de uma tarefa aos estudantes; (**2**) para realizá-la, é preciso que transponham obstáculos; (**3**) a transposição dos obstáculos precisa, necessariamente, representar um estágio mais elevado do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes; (**4**) o desafio cognitivo precisa ser o obstáculo a ser transposto; (**5**) os obstáculos precisam ser garantidos por um conjunto de restrições impostas aos educandos para a realização da tarefa; (**6**) materiais e/ou instruções precisam ser fornecidos aos estudantes para que tenham condições de vencer os obstáculos.

Esta coleção oferece diversas situações didáticas que possibilitam aos estudantes desenvolver estratégias para solucionar situações-problema. Por exemplo, nas seções **Expressão**, **Desafio de linguagem**, **Experimentando...**, **E se a gente...?** e na atividade **A língua nas ruas**.

Biblioteca do professor

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Meirieu defende que a escolha por um método educativo se apoie no conhecimento que se tem sobre a forma como um estudante aprende e nos conceitos que se intenciona desenvolver.

Pensar computacionalmente

Entre as dimensões que, segundo a BNCC, caracterizam a computação e as tecnologias digitais e que devem ser contempladas pelos currículos das escolas no Ensino Médio, está o pensamento computacional (PC).

Por ser um tópico pouco conhecido pela maior parte de nós, professores de Língua Portuguesa, consideramos importante apresentar, ainda que sucintamente, o que alguns estudiosos denominam PC para que os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias possam contribuir com essa importante demanda.

Em geral, a primeira questão que surge sobre o tema é: quando falamos em PC, estamos falando necessariamente em computadores? Essa pergunta é essencial porque não há como ignorar os limites técnicos impostos às escolas públicas brasileiras, sobretudo no que tange aos equipamentos necessários para trabalhar com programação e à conexão dessas máquinas com a internet. Entretanto, felizmente, as reflexões acerca do PC não passam obrigatoriamente pelo dispositivo computador. Conforme a publicação *Os benefícios da programação computacional em práticas pedagógicas*:

> [...] o pensamento computacional não está necessariamente ligado à programação de computador. [...] [Ele consiste na] formulação de problemas e soluções representados de forma que possam ser executados por processadores de informações – humanos, computadores ou, melhor ainda, uma combinação de ambos (Instituto Ayrton Senna, [20--?]).

Ainda não há um consenso sobre o que seja PC. Brackmann relaciona-o à capacidade criativa e crítica:

> O Pensamento Computacional é uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da computação com a finalidade

de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou colaborativa, através de passos claros, de tal forma que uma pessoa ou máquina possam executá-los eficazmente (2017, p. 29).

Vale destacar, ainda, que o PC, além de não depender necessariamente do uso de um computador, tem caráter interdisciplinar. O quadro a seguir mostra como as habilidades relacionadas ao PC podem ser desenvolvidas em alguns componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias.

Sugestões de inserção do PC em Geografia, Língua Portuguesa e Arte

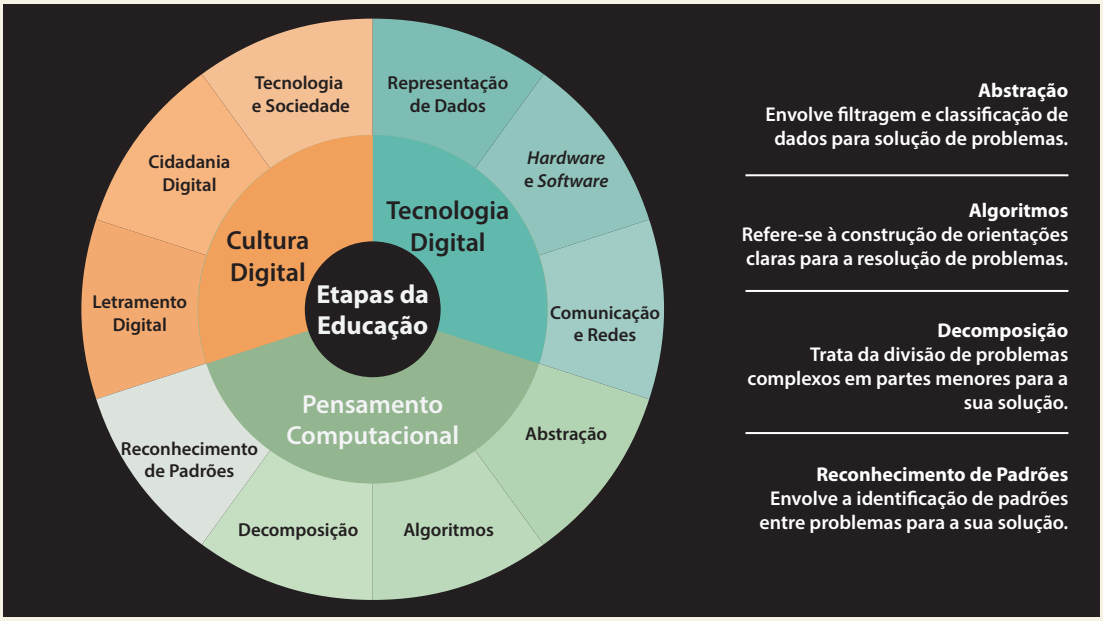
Conceitos de PC	Geografia	Língua Portuguesa e Arte
Coleção de dados	Estudar estatísticas de conflitos ou dados populacionais	Identificar padrões em diferentes tipos de frases
Análise de dados	Identificar as tendências dos dados estatísticos	Representar padrões de diferentes tipos de frases
Representação de dados	Resumir e representar tendências	Produzir um rascunho
Abstração	Resumir fatos. Deduzir conclusões dos fatos	Usar metáforas e analogias. Escrever um conto com diversos pontos de vista
Algoritmos e procedimentos	–	Escrever instruções
Automação	Usar planilhas eletrônicas	–
Paralelismo	–	Utilizar o corretor ortográfico
Simulação	Incentivar com jogos que utilizem bases históricas	Encenar uma peça teatral

Fonte: CSTA/ISTE, 2009; Barr e Stephenson, 2011, *apud* Brackmann, 2017. (Adaptado.)

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), no documento *Currículo de Tecnologia e Computação*, explica que o PC "tem sido considerado um dos pilares fundamentais do intelecto humano, junto à leitura, escrita e aritmética, visto que ele também é aplicado para descrever, explicar e modelar o universo e seus processos complexos".

A imagem a seguir, criada pelo CIEB, situa o PC dentro das etapas que contemplam uma educação digital mais completa e conceitua abstração, algoritmos, decomposição e reconhecimento de padrões.

CC BY 4.0/CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO



Representação da inserção do pensamento computacional em uma educação digital mais ampla.

Fonte: CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). **Currículo de Tecnologia e Computação**. São Paulo: Cieb, [202-?]. Disponível em: https://curriculo.cieb.net.br/. Acesso em: 9 out. 2024.

Segundo o *Currículo de tecnologia e computação*, proposto pelo CIEB ([202-?]):

- o **reconhecimento de padrões** "trabalha a identificação de características comuns entre os problemas e suas soluções. Ao se realizar a decomposição de um problema complexo, seguidamente se encontram padrões entre os subproblemas gerados, os quais podem ser explorados para que se encontre uma solução mais eficiente";
- a **decomposição** "trabalha o processo que divide os problemas em partes menores para facilitar a resolução. Compreende também a análise dos problemas para identificar as partes que podem ser separadas e formas como podem ser reconstituídas para solucionar o problema como um todo, ajudando a aumentar a atenção aos detalhes";
- o **algoritmo** "trabalha a estratégia ou o conjunto de instruções claras e necessárias, ordenadas para a solução de um problema. Em um algoritmo, as instruções podem ser escritas em formato de diagrama, pseudocódigo (linguagem humana) ou em linguagem de programação";
- a **abstração** "envolve a filtragem e classificação dos dados, criando mecanismos que permitem separar apenas os elementos essenciais em determinado problema. Também envolve formas de organizar informações em estruturas que possam auxiliar na resolução de problemas".

Propomos, em seções e boxes desta coleção, um trabalho com o desenvolvimento do PC que é perfeitamente possível dentro do universo da Língua Portuguesa (incluindo o volume único de Redação) e da Arte, componentes que formam a área de conhecimento e de domínio dos professores que utilizarão este material.

E de que forma esse trabalho é feito na coleção?

Seções e subseções como **E se a gente...?**, **Esmiuçando o Enem**, **Expressão**, ***Zoom* na língua** trabalham, muitas vezes, com o **reconhecimento de padrões** por meio, por exemplo, do resgate dos elementos estáveis que caracterizam os gêneros textuais em estudo e as diferentes linguagens artísticas; a **abstração**, que se caracteriza pela seleção, entre vários dados, daqueles que são fundamentais para resolver um problema; **a resolução de um problema**, quando vários itens o dividem em partes para que a solução seja facilitada; **a coleta e análise de dados**, que correspondem a etapas de compreensão de um problema (a divisão dele em partes permite uma solução mais eficiente).

Segundo Brackmann (2017), o algoritmo "possui uma grande abrangência em diversos momentos das atividades propostas no Pensamento Computacional; [ele] é um conjunto de regras para a resolução de um problema, como uma receita de bolo" (p. 42). Nesse sentido, seções ancoradas em etapas, como **Experimentando..., Expressão...** e **E se a gente...?**, contribuem para que os estudantes desenvolvam o **pensamento algorítmico**, uma vez que esse "conjunto de instruções claras e necessárias, ordenadas" (CIEB, [20--?]) está a serviço da solução do problema apresentado no comando da atividade. Dessa forma, mesmo que o problema mude a cada atividade, os estudantes necessitam passar pelo mesmo conjunto de instruções para resolvê-lo, tornando-se capazes, progressivamente, de criar etapas autonomamente.

A seção **Expressão** contribui para o desenvolvimento da **abstração** – que compreende a filtragem e a classificação dos dados e cria ferramentas que possibilitam a identificação dos componentes essenciais em certo problema –, já que se parte de um problema que deve ser resolvido. Para isso, os estudantes recolhem dados (*filtrados* dos conhecimentos que adquiriram ao longo de todo o capítulo) e separam aqueles que são *essenciais* para a formulação do que é exigido deles. A seção também trabalha com *etapas*; nesse sentido, trabalha-se a capacidade de *decompor* um problema, pois ele é dividido "em partes menores para facilitar a resolução".

Se pensarmos nos conceitos de PC que Brackmann (2017) agrupa em seu quadro, essas seções e boxes também trabalham com a **coleta de dados** (em seções como **E se a gente...?**, por exemplo), a **análise de dados** (na etapa "Planejando…", na seção **Experimentando…**), a **representação de dados** (quando o estudante transforma as informações de um texto analisado em tabelas, esquemas e infográficos) e a **simulação** (objetivo primordial das seções **Experimentando...** e **Expressão**, por exemplo).

Pensando no PC como uma "capacidade criativa, crítica e estratégica" (Brackmann, 2017, p. 29), a coleção traz seções como **Experimentando…**, **Desafio de linguagem** e **Expressão**, que foram estruturadas para desenvolver justamente a criatividade, a criticidade e o pensamento estratégico dos estudantes.

Finalmente, para que os estudantes tenham maior consciência das aprendizagens relacionadas ao PC, criamos o boxe **É lógico!**. Ele pode oferecer dois tipos de conteúdo: atividades de automatização de soluções por meio do pensamento algorítmico, em que os estudantes são convidados a produzir, por exemplo, um fluxograma para automatizar a concordância com o verbo haver, tópico que costumam considerar bastante desafiador; comentários que levam os estudantes a identificar os pilares do PC que colocaram em prática ao resolver as atividades.

Para um desenvolvimento mais pleno do PC, propomos com ênfase que seja realizado um trabalho interdisciplinar com a área de Matemática e suas Tecnologias. Assim, as aprendizagens desenvolvidas pela área de Linguagens e suas Tecnologias, relativas a reconhecimento de padrões, decomposição, algoritmos, abstração, coleta, análise e representação de dados e simulação podem se transformar, por exemplo, em linguagem de programação.

Biblioteca do professor

BRACKMANN, Christian P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica**. 2017. Tese (Doutorado) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

A tese apresenta um estudo detalhado sobre o PC, além de verificar a possibilidade de desenvolvê-lo na Educação Básica exclusivamente com atividades desplugadas (sem o uso de computadores) para que estudantes em regiões/escolas onde não há computadores/dispositivos eletrônicos, internet e mesmo energia elétrica também possam se beneficiar do método.

Competências e habilidades

Como já tratamos aqui, a BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica e serve como referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios do país. Essas chamadas aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes, como já mencionamos, o desenvolvimento de determinadas competências.

Quando a BNCC enfatiza a importância do desenvolvimento de competências, ela dialoga diretamente com as concepções que orientam, desde as décadas finais do século XX, a maior parte dos projetos de educação dos estados e municípios brasileiros, além dos projetos de países como Portugal, Austrália, França, Estados Unidos, Chile, Peru, entre outros. Avaliações nacionais, como o Enem, e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), têm também dado destaque às competências na formulação de suas questões.

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação explícita do que os estudantes devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

A BNCC define, como sabemos, dez CG como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e cada área do conhecimento apresenta suas CE. No caso de Linguagens e suas Tecnologias, elas são sete e explicitam de que forma as CG da Educação Básica se expressam na área. A BNCC relaciona a cada uma das sete CE um conjunto de habilidades, o qual indica as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas. Em Linguagens e suas Tecnologias (área que contempla, como já vimos, os componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além das sete CE da área e das respectivas habilidades, a BNCC define um conjunto de habilidades ligadas exclusivamente ao componente Língua Portuguesa, contemplado nestes três volumes. As habilidades dessa disciplina estão organizadas dentro dos cinco campos de atuação social e aparecem sempre associadas às sete CE da área de Linguagens e suas Tecnologias. Ainda que a maior parte das habilidades de Língua Portuguesa seja apresentada dentro dos contextos das práticas sociais de cada um dos cinco campos de atuação social, os campos apresentam algumas intersecções. Nesse caso, as habilidades são apresentadas em quadros denominados "Todos os campos de atuação social". Lembramos que há diferentes graus de complexidade e amplitude das CG e CE e que, no **Livro do estudante**, em magenta, e neste **Suplemento para o professor**, procuramos apontar essas diferenças quando necessário.

De que forma essas competências e habilidades são contempladas nestes três volumes de Língua Portuguesa desta coleção?

A título de exemplo, no Capítulo 7 do volume 1, "O texto literário", que apresenta a perspectiva de abordagem da literatura por meio da historiografia e os argumentos que justificam essa perspectiva, mobilizam-se, entre outras, as seguintes CG, CE e habilidades:

CG – 1 a 7

Leiturainicial–EM13LGG201,EM13LGG602,EM13LP01(CE2), EM13LP06 (CE 1), EM13LP46 (CE 6), EM13LP49 (CE 1, 6)

Investigando a teoria literária – EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP48 (CE 1, 6), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6), EM13LP51 (CE 3), EM13LP52 (CE 1, 2)

Desafio de linguagem – EM13LGG104, EM13LGG301 EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP15 (CE 1, 3), EM13LP18 (CE 7), EM13LP19 (CE 3), EM13LP43 (CE 7)

Assim, nesse capítulo, a leitura do poema "Romance em doze linhas", de Bruna Beber (e da **Biblioteca cultural** sobre essa autora); o estudo do texto teórico "Movimento literário" (em **Investigando a teoria literária**); a leitura comparativa de uma passagem de *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e de "Pista de dança", de Waly Salomão; a apresentação pública proposta pelo **Desafio de linguagem**; o estudo do tópico teórico "A importância da biblioteca cultural"; a análise das ilustrações do ilustrador Christian Jackson e o acesso ao *site* dele (em **Biblioteca cultural**); a leitura do conto "Pequena fábula", de Franz Kafka; a leitura do poema "Mapas de asfalto", de Michel Yakini-Iman; o acesso (em **Biblioteca cultural**) ao trabalho desse escritor e arte-educador contemporâneo, todos mobilizam/desenvolvem a CG 2, ligada ao exercício da curiosidade intelectual e da imaginação; a CG 3, relacionada à valorização e fruição das diversas manifestações artísticas, e a CG 4, ligada à utilização de diferentes linguagens artísticas para expressar sentimentos.

Se pensarmos nas competências específicas da área, a leitura e análise de "Romance em doze linhas", por exemplo, desenvolvem a compreensão do funcionamento da linguagem poética e mobiliza esses conhecimentos na recepção do gênero poema (CE 1). Além disso, permite desenvolver a habilidade EM13LP06, de analisar efeitos de sentido decorrentes do uso expressivo da linguagem, situada, na BNCC, em "Todos os campos de atuação social".

ESTRUTURA DOS VOLUMES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os volumes de Língua Portuguesa, como já dissemos, organizam-se em duas frentes:

- a primeira, *Língua em foco*, destinada aos eixos da leitura, da análise linguística/semiótica e da produção de textos orais, escritos e multissemióticos;
- a segunda, *Literatura em foco*, voltada para os estudos literários.

A seguir, apresentamos a estrutura interna dos capítulos de cada frente.

Capítulos de *Língua em foco*

Componente estrutural	Descrição
Leitura inicial	• Antes da leitura propriamente dita, são apresentadas determinadas informações, de modo a tornar a leitura significativa, e/ou **questões de antecipação**, que objetivam garantir a interação entre leitor-autor-texto por meio da mobilização de conhecimentos prévios. • **Refletindo sobre o texto**: subseção de questões mais globais, orais ou escritas, que funcionam como um "roteiro de leitura" do texto, preparando o olhar do estudante para que ele possa, progressivamente, realizar leituras autônomas. Essas questões também favorecem experiências significativas de leitura por meio da ativação de estratégias cognitivas que conduzem o estudante para além da simples localização de informações explícitas; busca-se também a inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção. • ***Zoom* na língua:** subseção que explora um ou mais usos linguísticos verificados no texto lido, os quais contarão com abordagem específica na seção seguinte, **Investigando nossa língua**. Trata-se de uma primeira investigação dos efeitos de sentido que tais usos produzem. São explorados nas questões os recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade.
Investigando nossa língua	• Seção destinada à análise linguística/semiótica. Resgata, para ampliação e aprofundamento, determinadas aprendizagens antecipadas na **Leitura inicial,** especialmente em ***Zoom* na língua**. • Desenvolve a exposição didática por meio de atividades, explicações teóricas, exemplos, boxes, novos textos citados.
Investigando +	• Mobiliza a exploração dos conceitos abordados na seção anterior por meio da análise de textos de gêneros variados. • Desenvolve a competência leitora por meio do exercício de análise textual. • Contribui para a sistematização dos conceitos estudados. • Amplia a abordagem dos conceitos por meio de atividades que resultam em novas conclusões. • Problematiza, quando necessário, os conceitos estudados pela comparação de variedades linguísticas.

Experimentando…	• Mobiliza as aprendizagens desenvolvidas no capítulo para a produção de um texto do mesmo gênero do texto analisado em **Leitura inicial** ou de um gênero não visto no capítulo, mas conhecido dos estudantes por estar previsto pela BNCC para o Ensino Fundamental, agora tornado mais complexo pelo tema, pela necessidade de pesquisa de informações prévia, pelo modo de circulação etc. Organiza-se em etapas para planejamento, elaboração, avaliação, reescrita e divulgação. • **Planejando…**: apresenta o quadro **"Da teoria para a prática"**, que reúne e sintetiza características do gênero e instruções sobre como transformá-las em um texto autoral. • **Elaborando…**: apresenta orientações em passos para produção da primeira versão do texto. • **Reescrevendo…**: apresenta orientações para a reescrita levando em conta a avaliação feita e o produto a ser apresentado. • **Divulgando…**: apresenta instruções para divulgação da produção de acordo com as especificidades do gênero. • **Conversando sobre a experiência**: convida a uma análise coletiva da experiência vivida pelo estudante ou pelos grupos.

Capítulos de *Literatura em foco*

Componente estrutural	Descrição
Leitura inicial	• Apresenta um texto literário inserido no movimento literário em estudo ou um texto literário ou obra de arte contemporâneos que dialoguem com o movimento. As **questões de antecipação**, quando presentes, estimulam a recuperação de conhecimento prévio do estudante sobre movimento literário ou o convidam a levantar hipóteses sobre o texto a ser lido. • **Refletindo sobre o texto**: questões orais ou escritas que convidam o estudante a realizar uma investigação textual, chamando sua atenção para determinados elementos que serão explorados com maior profundidade na seção **Investigando o movimento literário**.
Infográfico	• Em alguns capítulos, infográficos apresentam elementos relevantes do contexto histórico, social, político, filosófico ou científico em que está inserido o movimento literário em estudo.
Investigando o movimento literário	• Apresenta textos representativos, principais autores e aspectos relevantes do movimento literário em estudo. • Apresenta produções literárias que serão investigadas por meio de questões, constituindo objetos efetivos de estudo. • Amplia a "biblioteca cultural" dos estudantes. • Permite aos estudantes entrar em contato com um patrimônio cultural brasileiro, a literatura. • Possibilita que os estudantes observem que a produção literária é definida pelo contexto social, assim como ela própria define o contexto. • Contribui para a formação do leitor literário, sobretudo porque recorre também a textos atrativos para os jovens.

Componente estrutural	Descrição
Investigando +	• Complementa, em alguns casos, um estudo proposto no capítulo por meio da apresentação de uma leitura de texto, seguida de questões investigativas. • Promove momentos de iniciação de análise literária autônoma, mediada por um roteiro que guia o estudante na produção de parágrafos críticos. • Compara, em alguns casos, textos verbais e não verbais; produções textuais exemplares do movimento em estudo com textos contemporâneos.
Desafio de linguagem	• Propõe um trabalho dirigido e criativo de produção de textos de gêneros literários e não literários, orais e escritos, como *performances*, seminários, *gifs*, *playlists* comentadas etc.
Leitura puxa leitura	• Convida o estudante a ampliar uma leitura literária abordada no capítulo por meio da indicação de outros textos, livros, produtos audiovisuais, músicas etc. • Convida o estudante a também "puxar" uma leitura e dar uma dica aos colegas.

Boxes e atividades especiais

Percurso do capítulo	Relação dos principais conteúdos conceituais abordados no capítulo.
Tópicos	Relação dos conteúdos abordados em **Investigando nossa língua**.
Biblioteca cultural	No caminho da educação midiática e da formação de "biblioteca cultural", esse boxe convida os estudantes a visitar *sites* seguros e confiáveis que ampliam seus estudos e visão de mundo, além de sugerir livros, autores, vídeos, filmes, visitas virtuais etc.
Marco literário	Boxe que informa as obras literárias ou eventos que marcam o início e o fim dos movimentos literários estudados.
Bate-papo de respeito	Proposta que pode aparecer como boxe ou atividade. Os estudantes têm a oportunidade de conhecer pontos de vista de especialistas, artistas, autoridades etc. publicados na mídia e de dialogar com essas falas utilizando os conhecimentos que construíram no capítulo para assumir uma posição. Recorrendo a argumentos consistentes, podem, inclusive, discordar do que leram.
É lógico!	Proposta que pode aparecer como boxe ou atividade. Evidencia para os estudantes as competências próprias do PC (reconhecimento de padrões, decomposição, pensamento algorítmico, abstração etc.) que mobilizam ao participar de certas atividades.
Dica de professor	Uma espécie de dica certeira do professor dada em sala aula, sempre diretamente relacionada ao tópico em estudo.
Investigue	Um convite ao trabalho com uma pesquisa produtiva e, em geral, recortada, dentro ou fora da área de Linguagens e suas Tecnologias.
Fala aí!	Proposta de debates envolvendo aspectos morais, éticos, sociais, estéticos etc. relacionados ao texto lido ou ao conteúdo estudado. Trata-se de uma estratégia de diversificação de leitura.

Lembra?	Revisão sintética de conceitos já abordados no volume, os quais se espera que os estudantes conheçam do Ensino Fundamental ou que fazem parte de uma biblioteca cultural geral deles.
Boxe conceito	Sintetiza em poucas palavras um conceito em estudo e tem função organizadora para os estudos da turma.
Boxe informativo	Apresenta informações adicionais a respeito de um tópico em estudo.
Trabalho e juventudes	Na perspectiva de uma educação que contempla o projeto de vida dos estudantes, esse boxe os convida a pesquisar o mundo das profissões e dos profissionais, a fim de inspirá-los e de trazer informações objetivas que os ajudem em suas decisões quanto ao futuro.
Tá ligado!	Boxe que explicita as conexões entre temas e conteúdos tratados ao longo dos cinco volumes.
Experienciando o mundo do trabalho	Atividade que insere os jovens no universo profissional com propostas de produção de *feedbacks*, relatórios de avaliação de projetos elaborados pelo grupo etc.
Esmiuçando o Enem	Atividade que, na perspectiva de uma avaliação formativa, propõe aos estudantes um trabalho reflexivo (individual ou em grupos) sobre questões do Enem, por meio da verbalização de procedimentos para identificar a alternativa correta, da socialização de dificuldades, da comparação de respostas, da construção de gabaritos coletivos, da autoanálise de grau de segurança etc.
A língua nas ruas	Atividade de pesquisa de campo em que os estudantes investigam o uso efetivo da língua na mídia ou pelos falantes da comunidade.
Organizando meus estudos	Atividade de natureza metacognitiva que propõe a retomada produtiva do percurso de estudos realizado pelos estudantes ao longo do capítulo, para que desenvolvam habilidades como sistematizar, detectar dúvidas, ter escuta ativa para a fala do professor e dos colegas, topicalizar, esquematizar etc.
Para encerrarmos	Boxe que apresenta tópicos para a discussão com a intenção de tornar os estudantes mais consciente de alguns ganhos – em termos de conteúdo e de procedimentos – adquiridos com o estudo do capítulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

A autora propõe novas formas de explorar oralidade, leitura, escrita e análise linguística, sem memorização de regras e redução da leitura a exercícios de compreensão.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 50. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

O autor celebra as diferentes formas de falar português e defende uma pedagogia que promova o respeito à diversidade linguística.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016[1953-1954]. p. 11-70.

O ensaio "Os gêneros do discurso" é um dos textos fundamentais para a compreensão da abordagem dialógica bakhtiniana quanto ao texto e à linguagem.

BALTAR, Marcos *et al*. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 8, v. 1, p. 159-172, jun. 2005.

Pesquisa-ação sobre a atuação docente nas aulas de Língua Portuguesa.

BARROS-MENDES, Adelma N. N. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos**: algumas reflexões. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

A tese apresenta as mudanças ocorridas nos livros diáticos a partir do novo lugar dado à linguagem oral no trabalho com a língua materna.

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: BATISTA, Antônio A. G.; ROJO, Roxane H. R. (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 25-67.

O artigo aborda os efeitos que o processo de avaliação dos livros no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem provocado no contexto editorial e nas propostas de trabalho com a língua materna.

BORGES, M. de C.; CHACHÁ, S. G. F.; QUINTANA, S. M.; FREITAS, L. C. C. de; RODRIGUES, M. de L. V. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 303, 3 nov. 2014.

O artigo traz uma proposta pedagógica que consiste no ensino centrado no estudante e baseado na solução de problemas, reais ou simulados.

BRACKMANN, Christian P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2017.

Essa tese apresenta um estudo detalhado do PC, além de verificar a possibilidade de desenvolvê-lo na Educação Básica exclusivamente com atividades desplugadas (sem o uso de computador) para que estudantes de todas as regiões/escolas possam se beneficiar do método.

BRASIL. Ministério da Educação. **O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências**. Brasília, DF: MEC, [201-?]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

O texto relaciona conceitos-chave de Vygotsky (zonas de desenvolvimento real e proximal) com o desenvolvimento de competências, como saber buscar e investigar informações com criticidade, compreender a informação, ter autogestão afetiva e resolver problemas.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2011.

Reunião de alguns dos ensaios mais importantes de Candido. Machado de Assis, Guimarães Rosa, Oswald de Andrade e Sérgio Buarque de Holanda são alguns dos autores por ele estudados. Destaca-se "O direito à literatura", sobre a necessidade humana de fabulação.

CECHINEL, André. Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. **Revista Brasileira de Educação**, Criciúma, v. 24, 2019.

O autor discute o modo como a crise da atenção na modernidade afeta o trabalho com leitura literária, que exige autocentramento, concentração, silêncio e introspecção.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). Referências para Construção do seu Currículo em Tecnologia e Computação da Educação Profissional Técnica. [*S. l.*: *s. n.*], [20--?]. Disponível em: https://curriculo.cieb.net.br/. Acesso em: 31 ago. 2024.

Trata-se de um currículo de referência: oferece diretrizes e orientações para apoiar redes de ensino e escolas a incluir os temas tecnologia e computação em seus currículos.

CLARE, Nícia A. V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). **Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filosofia**. Cadernos do CNLF, Série Leitura e ensino de língua. Disponível em: http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html. Acesso em: 6 out. 2024.

Um panorama do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, desde o século XIX, com destaque para as décadas compreendidas entre 1950 e 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

O autor trata do estímulo à leitura no Ensino Básico, propõe a construção de uma comunidade de leitores nas salas de aula e oferece oficinas de letramento literário para apoiar o trabalho docente.

FARDO, Marcelo L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Novas tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-9, jul. 2013.

Artigo que examina o fenômeno da gamificação e descreve sua utilização em um ambiente de aprendizagem.

FIGUEIRA, Ana P. C. Metacognição e seus contornos. **Revista Iberoamericana de Educación**, 1994. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/446Couceiro.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

Figueira apresenta a compreensão de diferentes autores sobre metacognição e sua relação com a aprendizagem.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2008.

O livro aborda os conceitos e os procedimentos da avaliação dinâmica que podem ser agrupados como componentes de uma educação cognitiva.

FONTES, Nathalia S.; SANTOS, Fabiano A. A ausência da literatura na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, jan./dez. 2020.

Nesse artigo, os autores analisam o lugar que a literatura passou a ocupar no processo de ensino com o advento da BNCC.

FRISON, Lourdes M. B. **Autorregulação da aprendizagem**: atuação do pedagogo em espaços não escolares. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3616/1/385720.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

Uma investigação das características, fases e princípios da autorregulação da aprendizagem presentes na atuação do pedagogo em espaços educativos não escolares.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

A autora discute a avaliação como forma de promover a progressão dos estudantes.

GAVRIN, A. Just-in-Time Teaching. **Metropolitan Universities Journal**, v. 17, p. 9-18, jan. 2006.

Artigo que apresenta o ensino *Just-in-Time* como uma pedagogia que permite ao professor aumentar a interatividade na sala de aula e envolver os estudantes na aprendizagem.

HARLEN, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. *In*: GARDNER, J. **Assessment and learning**. London: Sage, 2006. p. 103-118.

Para essa pedagoga britânica, o objetivo da avaliação é permitir conhecer uma realidade para, então, avaliá-la e aprimorá-la.

HARLEN, W. Teachers' summative practices and assessment for learning: tensions and synergies. **Curriculum Journal**, London, v.16, n. 2, p. 207223, 2005.

Segundo Harlen, a mesma avaliação pode ser considerada formativa ou somativa, a depender do uso que se faça da informação obtida por ela.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Os benefícios da programação computacional em práticas pedagógicas. [20--?]. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-os-beneficios-da-programacao-computacional-em-praticas-pedagogicas.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

Material para consulta que aborda programação, pensamento computacional e letramento em programação.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

Um estudo sobre a leitura de textos literários, sua recepção pelos leitores e as análises feitas pela crítica literária.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2013.

A autora revela a complexidade do ato de compreender o que se lê e os processos cognitivos que permitem construir o sentido de um texto escrito.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

Dirigido a professores da Educação Básica, o livro aborda as estratégias mobilizadas pelo leitor para preencher as lacunas e participar ativamente da construção de sentido durante a leitura.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

Com base em exemplos comentados – quadrinhos, propagandas, reportagens, produções de estudantes etc. – as autoras demonstram a aplicação prática das teorias sobre o texto.

KRAEMER, Maria E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **GestioPolis**, 4 jul. 2005. Disponível em: https://www.gestiopolis.com/avaliacao-da-aprendizagem-como-processo-construtivo-novo-fazer/. Acesso: 17 out. 2024.

Texto que aborda a avaliação na perspectiva de Perrenoud, isto é, como um processo intimamente relacionado à gestão da aprendizagem dos estudantes.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

Estudos críticos sobre avaliação da aprendizagem escolar e propostas para torná-la mais construtiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

MAGALHÃES-ALMEIDA, Cirlene. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. *In*: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

Artigo que analisa uma experiência de transposição didática no Ensino Superior.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

Obra que toma a língua como um conjunto de práticas enunciativas. Noções de língua, texto, gênero, compreensão e sentido situam-se na perspectiva sociointeracionista.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

O professor e pesquisador francês reflete sobre o ato de aprender e traz referências para que o professor possa elaborar, regular e avaliar sua ação.

MOTA, A.; WERNER DA ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-76, maio 2018.

Tendo como pano de fundo a psicologia cognitiva e a metacognição, o texto explora metodologias ativas de ensino, com recomendações práticas para envolver o estudante nas aulas.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Perrenoud defende que cada aprendizado tenha como objetivo preparar o estudante para etapas subsequentes do currículo, tornando-o capaz de mobilizar suas aquisições escolares também fora da escola.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

O autor discute alguns dos impactos da avaliação promovida pelo PNLD sobre o perfil do livro didático de Português e seu uso em sala de aula.

ROJO, Roxane H. R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

Livro que discute propostas e experiências de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa na sala de aula.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

A autora apresenta as características dos multiletramentos, explica por que uma pedagogia dos multiletramentos é necessária e mostra como fazer essa pedagogia.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

Texto que examina o conceito de avaliação no contexto de um projeto de formação-investigação em curso em uma escola portuguesa.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. São Paulo: Hucitec/Aderaldo & Rothschild, 2008. (Coleção Linguagem e Cultura, 40).

Samoyault discute a noção de intertextualidade e reflete sobre a memória da literatura.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Livro que propõe a utilização da avaliação como motor, valorizando o erro como forma de regular a aprendizagem.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al*. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Os autores diferenciam gênero de tipologia textual, justificam o trabalho com gêneros textuais e oferecem chaves para a compreensão do conceito de gênero. Além disso, discutem quais gêneros selecionar para o ensino e como inseri-los no currículo.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

Referência mundial em alfabetização, Magda Soares propõe uma discussão sobre a prática na e com a língua na escola.

VALENTE, José A. *Blended learning* e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 4, p. 79-97, 2014.

Artigo que discute as diferentes modalidades do *blended learning* e da sala de aula invertida, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e pontos positivos e negativos das diferentes abordagens.

WANIS, Rogério. **Aplicação da metodologia *Peer Instruction* em salas de aula da rede pública estadual do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Física) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2015.

Estudo sobre a aplicação de uma metodologia centrada no estudante e voltada à compreensão dos conceitos de uma dada disciplina.

WING, Jeannette. Pensamento computacional: um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 1-10, 2016.

Nesse artigo, a autora mostra que o PC é uma forma de resolver problemas e pode ser aplicado por todas as pessoas, não apenas por especialistas e cientistas.

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS POR CAPÍTULO

Nesta parte do **Suplemento para o professor**, apresentamos orientações para o encaminhamento dos capítulos e a realização das atividades e, em seguida, sugestões de distribuição dos capítulos deste volume ao longo do ano letivo.

LÍNGUA EM FOCO

Capítulo 1 Perfil: um jeito de se apresentar para o mundo

Para contribuir com o desenvolvimento de habilidades relativas à autoapresentação por meio de textos multimodais, tão necessárias ao jovem deste século XXI, neste capítulo, trabalhamos com três perfis: um produzido para o *site* da Academia Brasileira de Ciências; outro produzido para uma exposição; e, por fim, o perfil de um escritor profissional.

Iniciamos a sequência didática com questões que identificam os conhecimentos prévios dos estudantes sobre perfis. As questões de **Refletindo sobre o texto** retomam características do gênero perfil, além de trabalhar com variação linguística e reforçar a importância da língua na construção da identidade dos falantes (ver **Fala aí!**). Em ***Zoom* na língua**, por sua vez, investiga-se a estrutura de frases e períodos, tópico explorado em **Investigando nossa língua**.

Nessa segunda parte da sequência didática, iniciamos o estudo da *sintaxe* retomando algumas categorias sintáticas e os processos de *coordenação* e *subordinação*, a fim de explorar a construção de *orações* e *períodos*. Partimos do conceito de *frase*, com a necessária constatação das várias possibilidades de sentido que as frases podem construir na situação comunicativa em que se realizam, para, então, abordar as estruturas que apresentam verbos. Diferentemente de abordagens mais tradicionais, antecipamos o estudo das *orações coordenadas*. Em consonância com a BNCC, questionamos a funcionalidade do estudo completo do período simples antes da exploração de períodos compostos. Entendemos que promover o estudo de determinados termos sintáticos em conjunto com o de orações equivalentes é mais produtivo e que a antecipação das orações coordenadas pode contribuir para análises de períodos mais variados, tornando o estudo menos artificial e permitindo uma progressão com complexidade crescente.

Em **Investigando +**, destacamos: a discussão proposta em **Fala aí!**, que diferencia tristeza de depressão, problema tão frequente entre os jovens da contemporaneidade; **Esmiuçando o Enem**, em que os estudantes mobilizam seus conhecimentos sobre justaposição, sequências verbais e nominais; **Bate-papo de respeito**, em que os estudantes debatem a influência do português falado no Brasil sobre o falado em Portugal; **É lógico!**, em que se propõe a criação de um algoritmo; **A língua nas ruas**, atividade de pesquisa em mídia sobre redundância.

Em **Experimentando produzir um perfil**, os estudantes realizam uma autoapresentação por meio de texto multimodal. Vale lembrar que muitos dos estudantes, sobretudo os que fazem cursos técnicos, poderão utilizar esse conhecimento para angariar estágios ainda durante o Ensino Médio.

Página 21

Refletindo sobre o texto

Sugerimos a discussão coletiva das questões, o que vai permitir que acompanhe as inferências necessárias à construção do sentido dos textos e à consolidação dos conhecimentos sobre o gênero e verifique a atribuição de valor às pessoas em foco, favorecendo sua intervenção, caso ocorra a desvalorização ou supervalorização de qualquer uma delas.

Página 22

***Zoom* na língua**

As questões desta etapa levam à observação de frases/períodos, com foco no exame de sua estrutura interna. Os conceitos serão abordados na seção **Investigando nossa língua**. Sugerimos que os estudantes realizem as atividades individualmente e por escrito, para que possam fazer a investigação proposta recorrendo a seu conhecimento prévio e às informações disponíveis e respeitando o próprio ritmo.

Página 28

Investigando +

Sugerimos que os estudantes realizem, individualmente, as atividades 1 e 2, que estão centradas no estudo da frase, da oração e do período. Elas devem ser corrigidas na sequência, tendo o boxe **Fala aí!** como arremate. Em seguida, eles podem realizar, em grupos, as atividades 3 e 4, em um prazo predefinido. Após as etapas de trabalho com toda a turma, os estudantes podem fazer, individualmente ou em duplas,

as atividades 5 a 7, que tratam das orações coordenadas. A atividade 8, de investigação do uso da língua, pode ser realizada em sala de aula ou como tarefa de casa. As orientações estão adiante.

Página 29

Fala aí!

É importante que os estudantes percebam que a tirinha mostra a tristeza da personagem, sem marcá-la como um estado permanente, que indicaria depressão. Ouça os comentários e ajude os estudantes a entenderem que depressão é um distúrbio sério, que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), atingia cerca de 1 bilhão de indivíduos no mundo em 2019 e que esse número aumentou 25% durante o primeiro ano de pandemia de covid-19 (dados divulgados em relatório de 2022). É importante também que compreendam que as pessoas com a doença devem poder contar com o apoio dos amigos e familiares e com ajuda profissional. Aproveite as respostas para problematizar comportamentos (por exemplo, orientando aqueles que eventualmente associem a doença a "frescura"), mantendo-se sensível ao contexto em que você e os estudantes se inserem. A atividade dialoga com a competência geral 8 da BNCC, que diz respeito ao autoconhecimento e à capacidade de conhecer as emoções dos outros.

3. É esperado que o conteúdo do capítulo leve os estudantes a compreenderem a ideia de "justaposição" e a reconhecerem sequências verbais ("ninguém reparou que ia soltar?", por exemplo) e nominais ("Branco, preto, branco, preto, as ondas do mar de Copacabana", por exemplo).

Sugerimos que cada grupo apresente sua resposta em voz alta. Caso exista divergência, afirme que a turma precisa discutir até chegar a um consenso. Dessa forma, grupos que acertaram poderão auxiliar os demais a reconhecer o erro nas alternativas escolhidas e, nesse processo, será possível verificar o domínio que têm dos conceitos envolvidos. Caso a discussão não contemple o item **e**, verifique se eles compreenderam que é o contraponto do item **a**, uma vez que aponta a existência de elementos linguísticos ligando as orações.

4. A atividade trata da interlocução, considerando o efeito provocado pelos elementos que a compõem na relação com o contexto – no caso, chamamos a atenção para a presença de elementos linguísticos inesperados e para o efeito deles. Também foi planejada para a retomada do tema preconceito linguístico, pela perspectiva da decolonialidade. Sugerimos que seja feita, inicialmente, em pequenos grupos para que todos tenham a oportunidade de falar. Depois, as ideias devem ser discutidas por toda a turma, de modo que você possa comentar, entre outros aspectos, como os estudantes se apropriam de ideias expostas por colegas (quando os citam, por exemplo) e como se relacionam em um contexto que pode envolver contraposições mais exasperadas. Convide um estudante para ser o mediador, com a função de apresentar o tema e redirecionar a discussão, se necessário. No Capítulo 2, os estudantes estudarão a função de um mediador, mas é esperado que já a conheçam por participarem de debates nos anos finais do Ensino Fundamental.

A reportagem do *Diário de Notícias* repercutiu no Brasil, e muitas foram as acusações de ter sido preconceituosa, embora a crítica visasse, em grande parte, aos pais que permitiam que os filhos passassem longas horas expostos a conteúdo da internet e que, àquela altura, haviam lotado uma casa de espetáculos em uma apresentação do *youtuber* citado. Ainda assim, é preciso considerar que, no contexto português, não são incomuns as denúncias, inclusive no ambiente escolar, de preconceito linguístico sofrido por brasileiros que imigraram para o país. Esse contexto pode ser apresentado aos estudantes entre a discussão em grupo e a geral para que relacionem o texto a seu contexto de circulação.

É esperado que os estudantes reconheçam que o caso em questão permite discutir os temas variação linguística e preconceito linguístico e que, na discussão, consigam explorar alguns aspectos: (**1**) a preocupação dos pais é compreensível; também causaria inquietação se as crianças brasileiras, em idade de aquisição da língua, passassem a usar uma variante linguística diferente daquela própria de seu contexto; (**2**) essa preocupação precisa ser tratada e exposta com atenção para que não se confunda com preconceito linguístico, social e racial; (**3**) o uso eventual de expressões brasileiras não implica que a língua da criança seja alterada, uma vez que ela está imersa na variedade do português europeu.

A atividade contribui, principalmente, para o desenvolvimento das habilidades EM13LP05 e EM13LP25, que preveem, entre outros objetivos, o desenvolvimento de capacidade de análise dos posicionamentos assumidos e da força dos argumentos ouvidos, de expressão de posicionamento fundamentado, de participação respeitosa e de emprego de estratégias linguísticas típicas de consideração do discurso do outro (para retomadas, contraposição, complementação etc.).

Biblioteca do professor

Se desejar ler sobre o tema, pesquise na internet o artigo "Influenciadores digitais brasileiros podem causar mudanças na linguagem de crianças portuguesas?" (*Jornal da USP*, 6 dez. 2021), de Rodrigo Tammaro, que traz a perspectiva da especialista Elaine Grolla, professora do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

Página 30

5. c. Os itens **c** e **d** permitem avaliar se os estudantes reconhecem relações implícitas entre segmentos de texto. Caso note dificuldade, faça a atividade com eles, direcionando-os com perguntas.

6. Nesta atividade, além de estudar as orações coordenadas, os estudantes voltam a refletir sobre as particularidades da linguagem oral. Recomendamos que, se possível, assistam ao trecho inicial do vídeo (até 4 min 13 s – observe que a transcrição não é integral) ou ouçam a entrevista para que possam observar a interação em curso. Oriente-os a analisar o ritmo, a altura da voz, a clareza de articulação, a postura, as expressões faciais, os gestos etc.

Esse tipo de observação cria parâmetros para as situações de fala pública em que se envolverão. Eles podem observar também alguns recursos usados por Cristian Wari'u para dar dinamismo ao material: brincadeira com as mãos e som de aplausos; entrada de algumas legendas; transição entre blocos de falas feitas por grafismos em azul, cuja aparição é gradativa; inclusão de uma fotografia com um logo que remete a outra produção disponível na rede; e mudanças da posição da câmera, que se alterna entre a dupla e o entrevistado. As atividades sobre o vídeo, somadas a essas observações, desenvolvem as habilidades EM13LP14 e EM13LP16.

Página 31

6. c. Comente que, algumas vezes, a contraposição feita pelas conjunções adversativas precisa acionar alguns pressupostos para que a relação de oposição seja entendida. Se achar necessário, apresente um novo exemplo, como *Eu gosto de viajar, mas não sou rica*, que traz como pressuposto a ideia de que viajar depende de ter bastante dinheiro.

6. f. Comente que o texto transcrito parece truncado, impressão que não existe quando o ouvimos, pois outros fatores, como a entonação, ajudam a construir o sentido do que é dito.

6. g. Aproveite para reforçar a ideia de que a linguagem oral apresenta marcas próprias – repetições, hesitações, interrupções, marcadores conversacionais ("né?") –, resultantes do menor tempo de planejamento. Essas marcas não correspondem a menor monitoramento – pelo contrário, muitas vezes derivam da tentativa de produzir um discurso preciso e condizente com as variedades urbanas de prestígio –, mas não pode haver exagero.

Fala aí!

Ouça o que os estudantes têm a dizer sobre o tema e garanta um ambiente em que as discussões não fiquem presas a estereótipos. Está em questão a apropriação cultural, termo antropológico utilizado para explicar o ato de se utilizar ou adotar hábitos e comportamentos de uma cultura estrangeira à sua. Esse fenômeno ocorre quando a referência ao grupo apropriado é banalizada, minimizando-se as lutas travadas por minorias e os verdadeiros significados de determinados símbolos de um povo. O conceito de apropriação cultural surge com maior força nos anos 1980.

7. **A língua nas ruas.** Se puder, inicie o trabalho apresentando o áudio da canção "Saúde", de Rita Lee e Roberto de Carvalho. Mostre à turma que há uso proposital da redundância na letra dessa canção, diferentemente do que ocorre no período que inicia a atividade. Solicite aos estudantes que apresentem os exemplos encontrados. Eles perceberão que a redundância não tem, na maioria dos casos, o objetivo expressivo de ênfase. Ressalte que, em alguns contextos, a redundância pode ser bem-vinda – quando usada com intuito humorístico, por exemplo –, enquanto em outros ela resulta de falha na percepção do valor das conjunções. Lembramos que alguns linguistas atribuem esse uso duplicado ao fato de algumas palavras ditas conjunções serem, como antecipamos, advérbios.

Página 32

8. **É lógico!** No Capítulo 2 do volume 1, os estudantes conheceram a representação de um algoritmo por meio de fluxograma. Agora, poderão ver um mais complexo e criar uma proposta própria. O pensamento computacional é uma estratégia de resolução de problemas de qualquer natureza e não somente computacionais. É interessante que os estudantes ganhem consciência das habilidades ligadas a ele e que possam, em algumas situações, "automatizar" decisões criando algoritmos pessoais. Aproveite a correção para examinar, com a turma, a pontuação em períodos que contenham orações adversativas. Anote estes exemplos: (1) O autor tem saudades de Angola, mas quer conhecer outros países; (2) O autor tem saudades de Angola, porém quer conhecer outros países; (3) O autor tem saudades de Angola, quer, porém, conhecer outros países; (4) O autor tem saudades de Angola; quer, porém, conhecer outros países. Reforce a informação de que, quando não estão no início da oração, as conjunções adversativas aparecem isoladas por vírgulas. Além disso, emprega-se a vírgula ou o ponto e vírgula para separar a oração adversativa da oração anterior.

Experimentando produzir um perfil

Nesta atividade, os estudantes vão desenvolver a habilidade EM13LP19, relativa à apresentação de si mesmos por meio de um texto multimodal. Associamos à proposta a reflexão sobre a maneira como atuam os processos de curadoria que operam nas redes sociais e em outros domínios da internet. A reflexão envolvida na produção de um perfil, subsidiada pelo estudo dos perfis no início do capítulo, toca em questões relativas à autoimagem e à construção da imagem social, dialogando com preocupações éticas relativas à condição juvenil.

Lembramos que os estudantes já tiveram a oportunidade de produzir um *gif* para falar de si por meio de seus interesses culturais no Capítulo 7 do volume 1, correspondendo a outra forma de autoapresentação.

Há a possibilidade de a circulação do texto não se efetivar, caso o estudante não deseje ou não possa buscar uma vaga para trabalho voluntário ou, ainda, não exista tal oferta. Não obstante, a atividade cumpre sua proposta pedagógica de levar os estudantes a produzirem um texto que amplia seu autoconhecimento e serve como modelo para futuras produções. Caso não encontrem a oferta de vagas, sugira que escrevam pensando em um trabalho que gostariam de realizar: orientar o público em um parque ou jardim zoológico, atuar na educação ambiental de frequentadores de praias, dar aulas de um instrumento musical em um projeto comunitário etc.

Investigue

É importante que os estudantes possam observar múltiplas realidades para que percebam o Brasil em relação aos demais países, o que os ajudará a confirmar ou a modificar a imagem já construída. Também é importante que possam comparar países para que percebam diferenças em campos diversos e entendam a complexidade das relações internacionais.

O Programa de Voluntários das Nações Unidas (UNV; do inglês, United Nations Volunteers) produz um relatório

trienal sobre voluntariado no mundo. Segundo os dados mais recentes, de 2022, a taxa mensal de voluntariado (definida como o número de voluntários com 15 anos ou mais em um mês) chega mundialmente a 862 milhões. A distribuição no mundo é bastante irregular e está relacionada ao tamanho da população. Para mencionar alguns exemplos, cerca de 17,5% da população da África e da Ásia e Pacífico fazem trabalho voluntário, enquanto na Europa, na Ásia Central e na América Latina a taxa é de aproximadamente 10,5%. Outro documento, a "Pesquisa Voluntariado no Brasil 2021", indicou que havia, no país, 57 milhões de voluntários ativos, contribuindo com uma média mensal de dezoito horas de trabalho (observe que os dados não coincidem porque são obtidos por diferentes metodologias). É interessante frisar que o número de voluntários no país tem aumentado: em 2011, 11% da população fazia atividade voluntária anualmente; em 2021, eram 34%. Os dados citados podem ser encontrados na internet.

Sugerimos que a atividade seja apresentada aos professores de Geografia e de Matemática, que podem analisar trechos dos dois relatórios mencionados para destacar as diferentes metodologias de pesquisa e seus efeitos na construção dos resultados. O professor de Geografia pode, ainda, ampliar a discussão abordando o perfil etário, econômico e de gênero dos voluntários e suas implicações.

Página 33

Etapa 1: individual

Esta etapa visa criar um ambiente favorável à autoapresentação, que será mais exigente na escrita do perfil. Sugerimos que a etapa seja feita como tarefa de casa para que os estudantes possam se valer de recursos com que têm mais afinidade. Planeje um momento para a socialização.

Etapa 2: individual

O fato de o texto não circular ou a própria dificuldade em lidar com questões pessoais podem levar alguns estudantes a se dedicar pouco a essa parte da proposta. Procure criar um ambiente favorável à produção, solicitando silêncio e concentração. Indique um tempo máximo para a escrita (sugerimos 20 minutos). Ao encerrar, convide-os a completar o texto em outro momento.

Etapa 3: dupla

A discussão em duplas acerca do conteúdo acessado na internet permite a comparação entre *feeds*, potencializando a reflexão crítica sobre os processos de curadoria, conforme prevê a habilidade EM13LP41. Finalize a etapa perguntando se alguma dupla gostaria de comentar suas percepções ao fazer a comparação. Caso ninguém tenha os equipamentos necessários, é possível verificar se um ou mais estudantes gostariam de oferecer seus dados para análise.

Página 34

Elaborando meu perfil

Se for possível, peça aos estudantes que produzam seus perfis usando editores de texto, para que tenham de decidir entre informações considerando o limite de caracteres disponíveis.

Divulgando meu perfil

Avalie a pertinência de afixar os perfis em murais na sala de aula. Essa circulação favorece a integração da turma, sobretudo se a atividade estiver sendo realizada no início do ano letivo.

Forme grupos com cinco ou seis estudantes para que analisem os perfis e decidam a quem seria feito o convite para o voluntariado. O grupo deve expor para a turma os critérios que os levaram a essa seleção. O objetivo é que os estudantes, ao avaliar os textos e conhecer os critérios usados pela turma, percebam aquilo que poderão modificar nos próprios perfis, com desdobramento em seus futuros currículos e entrevistas de estágio e emprego.

Caso não seja possível a consulta ao *blog* para a atividade, solicite aos estudantes que tragam seus perfis impressos. Divida-os em conjuntos de cinco ou seis perfis, que devem ser trocados entre os grupos. Determine um tempo para leitura e troca, de modo a dar parâmetros para os grupos.

Página 35

Para encerrarmos

1. Pergunte aos estudantes as diferenças entre o perfil que produziram na atividade e aquele que usam nas redes sociais, de modo a evidenciar que os diferentes objetivos (conseguir uma vaga para trabalho voluntário × estabelecer relações interpessoais) determinam formas próprias de autoapresentação. Convide-os, em seguida, a rever seus perfis em redes sociais com o fim de aprimorá-los.
2. Ressalte a ideia de que o autoconhecimento é importante para compreendermos algumas de nossas ideias e emoções, pensarmos em traços que desejamos reforçar ou superar, tomarmos decisões conscientes, entre outras implicações. Comente que, talvez, alguns dos estudantes tenham se preocupado com o fato de terem poucas experiências a comentar e sugira a participação em atividades disponíveis. Participar de uma oficina ou de um curso livre oferecido por uma instituição cultural, por exemplo, enriquece nossas experiências.
4. Verifique se os estudantes conhecem a expressão *efeito bolha* e se conseguem associá-la a essa pergunta. É importante que percebam que os algoritmos filtram os conteúdos, o que torna mais prática a relação com a enorme quantidade de dados divulgados na internet, mas os critérios definidos para isso levam o usuário a deparar, predominantemente, com conteúdos que correspondem à sua visão de mundo, reforçando-a. Os algoritmos reduzem o contato com novos conteúdos e outros modos de pensar, fundamentais para a construção de uma visão mais ampla da realidade e para reconsiderações.

Capítulo 2 Debate: a arte de falar e de ouvir

Neste capítulo, a **Leitura inicial** trata de uma questão relevante dentro do tema contemporâneo transversal Educação Ambiental: a produção, o uso e o descarte de plástico.

A atividade será enriquecida se os estudantes puderem ouvir o *podcast* do qual transcrevemos trechos ou assistir ao vídeo do mesmo debate. Se não houver acesso à internet, os estudantes podem fazer a atividade com base na transcrição do texto e nas reproduções de cenas do vídeo.

A seção **Investigando nossa língua** aprofunda o estudo do sujeito, verificando as relações de concordância entre ele e o verbo e analisando efeitos de sentido promovidos pela escolha dos diferentes tipos de sujeito. Acerca desse conteúdo, vale reforçar aqui o que apontamos também no **Livro do estudante**: Castilho, na *Nova gramática do português brasileiro* (2010), aponta que o sujeito é uma categoria sintática e diz respeito à posição que ocupa no contexto gramatical. O linguista explica que a categoria de tema discursivo não corresponde categoricamente à de sujeito sintático, mas, apoiado em levantamentos de exemplos, indica que "os gramáticos tradicionais não estão enganados quando dão preferência a uma definição discursiva do sujeito. É tudo uma questão de qualificar os argumentos, o que não tem sido o caso" (2010, p. 295). Procuramos abordar o tópico considerando essas observações dentro do que julgamos necessário e possível à compreensão dos estudantes.

A Norma Gramatical Brasileira (NGB) classifica o sujeito como simples, composto, indeterminado e oração sem sujeito. O sujeito reconhecível pela desinência do verbo é incluído em sujeito simples, tendo em vista que a maneira particular como se apresenta na oração não constitui uma nova classificação. O documento não faz uso dos termos *sujeito oculto*, *sujeito elíptico*, *sujeito implícito na desinência verbal* ou *sujeito desinencial*. Destacamos que as obras de Cunha & Cintra (2008), Bechara (2010) e Gama Kury (2003) referem-se a sujeito oculto e que Azeredo (2018) e Castilho (2010) mencionam a ocultação ou elisão do sujeito. Preferimos sujeito elíptico por considerar que descreve melhor o não preenchimento da função de sujeito, que continua assinalada sintaticamente na desinência verbal. Sugerimos a leitura de "Sujeito e categoria vazia" (item 7.3.1.3), na *Nova gramática do português brasileiro* (Castilho, 2010), para informações sobre as situações que têm determinado ou não a escolha pela elisão do sujeito.

Como muitos estudantes têm o livro didático como única ou principal obra de consulta para dúvidas acerca da norma-padrão, optamos por listar no capítulo as principais regras de concordância verbal, instrumentalizando-os para fazer uso delas quando conveniente. Sugerimos que o foco do estudo não seja a memorização, mas a mobilização delas com o objetivo de examinar os efeitos de sentido produzidos pelos vários usos, de apoiar a produção textual e refletir sobre a adequação linguística. Conforme Castilho (2010, p. 273), a concordância, no português brasileiro, "não pode ser descrita em termos de regras categóricas. A postulação de regras variáveis capta melhor o que ocorre aqui, dada a complexidade dos fatores determinantes da concordância e a instabilidade em sua execução em nossa língua".

Em **Investigando nossa língua**, apresentamos, ainda, o sujeito indeterminado para promover a reflexão sobre os efeitos de sentido no texto (impessoalização) e demonstrar a regra de concordância verbal. Note que não associamos as construções com índice de indeterminação do sujeito a tipos específicos de verbos (ver orientação sobre o sujeito indeterminado mais adiante neste **Suplemento para o professor**).

Em **Experimentando participar de um debate**, os estudantes tem três experiências articuladas: envolver-se na checagem de dados, com vista ao desenvolvimento das habilidades EM13LP36 e EM13LP39; participar de um debate regrado, analisando posicionamentos e movimentos argumentativos e se posicionando de modo crítico, como prevê a habilidade EM13LP05; e participar de um debate deliberativo, ação relacionada à habilidade EM13LP25.

Página 37

Leitura inicial

Diálogo interdisciplinar com Biologia ou Geografia. Sugerimos que o debate escolhido seja apresentado ao professor de Biologia ou de Geografia, que poderá ampliar o estudo do tema em suas aulas. Uma das possibilidades é isolar as informações técnicas e orientar os estudantes a consultar fontes para confirmá-las, corrigi-las ou complementá-las. Também é possível trabalhar em uma perspectiva comparativa, com dados que mostrem, por exemplo, o consumo de plástico no Brasil em relação ao de outros países. É possível, em seguida, pedir aos estudantes que produzam um artigo de opinião ou um texto dissertativo-argumentativo, ao modo das redações do Enem, para, por exemplo, defender estratégias para reduzir os resíduos de plástico no oceano. O professor de Filosofia ou de Sociologia poderia, por sua vez, analisar o conjunto de produções dos estudantes e discutir a natureza das propostas: quais delas revelam que o estudante se compromete individualmente com a solução? Quais atribuem a solução exclusivamente às esferas de poder? O que essa postura sugere sobre nossa sociedade?

Inicie o trabalho com a seção com a resolução oral das questões de antecipação e, no final, evidencie o percurso que os estudantes realizaram ao dar suas respostas: a primeira questão induz ao levantamento de conhecimento prévio sobre o tema; a segunda, ao estabelecimento da relação entre o desenvolvimento do tema e os conhecimentos e interesses dos debatedores; a terceira, à observação do contexto de interação, que predetermina o alcance do tema e a natureza do debate (complementação ou oposição de ideias); a quarta, por fim, instaura o debate sobre o assunto e com base no qual já será possível fazer o levantamento de características do gênero. Deixe que os estudantes discutam por alguns minutos e, então, caracterize o debate com a turma. Finalize solicitando exemplos de vários tipos de debate: rigorosamente regrados, como os com candidatos em períodos de eleição; por consenso, com a complementação de falas na discussão de um tema; mais descontraídos e frequentemente acalorados, como os que ocorrem em programas esportivos etc.

A atividade será ainda mais produtiva se os estudantes puderem ouvir o *podcast* do qual os trechos apresentados foram transcritos. Existe também um vídeo do mesmo debate, do qual reproduzimos alguns *frames* para ampliação da abordagem da linguagem não verbal. Caso possua uma conta que elimine a publicidade, avalie exibi-lo.

Página 41

Refletindo sobre o texto

Sugerimos que os estudantes façam, inicialmente, apenas a questão 5, para que identifiquem informações explícitas no texto e apropriem-se da lógica da argumentação. As atividades 6 a 8 analisam a construção do texto pelos falantes. A questão 8 também inicia a observação da interação, que terá continuidade nas atividades 9 e 10. As atividades 11 e 12, 9 e 10 arrematam a análise da argumentação. Para as atividades 6 a 8, alterne discussões orais com algumas solicitações de registro escrito: elaboração de respostas para posterior correção, anotação de dados a serem apresentados oralmente e registro de conclusões após a discussão oral. Sugerimos, para isso, as atividades 8, 11 e 12.

5. Forme grupos para que os estudantes comparem suas soluções e verifiquem se deixaram de incluir algum argumento relevante. Essa estratégia é eficiente para a retomada organizada dos dados do texto, levando os estudantes a identificarem informações explícitas e a fazer inferências necessárias ao reconhecimento das contraposições. Pode ser utilizada no planejamento de textos argumentativos, pois favorece a organização da linha de raciocínio. Ajude os estudantes a perceberem essa função.

6. Caso os estudantes possam assistir ao vídeo, poderão mencionar que a proximidade das cadeiras, em lugar da posição frente a frente, reforça a ideia de conversa. O cumprimento inicial sugere acolhimento e abertura para a mudança de opinião, confirmando o convite no cartaz ("Mude minha ideia"). Se for possível, apresente o final do áudio para que os estudantes observem também os agradecimentos, que revelam o movimento de conciliação e a ênfase na busca de uma solução viável para todos.

8. a. Sugerimos que alguns estudantes sejam chamados à lousa para anotarem exemplos autorais de contra-argumentação. Aproveite-os para analisar a construção de estruturas com conjunções adversativas (que eles já estudaram), como nos exemplos, ou concessivas.

Página 42

***Zoom* na língua**

14. b. Peça aos estudantes que identifiquem outras passagens do texto que exemplifiquem esse tipo de construção: "Você acha que o plástico, ele vai sozinho pro oceano?" (Valney); "A indústria plástica, ela não quer ter responsabilidade pelo que ela tá produzindo" (David). O objetivo é fazer os estudantes observarem essa marca característica da fala sem julgá-la. Comente que muitos estudos da língua focam a língua falada, em que se notam mais claramente as particularidades da língua que usamos no Brasil e as mudanças que vão se impondo.

Biblioteca do professor

Caso deseje ler sobre a construção de tópicos e seu redobramento por meio de pronome, que substitui, em muitos casos, a estrutura sujeito + predicado, sugerimos o item "Topicalização", em:

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

Página 43

O sujeito

Os termos que expandem o núcleo do sujeito são estudados no Capítulo 4. A função dos pronomes oblíquos como complementos verbais é aprofundada no Capítulo 1 do volume 3.

Página 46

Sujeito indeterminado

Estudos recentes têm apontado que, em certas construções com verbos transitivos diretos, o sentimento de indeterminação do agente suplanta o caráter passivo da construção, o que pode ser observado pela manutenção do singular mesmo que o "sujeito" esteja no plural. Para exemplificar, Azeredo cita o seguinte enunciado: "Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos" (2018, p. 275). Nesse caso, há uma recategorização do verbo, e o pronome se passa a ser analisado como índice de indeterminação do sujeito. Se desejar ler sobre o tema, que será retomado no Capítulo 5, sugerimos "Construções de voz passiva", na *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (Azeredo, 2018).

Página 47

Vive-se mal numa cidade tão poluída / Precisa-se de professores auxiliares / Não se luta sem causa. Há divergência entre os linguistas acerca da classificação de casos como esses. Para uns, trata-se de oração com sujeito indeterminado; para outros, de oração sem sujeito, uma vez que não se cogita, em uma oração como *Não se luta sem causa*, a possibilidade de atribuir o processo a alguém (a oração equivaleria a *Não há luta sem causa*). Todavia, por não se tratar de um consenso, é didaticamente aconselhável empregar a classificação tradicional e tratar dos efeitos semânticos obtidos com o uso de diferentes sujeitos, aspecto mais relevante para a formação dos estudantes.

Biblioteca do professor

Sobre a classificação de orações com sujeito indeterminado ou orações sem sujeito, recomendamos:

KURY, Adriano Gama. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Ática, 2003.

Página 49

Vocativo

Se achar interessante, sugira aos estudantes que, por um período a ser combinado, observem e registrem o uso

de vocativos em peças de propaganda e publicidade. Alguns exemplos recolhidos podem ser analisados em sala de aula, buscando-se entender que imagem do público-alvo eles ajudam a construir e que função argumentativa podem ter.

Investigando +

As atividades 1 a 5 permitem consolidar a investigação sobre tipos de sujeito, efeitos de sentido e concordância com o verbo. Sugerimos que as duas primeiras sejam feitas em grupos para potencializar as discussões acerca do contexto de circulação. A atividade 6 prevê pesquisa e produção de um vídeo de divulgação de conhecimento e precisa, portanto, ser previamente combinada com os estudantes, considerando o planejamento do curso – mais adiante, apresentamos também uma proposta de produção alternativa, caso não haja a possibilidade de gravar o vídeo. Note que a etapa de apresentação envolve complementação e aprofundamento do tema. A atividade 7 orienta a realização de um debate, o que permite a consolidação do gênero em estudo e prepara para a seção seguinte.

Página 50

Investigue

Diálogo interdisciplinar com Geografia. A verificação da pesquisa pode ser feita pelo professor de Geografia, com a estratégia descrita a seguir, para que os estudantes possam resolver dúvidas sobre o tema. Caso isso não seja possível, sugira que apresentem as dúvidas ao professor, na aula da disciplina.

Espera-se que os estudantes respondam que não precisa haver preocupação porque os terremotos mais intensos ocorrem em áreas próximas das bordas das placas tectônicas, quando elas deslizam e têm contato entre si. O Brasil ocupa o centro da placa sul-americana e, por isso, seu território é atingido apenas por terremotos de baixas magnitudes (até 3 graus na escala Richter, em geral), causados por algumas tensões entre os fragmentos da placa que ocupa (as placas não são inteiriças, mas formadas por partes), ou sente reverberações de tremores ocorridos em outras regiões, como a cordilheira dos Andes. Esses abalos não costumam trazer riscos às pessoas nem danos materiais. Quanto ao número deles, não é correto afirmar que tem havido crescimento; existem, na verdade, mais informações, já que antes não havia sismógrafos para detectá-los e muitas áreas não eram habitadas ou não havia notificação da ocorrência.

Finalize com uma provocação: muitos brasileiros vangloriam-se de viver em um país sem terremotos. Como vocês avaliam essa atitude? Espera-se que os estudantes apontem que é vantajoso morar em um local que não é propenso a terremotos de grande intensidade, mas que o ato de se vangloriar só se justifica quando se fez algo para obter um resultado positivo, o que não é o caso. O envaidecimento deveria surgir de bons resultados conseguidos, por exemplo, por meio do esforço para solucionar um problema coletivo, como o combate a um mosquito transmissor de doenças.

2. **Diálogo interdisciplinar com Biologia.** Pergunte ao professor de Biologia se ele pode orientar uma pesquisa sobre a hanseníase ou abordar a doença em uma de suas aulas. O Brasil é o segundo país do mundo em casos, e conhecer a doença pode contribuir para os estudantes buscarem apoio médico, caso percebam sintomas neles mesmos ou em pessoas próximas, além de ajudar a combater o preconceito.

Página 51

2. **e.** Ajude os estudantes a perceber que a precisão dos dados, o uso adequado de recursos gráficos para organizar as informações e uma boa revisão de texto são medidas que favorecem a valorização do material e, portanto, a aceitação da ideia que ele apresenta.
3. **c.** Verifique os conectivos utilizados pelos estudantes para relacionar os grupos que atuam como sujeito de modo a mostrar diversas opções (*e*, *não só… mas também*, *tanto… quanto* etc.). Ajude-os a perceber que os pares de conectivos enfatizam a ideia de adição mais do que o *e*. É interessante que eles possam ampliar seu repertório de construções a fim de reforçar seus traços de autoria. Para isso, é necessário mostrar várias possibilidades de formulação e analisar, se for o caso, as diferenças no sentido ou no estilo (singularidades da expressão) produzidas por elas.

Página 52

5. **É lógico!** Nesta atividade, os estudantes utilizam o pensamento lógico-computacional para entender e representar as situações nas quais o verbo *haver* deve ser usado no singular ou no plural. Esse tipo de atividade destaca a definição de uma estratégia para a resolução de um problema.
6. **A língua nas ruas.** A produção do vídeo, além de motivar o grupo pela oportunidade de exposição, acrescenta à reflexão sobre o tema o esforço para definir uma linha de raciocínio clara e estratégias condizentes com uma exposição filmada. Para a socialização, sugerimos que todos os vídeos sejam projetados. Caso não seja possível realizar a projeção, peça aos estudantes que apresentem os vídeos usando o próprio celular. Nesse caso, será preciso que você acompanhe o máximo de apresentações para identificar o grau de aprofundamento das pesquisas. Para a avaliação, escolha pares de grupos. Durante a exibição, eles devem anotar observações para, na etapa seguinte, apresentá-las ao grupo parceiro. Se achar conveniente, apresente a eles a grade de avaliação do Capítulo 3 do volume 1, que poderá ajudá-los nessa tarefa.

   Inicie a atividade perguntando aos estudantes se, com base na experiência deles, diriam que construções como "Haverão duas palestras durante a tarde" são incomuns. Diante da provável resposta negativa, proponha a pesquisa e combine um prazo para a coleta de informações.

   Para a atividade, é ideal o uso de um *software* de edição, que permite regravar trechos falados em ritmo acelerado, eliminar ruídos ocasionais etc., mas é possível usar um celular para filmar tudo em sequência.

   Finalize pedindo aos estudantes que avaliem a atividade: ela contribuiu para alguma aprendizagem relevante? Estimule-os a comentar o conteúdo da pesquisa, o gênero da produção e a experiência de produção em equipe.

A pesquisa de formas como *houveram*, *haviam* e *haverão* revela um número considerável de ocorrências, mesmo em *sites* jornalísticos de prestígio, como os de *Folha de S.Paulo* (São Paulo), *O Globo* (Rio de Janeiro), *Diário de Pernambuco* e *Gazeta do Povo* (Paraná), apenas para citar alguns exemplos. É interessante que percebam que esse uso tem uma explicação lógica: o falante procura fazer a concordância do verbo com o grupo nominal que o segue (objeto direto, conforme a tradição gramatical), muitas vezes por confundi-lo com o sujeito. Não se trata de pouca atenção ao mecanismo de concordância, mas, ao contrário, de uma tentativa de estabelecê-la. A atividade estimula, assim, a reflexão sobre o uso da língua ao evidenciar um tipo de "desvio" (da perspectiva da norma-padrão) que não se restringe aos falantes com pouca escolaridade e corresponde a um uso que, embora recorrente, tem se mostrado fator de estigmatização.

Dependendo do grau de aprofundamento das pesquisas realizadas pelos estudantes, pode haver referência à classificação "verbos apresentacionais". Essa nomenclatura refere-se a verbos como *haver* e *ter* em frases como "Houve contaminação" e "Tem um bilhete na porta", que não realizam a predicação, ou seja, não "falam de", apenas anunciam a existência de algo, introduzindo-o no discurso como tema de que se vai falar – daí o nome "apresentacionais". Os grupos nominais que o seguem não seriam nem sujeito nem objeto. Caso surja essa oportunidade, compare o tratamento dado pela gramática tradicional, sobretudo a prescritiva, que orienta o uso de regras com base no discurso formal, e pelas gramáticas que descrevem o uso contemporâneo da língua, abertas ao registro dos vários usos e à apresentação de explicações. Esse procedimento mostra que, como em todos os campos de conhecimento, o estudo da língua se faz permanentemente, com o aprofundamento do que se sabe sobre o objeto, criando, com frequência, tensões com comportamentos conservadores.

Produção alternativa: Caso a gravação de vídeo não seja viável, peça aos grupos que, guiando-se pelas mesmas orientações, preparem uma apresentação oral para a turma, a ser realizada na sala de aula em data combinada com você.

Biblioteca do professor

Se desejar ler sobre verbos apresentacionais, sugerimos:

BAGNO, M. Verbos existenciais ou apresentacionais. *In*: BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 620-621.

CASTILHO, A. T. Sentenças apresentacionais ou existenciais. *In*: CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 329-330.

Página 53

6. • Segunda etapa. Caso os estudantes não tenham tido acesso ao volume 1, mostre a eles este exemplo.

Tempo	Conteúdo verbal	Outros recursos
0 s a 5 s	—	Som de gotas caindo em líquido.
6 s a 10 s	Matias: leitura do título. "Adoçante artificial: uma boa alternativa?"	
11 s a 30 s	Jéssica: introdução do tema. "Muitas pessoas preocupadas com o peso usam adoçantes artificiais para evitar o consumo de açúcar. Entretanto, um estudo recente publicado pela revista científica *Cell* evidencia que os adoçantes não ficam inertes no corpo. Quer sabe mais sobre isso? Acompanhe o *podcast* produzido por mim, Jéssica, e por meus colegas Matias e Ana, para entender melhor como os adoçantes funcionam."	
30 s a 35 s	—	O mesmo som de gotas caindo em líquido.

7. Bate-papo de respeito. Diálogo interdisciplinar com Arte, Língua Inglesa e Língua Espanhola. A atividade permite a parceria com o professor de Arte (Música) e com os professores de língua estrangeira.

Sugira que retomem a fala de Emicida para discutir o uso de marcas de variedades linguísticas específicas para construção de identidade nas canções. Estimule questionamentos como: existem estilos musicais em que essa presença planejada é mais significativa? Existem artistas ou bandas que se destacaram por esse uso? Os professores de Língua Inglesa e de Língua Espanhola podem apresentar exemplos e discutir, com os estudantes, as particularidades da variação linguística usada pelos artistas. O professor de Arte pode discutir a recepção das canções com essa característica. Sugerimos que o debate seja feito com toda a turma. Observe a maneira como os estudantes participam para que possa fazer um comentário final acerca de como se apropriaram das regras de debates. Espera-se que os estudantes indiquem que Emicida conhece bem os conceitos relativos à variação linguística. O *rapper* expressa sua opção consciente pelo afastamento em relação aos usos formais da língua e àquilo que é preconizado pela norma-padrão (que o artista chama de norma culta). Nesse sentido, não se pode apontar nenhuma necessidade de ajuste de sua produção cultural em nome do respeito a formas com as quais o artista não se identifica e que não são obrigatórias no tipo de comunicação que visa estabelecer.

A essa altura do curso, é pouco provável que os estudantes tenham dificuldade em mobilizar os conceitos relativos aos processos de variação e de adequação linguística. Caso essa hipótese se confirme, aproveite para pedir a eles que apresentem outros exemplos de construções linguísticas de Emicida e de outros músicos que não sigam com rigor as regras de concordância e que as analisem no contexto das canções: trata-se da fala de um personagem? Contribui para a construção da identidade do eu lírico? Relaciona-se a um interlocutor explícito ou presumido? É interessante exemplificar, com base no comportamento linguístico dos artistas, a opção consciente por determinadas construções.

No final do debate, faça uma avaliação da participação do grupo, considerando critérios como a manutenção do tema central (ausência de desvios), o respeito ao turno e ao tempo de fala, a atitude respeitosa em relação aos colegas, o aprofundamento do conhecimento sobre o tema a partir da discussão, a capacidade de rever posicionamentos, a capacidade de conciliação em momentos de divergência etc.

Página 54

Experimentando participar de um debate

Na atividade, os estudantes terão três experiências articuladas: envolver-se na checagem de dados, visando ao desenvolvimento das habilidades EM13LP36 e EM13LP39; participar de um debate regrado, analisando posicionamentos e movimentos argumentativos e posicionando-se de modo crítico, como prevê a habilidade EM13LP05; e participar de um debate deliberativo, ação relacionada à habilidade EM13LP25. Planeje a sequência considerando a necessidade de atividades de pesquisa em mídia e verificando a melhor distribuição dos estudantes em grupos. O debate acerca da adequação das estratégias usadas pelos jovens ambientalistas reflete preocupações éticas próprias da condição juvenil e está subsidiado tanto pelo estudo do debate sobre o descarte de plástico, no início do capítulo, quanto pela atividade relativa à desinformação envolvendo ambientalistas.

Diálogo interdisciplinar com Arte. Apresente a atividade ao professor de Arte e proponha a ele que explore o tema com os estudantes antes do debate para que, assim, estejam mais preparados. Ele pode partir das imagens disponíveis na seção – a fotografia dos ativistas vandalizando uma obra artística e a da obra *Eggcident*, de Henk Hofstra – para discutir diferentes formas como a arte vem sendo mobilizada no ativismo climático e em outras questões sociais que interessem a ele.

Preparando o terreno

O material necessário para a realização da etapa 1 já está disponível. Para a etapa 2, é necessária a consulta à internet. Verifique se há equipamentos disponíveis na escola ou solicite aos estudantes que façam a pesquisa em casa.

Etapa 1

A discussão proposta tem o objetivo de apresentar informações aos estudantes acerca de como se constrói a desinformação e de como reconhecê-la. Procure finalizar a discussão de cada resposta sintetizando as informações que contribuem para essa educação.

Sugerimos uma discussão coletiva das nove questões. Chame estudantes para responder às questões ou completar falas de modo a garantir a participação também dos mais inibidos. Se perceber que os estudantes não conhecem recursos de checagem de imagens, convide um grupo de voluntários a preparar um seminário acerca do tema. Há orientações sobre o gênero no Capítulo 11.

3. Caso os estudantes não mencionem, comente que, como têm sido contratados profissionais para criar desinformação, não é possível ter certeza se é um sentimento real. Existe, hoje, uma indústria de *fake news*, em que pessoas produzem esse tipo de material por encomenda ou para ganhar dinheiro com as visualizações.

5. Pergunte aos estudantes se conhecem outros serviços de checagem. Podem mencionar, por exemplo, o *site E-farsas* (portal independente e o mais antigo em atividade), a *Agência Lupa* (independente), o serviço *Fato ou Fake* (de um grupo de mídia privado), entre outros.

7. Pergunte aos estudantes por que as fotografias têm sido muito utilizadas para criar desinformação. É esperado que reconheçam que a fotografia produz credibilidade, parece não ser possível contestar a informação quando se está diante de uma imagem que supostamente a confirma.

9. Se for possível, projete ou imprima a fotografia falsa a que se refere a reportagem (ela pode ser encontrada na internet) e examine-a com os estudantes, pedindo-lhes que identifiquem elementos que evidenciam a montagem. A posição das crianças em relação ao interior do vagão evidencia que se trata de montagem, pois aparecem na altura da janela e muito próximas do trem, criando uma relação espacial inverossímil.

Página 55

Etapa 2

A questão 1 visa colocar os estudantes em contato com diferentes matérias produzidas por agências de checagem

para que possam perceber a importância da prática e incorporá-la em seu cotidiano. A questão 2 destaca a importância de a checagem buscar a imparcialidade, condição necessária para sua aceitação por um maior número de pessoas. A questão 3 mobiliza recursos dos estudantes para a checagem.

Página 56

12. Se achar conveniente, apresente aos estudantes mais exemplos para análise. Uma sugestão é acessar o texto "É falso que vídeo prove 'armação' em incêndios florestais do Canadá", produzido pela agência Lupa, e discutir as imagens de um vídeo em que um helicóptero lança chamas sobre a floresta, usado em um *post* falso que sugeria que os ativistas provocavam incêndios para comprovar os danos do aquecimento global. A pesquisa levará os estudantes a encontrar a informação de que o vídeo foi compartilhado pelo serviço British Columbia Wildfire e mostra o uso do fogo para controlar incêndios, uma prática chamada de "queima controlada". A imagem, portanto, é verdadeira, mas seu sentido foi descontextualizado para criar uma informação que desacredita as mudanças climáticas. É possível encontrar o vídeo na internet em seu contexto original, bem como especialistas confirmando a validade do uso de fogo contra incêndios.

Planejando minha participação no debate

É importante que todos os estudantes possam participar do debate. Sugerimos que sejam formados grupos para debates simultâneos, em diferentes áreas da escola. Cada grupo pode ser composto de oito debatedores, divididos em duas equipes – uma das quais deve se posicionar a favor dos ativistas e outra, contra –, três avaliadores e dois mediadores. Verifique a distribuição mais adequada considerando o número de estudantes na turma. A etapa de avaliação deve ser feita com toda a turma reunida e serve para a socialização dos argumentos levantados nos vários debates.

Página 57

Participando de um debate

A participação no debate proposto possibilita o desenvolvimento da habilidade de Linguagens e suas Tecnologias EM13LGG303, e das habilidades de Língua Portuguesa EM13LP25 e EM13LP27, entre outras.

Página 58

Refletindo sobre a participação no debate

Após as apresentações dos avaliadores, convide a turma a comentar a participação deles, analisando se sustentaram com eficiência sua decisão.

Participando de um debate deliberativo

Nesta atividade, voltada ao desenvolvimento da habilidade EM13LP25, os estudantes poderão consolidar sua compreensão do gênero debate, além de se envolver na busca de uma solução para um problema de interesse coletivo.

Avalie a pertinência de um intervalo entre o final do bloco anterior e esta proposta a fim de que os estudantes possam se preparar para a nova situação. Avalie, ainda, se a proposta é produtiva no contexto da escola. É possível que tenha se esgotado em função dos resultados em sua eventual aplicação em anos anteriores. Nesse caso, adapte a atividade sugerindo outro tema que possa interessar aos estudantes (engajamento da escola em uma campanha para estímulo das práticas esportivas na comunidade, demanda de atividades culturais junto à prefeitura, divulgação da ideia de consumo responsável etc.).

Página 59

Para encerrarmos

1. Estimule os estudantes a se lembrar de atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e de outros componentes curriculares neste e nos anos anteriores. Eles podem, por exemplo, citar a orientação para a comparação de fontes que antecedeu a preparação do *podcast* no Capítulo 2 do volume 1.
2. Caso os estudantes não conheçam outros ativistas, peça a eles uma pesquisa para a próxima aula ou para outra data combinada. Eles podem citar, por exemplo, as brasileiras Mikaelle Farias, que tem lutado pela conscientização a respeito dos impactos do aquecimento global no Nordeste, e Txai Suruí, que discursou na abertura oficial da COP 26, em Glasgow, na Escócia, em 2021.
3. Pergunte aos estudantes que sentido atribuem à obra *Eggcident* (espera-se que associem a figura do ovo frito ao aquecimento global, reconhecendo o caráter de denúncia da obra) e solicite que apresentem outros exemplos da arte participativa (o *rap*, por exemplo). Faça perguntas que os ajudem a pensar na possibilidade de uso da arte como forma de participação política não institucionalizada. Retome e, se possível, complete os argumentos contrários ao vandalismo como recurso de mobilização política apresentados no debate. Independentemente da ideia que tenha saído vitoriosa, é importante que os estudantes tenham uma visão crítica acerca desse recurso.
5. Insista com os estudantes para que reflitam sobre esse tema e adotem uma postura mais participativa. Evidencie que se envolver nas decisões tomadas pela escola é uma maneira de participação cidadã.

Capítulo 3 Experienciando divulgar saberes científicos

Este capítulo coloca os estudantes em contato com alguns gêneros de divulgação científica, apresentando-lhes recursos usados pelos autores para chegar a seu público. O objetivo é que entendam o texto dentro do contexto de circulação, ou seja, percebam que um texto é pensado considerando-se os propósitos, suporte e leitor.

Dando início ao percurso planejado, são apresentadas transcrições e reproduções de *frames* de três vídeos feitos pela cientista Ayla Sant'Ana para explicar seu projeto de pesquisa, cada um dirigido a um público específico (crianças, universitários e especialistas da área). Pede-se aos estudantes que analisem os recursos para atingir os diferentes públicos. Em seguida, eles leem, analisam e comparam uma reportagem de divulgação científica e um artigo de divulgação científica para, na seção **Se eu quiser aprender +**, observar a relação entre a linguagem empregada em cada um e o público leitor, ou seja, são motivados a observar que, na produção de

um texto, sempre se pressupõe um interlocutor específico. Dando continuidade ao percurso, apresenta-se um infográfico, no qual a linguagem visual, associada à verbal, contribui para, de modo sintético, transmitir informação. E os próprios estudantes fazem um infográfico, com informações acerca de doenças contagiosas que já representaram um grande problema para o país, uma atividade que trabalha o tema contemporâneo transversal Saúde. Como **Leitura 4**, apresentam-se a transcrição de trechos e reproduções de *frames* de um vídeo que se vale de várias semioses para informar sobre a Revolta da Vacina, ocorrida em 1904, no Rio de Janeiro. Após a análise do material, a turma produz *playlists* comentadas, indicando canais de divulgação de conhecimento.

Para finalizar o percurso, os estudantes elaboram um material de divulgação científica sobre conteúdo a ser escolhido entre os temas que estão estudando em uma das disciplinas do curso do Ensino Médio.

A maior parte dos textos deste capítulo permite trabalhar interdisciplinarmente em parceria com o professor de Biologia ou de Química. Sugerimos que você avalie, com os colegas, essa possibilidade. Eles podem aproveitar a exploração de gêneros de divulgação científica para promover, nas respectivas disciplinas, a leitura de outros textos desses gêneros, aproveitando os procedimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa, bem como a produção de textos para divulgação de conteúdos e reflexões em foco no momento, contando com as orientações de produção desenvolvidas no capítulo. Podem, ainda, ampliar a discussão sobre as formas mais recentes de divulgação científica, promovendo atividades que envolvam análise de material, comparação entre fontes e argumentação.

Página 61

Leitura 1

Apesar de a fala da cientista ter sido transcrita, é interessante que, se possível, os estudantes assistam aos três vídeos. Eles são curtos, e não são necessárias inúmeras exibições para a identificação dos recursos. O mais importante é a turma perceber que diferentes públicos determinam diferentes níveis de complexidade de abordagem e a necessidade ou não de explicar termos técnicos e conceitos, apresentar imagens do objeto de que se fala, fazer comparações que favoreçam a compreensão etc. Peça aos estudantes que apresentem suas observações sobre cada vídeo – baseadas apenas nas transcrições e *frames* reproduzidos ou também no vídeo em si – e finalize a atividade organizando-as. Nas próximas etapas, eles vão aprofundar e sistematizar esses conhecimentos.

Sugestão: Crianças – A cientista identifica seu local de trabalho como "laboratório" apenas; mostra a semente de que fala; compara a semente com o amendoim, um alimento conhecido pelas crianças; usa o diminutivo para referir-se a seu objeto de estudo: *sementinha*. Universitários – A cientista especifica sua formação e seu local de trabalho, já que isso valida suas informações; mostra o objeto de que fala; apoia-se em números precisos, necessários à compreensão das relações que estabelece; usa termos técnicos acompanhados de explicações, como "um açúcar que é pouco comum na natureza, que é a… chamado de manose, e essa manose tem propriedades interessantes". Especialistas – A cientista não se apresenta; não mostra o objeto de que fala; vale-se de números exatos; emprega termos técnicos sem explicar alguns deles; destaca ações relativas à aplicação de seu projeto científico na produção de conhecimento.

Página 63

Trabalho e juventudes

O objetivo da atividade é levar os estudantes, por meio da pesquisa sobre a cientista, a entrar em contato com a carreira de pesquisador em Ciências; por isso aproveite as informações sobre ela para fazer generalizações ou comparações, ampliando os dados disponíveis. Ayla Sant'Ana da Silva fez graduação em Microbiologia e Imunologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestrado e doutorado na área de Bioquímica, na mesma universidade. Sua tese de doutorado recebeu um prêmio nacional por ser a melhor defesa na área de Biotecnologia, em 2014. Hoje ela é pesquisadora no Laboratório de Biocatálise no Instituto Nacional de Tecnologia (INT), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Ayla participou de projetos de pesquisa na Suécia, no Japão e na Espanha.

Há perfis da pesquisadora na internet, e alguns dos *sites* disponibilizam também o perfil de outros cientistas, que os estudantes podem conhecer para se familiarizar com a área da pesquisa e, eventualmente, identificar ou confirmar o interesse por ela.

Finalize a atividade abrindo espaço para que os estudantes que têm interesse na carreira de pesquisador comentem seus planos. Reforce que não há pesquisadores apenas no campo das Ciências Naturais e estimule-os a pesquisar cursos que, potencialmente, favoreçam o desenvolvimento das habilidades relativas à pesquisa. Comente também que existem bolsas de estudo remuneradas, concedidas por alguns programas de bolsas, como os do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), destinadas a estudantes que desejam iniciar sua formação como pesquisadores ainda durante a graduação.

Página 68

12. b. Optamos por não apresentar aos estudantes o modelo que inclui o identificador de objeto digital (DOI; do inglês, *digital object identifier*), por considerar que se trata de informação pertinente, sobretudo, a um contexto de circulação acadêmico. Caso entenda ser uma informação necessária, o modelo é:

LIMA, Emília M. França; WINANS, Stephen Carlyle; PINTO, Uelinton Manoel. Quorum sensing interference by phenolic compounds: a matter of bacterial misunderstanding. **Heliyon**, v. 9, n. 7, p. 1-15, jul. 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17657. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S240584402304865X. Acesso em: 3 nov. 2024.

Página 71

Se eu quiser aprender + – A interlocução com o leitor

A seção enfatiza a reflexão acerca das condições de circulação dos textos, especialmente os elementos leitor/audiên-

cia previstos, objetivos e papel social do autor, associando-a à análise dos efeitos de sentido decorrentes de certos usos da linguagem, o que permite aprofundar a compreensão dos gêneros de divulgação científica. Estão em destaque as habilidades EM13LP01 e EM13LP06.

Página 74

Leitura 4

Esta atividade, bem como a **Leitura 5** e a seção **E se a gente... produzisse um infográfico?**, contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP14, que prevê a análise de imagens, com foco na composição e na articulação com o texto verbal.

O texto explorado nesta leitura é a transcrição de um vídeo, acompanhado pela reprodução de algumas das imagens. Com base nesse material, os estudantes terão condições de responder às questões, mas, se possível, exiba o vídeo para que observem o ritmo da fala, a presença de efeitos sonoros e trilha musical, o ritmo em que as imagens são alteradas e a forma como são movimentadas. Sugerimos uma exibição integral, seguida da reexibição, durante a qual os estudantes devem levantar as mãos quando quiserem fazer algum comentário sobre os recursos usados na composição. Interrompa a exibição para ouvir cada um dos comentários. Se achar conveniente, antecipe também as atividades 1 e 2, realizando a discussão oralmente, durante a apresentação. Mais uma vez está em destaque a habilidade EM13LP14, voltada, entre outros fatores, à análise da escolha de imagens e de sua articulação com o texto verbal.

Comente o estudo do vídeo com o professor de História, que pode se interessar por uma parceria. Observe também que alguns dados explorados na proposta serão retomados em **E se a gente... produzisse um infográfico?**, atividade que pode ser feita com o professor de Biologia.

A fluidez dos gêneros digitais, desenvolvidos a partir do avanço da internet, resulta, em alguns casos, em certa indefinição no uso de termos que designam suporte/mídia e gênero. Usaremos os termos correntes.

Página 76

E se a gente... produzisse uma *playlist* comentada?

As *playlists* comentadas vão ao encontro do desejo do jovem de expor seus gostos, além de fomentar o desenvolvimento de critérios para a escolha do que será consumido e compartilhado nos ambientes digitais. Conforme a BNCC, na descrição da habilidade EM13LP17, elas contribuem para ampliar "as possibilidades de produção de sentidos" e engajar os estudantes em "práticas autorais" (Brasil, 2018, p. 509).

Para acompanhar as discussões da turma, você pode ler a matéria "Cientistas contadores de história", no portal do Instituto Serrapilheira, em que criadores e apresentadores de canais de divulgação de conhecimento contam suas experiências na área.

Oriente os estudantes a postar suas *playlists* no *blog* da turma e a criar *links* para os canais listados (o *link* pode ser criado no nome do canal ou em seu endereço). Prepare e poste, como apresentação das *playlists*, um ou dois parágrafos explicando a atividade. Depois, sugira que conheçam as produções dos colegas, se possível reservando equipamentos da escola para isso ou indicando a atividade como tarefa de casa, com tempo suficiente para os estudantes providenciarem os equipamentos necessários, caso não os tenham. Ative no *blog* o sistema de comentários próprio da plataforma, caso isso já não tenha sido feito, ou instale um sistema de comentários que ache mais adequado. Se preferir, sugira que os comentários sejam escritos em papel para entrega na sala de aula.

Página 77

Bate-papo de respeito

Após a discussão em grupo, inicie uma conversa com toda a turma, perguntando quais questões devem levantar acerca do material que consultam: quem produz o conteúdo? O canal já foi citado em reportagens e, principalmente, estudos acadêmicos sobre jornalismo científico? O conteúdo que está sendo apresentado dialoga coerentemente com o conteúdo expresso em outras fontes, como artigos divulgados em revisas especializadas e livros didáticos?

Página 78

Leitura 5

Sugerimos que os estudantes, inicialmente, conheçam o infográfico recorrendo às próprias estratégias de leitura e, depois, em trios, resolvam as questões de **Por dentro do texto**. O tempo de aula é precioso; por isso, acompanhe as discussões, interfira para orientar os grupos e escolha, para correção, apenas as atividades que realmente foram desafiadoras. Complete esse acompanhamento com a correção da atividade 4, que exige uma articulação minuciosa entre as linguagens e permite um rápido diagnóstico do grau de desenvolvimento dessa habilidade, e da atividade 5, que funciona como conclusão. Não é preciso corrigir as questões que foram resolvidas com facilidade ou com sua intervenção, uma vez que os processos já estarão suficientemente consolidados.

Página 81

E se a gente... produzisse um infográfico?

Nesta atividade, para preparar um infográfico, os estudantes vão retomar informações estudadas em **Leitura 4** que dizem respeito à saúde pública no Brasil. Se preferir conectar a atividade com suas aulas de literatura ou de língua, você pode facilmente adaptá-la solicitando, por exemplo, a representação do contexto cultural de uma escola literária ou das principais ideias relativas a um tópico do estudo da língua. A produção de infográficos contribui para o desenvolvimento de várias habilidades, entre elas a seleção de dados, a concisão e a articulação de semioses. Sugestões de informações:

Peste bubônica: é transmitida principalmente por picada de pulga infectada. Entre os vários sintomas estão febre alta, dor de cabeça intensa, dores generalizadas, vômito e tumefação nos linfonodos superficiais. A prevenção é feita, principalmente, evitando o contato com roedores silvestres e ratos que possam estar infestados por pulgas. Continua sendo potencialmente perigosa (dados de 2023) no Ceará, no Rio Grande do Norte, na Paraíba, em Pernambuco e em

regiões do Piauí (que fazem divisa com esse estado), em Alagoas, na Bahia, em Minas Gerais (vale do Rio Doce e vale do Jequitinhonha) e no Rio de Janeiro (Teresópolis).

Febre amarela: é transmitida por mosquitos vetores, havendo formas silvestres e urbanas. Nos casos graves, o doente apresenta febre alta, icterícia (coloração amarelada da pele e do branco dos olhos), hemorragia e, eventualmente, insuficiência de órgãos, que leva à morte. A prevenção é feita com a vacina. A febre amarela silvestre é uma doença endêmica na região amazônica; nas demais regiões são registrados, ocasionalmente, períodos epidêmicos.

Varíola: A varíola é transmitida de pessoa para pessoa e causa febre, vômitos, úlceras na boca e erupções cutâneas, que se transformam em cicatrizes. A vacinação, feita em nível mundial, foi fundamental para conter a transmissão natural, e a doença é considerada erradicada desde 1980.

Página 83

Expressão – Divulgando conhecimento

Esta é uma atividade que integra disciplinas. O ideal é que você a apresente aos demais professores de suas turmas para que conheçam o projeto e participem dele, ouvindo os planos dos estudantes e orientando-os. A participação dos colegas pode estender-se à avaliação. Em comum acordo, vocês podem combinar que cada material produzido será avaliado por você e pelo professor da disciplina escolhida pelo estudante, recebendo uma nota que será aplicada ao conjunto de disciplinas envolvidas no projeto. Essa distribuição evita que os professores envolvidos tenham a composição de suas médias formadas por atividades diferentes e estimula a confecção de trabalhos consistentes. Mesmo que o conteúdo não esteja vinculado a todas as disciplinas, a aprendizagem de procedimentos e estratégias de leitura adequados à natureza de dado assunto e o aprimoramento da comunicação de resultados de estudos e pesquisas são objetivos comuns a todos.

Note que os estudantes estarão lidando com uma situação-problema. Foram indicados o problema a ser resolvido – produzir um material de estudo – e os gêneros admitidos, com o devido suporte de informações para sua realização. Caberá a eles analisar o contexto e definir um objetivo claro a alcançar, o que implica a escolha do objeto de estudo com base em um julgamento que envolve sua pertinência e a análise da viabilidade de abordá-lo com os conhecimentos e recursos disponíveis. Nesse processo, precisarão definir etapas a cumprir e tomar decisões, bem como gerenciar o processo.

Capítulo 4 Projeto de lei: a proposta de direitos e deveres

Neste capítulo, trabalhamos com um gênero textual importante para o exercício da democracia, mas com o qual os estudantes – salvo exceções – não têm familiaridade: o projeto de lei. Assim, as **questões de antecipação** propostas na **Leitura inicial** devem ser feitas com atenção.

Lido o texto, as questões de **Refletindo sobre o texto** trabalham tanto os elementos composicionais do gênero como o efeito de sentido produzido por certos usos, o resgate de vocabulário, a estrutura comparativa e de contra-argumentação etc. Em ***Zoom* na língua**, por sua vez, as questões exploram, principalmente, os sentidos construídos a partir da relação entre o núcleo dos grupos nominais e os termos que se relacionam a ele na formação desse grupo, tópico aprofundado em **Investigando nossa língua**. Essa seção, conforme apontamos também no **Livro do estudante**, inicia com o estudo da ideia de grupo nominal, que favorece a compreensão da subordinação de palavras ao núcleo substantivo e, por consequência, da concordância nominal. Retomamos, ainda, a função do adjunto adnominal e da oração subordinada adjetiva, já estudados no Ensino Fundamental – Anos Finais. Além disso, introduzimos as funções de complemento nominal, que enseja a abordagem da regência nominal, e de aposto. Enfatizamos o efeito desses termos e da oração adjetiva para a construção dos sentidos, daí optarmos por indicar a capacidade em comum de adensarem as informações dos substantivos com que se relacionam, abordagem sugerida no Capítulo 3 da *Gramática escolar da língua portuguesa*, de Bechara (2010, p. 50-59).

Reforçamos que ainda faltam critérios eficientes para abordar toda a complexidade que envolve a classe dos adjetivos. Gramáticos e linguistas debruçam-se sobre aspectos como ser ou não resultado do apagamento de uma sentença relativa, aceitar ou não prefixo de negação ou prefixo numérico, entre outros. Na descrição das propriedades semânticas dos adjetivos, tomamos como base a *Nova gramática do português brasileiro* (Castilho, 2010), sem recorrer à categorização que apresenta minuciosamente. No caso dos adjuntos adnominais, optamos por seguir a abordagem tradicional, que oferece aos estudantes uma visão organizada e acessível dos fenômenos envolvidos, sem desconsiderar os estudos mais recentes, que reorientam parte de observações e propiciam caminhos férteis para as atividades de investigação científica da língua. Para conhecer a abordagem semântica dos adjetivos proposta por Castilho, sugerimos a leitura do capítulo "O sintagma adjetival" (2010, p. 511). A respeito dos questionamentos mais recentes sobre adjuntos adnominais, indicamos o capítulo "O sintagma", da *Gramática descritiva do português* (Perini, 2005, p. 99-122).

Consideramos importante reforçar aquilo que está apontado no **Livro do estudante**: os especialistas divergem quanto ao uso dos pronomes demonstrativos, especialmente quanto ao emprego de *este* e *esse* indicando tempo passado ou futuro próximos. Também seu emprego como recurso anafórico ou catafórico tem sido objeto de discussões. No documento *Enem redações*, consta, por exemplo:

> [...] não exigiremos que o participante observe o uso dos pronomes demonstrativos "esse/a(s)", "este/a(s)" e "isso", "isto", em situações de anáfora e catáfora, respectivamente – isto é, caso o participante escreva algo como "As relações pessoais estão estremecidas nos dias de hoje e é preciso que estas [no lugar de essas] sejam reavaliadas", não há o que se penalizar nessa frase, uma vez que o emprego desses pronomes não chega a ser consensual nem mesmo entre gramáticos (Brasil, 2019, p. 42).

Optamos, então, por apresentar simplificadamente as orientações de uso do pronome como elemento de coesão. Acreditamos que, no processo de desenvolvimento das habilidades de escrita, a atenção a tal uso desenvolve a percepção da relação estabelecida entre as partes do texto.

As orações subordinadas adjetivas, também foco deste capítulo, voltam a ser estudadas no Capítulo 4 do volume 3, dedicado ao período composto. Aqui, o objetivo é expor a equivalência semântica e sintática com o adjunto adnominal e evidenciar aos estudantes opções para a construção de seus enunciados.

Em **Investigando +**, a análise de textos de variados gêneros permite aos estudantes acionar seus conhecimentos linguísticos de forma produtiva no processo de leitura. Aproveite o **Bate-papo de respeito** para problematizar a estigmatização de pessoas que indicam o plural apenas nos termos que determinam o substantivo.

Em **Experimentando produzir uma justificação de projeto de lei**, por meio do aprimoramento da versão original do texto, os estudantes trabalham a argumentação.

Página 87

Leitura inicial

Sugerimos que os estudantes façam uma visita guiada à câmara municipal, durante a qual poderão perceber a organização do espaço, referências hierárquicas, canais de atendimento ao público, entre outros aspectos. Se possível, acompanhem uma seção em que esteja correndo a discussão de uma lei, oriente-os acerca do comportamento esperado, reforçando a importância de seguirem as regras estabelecidas e não interferirem nos trabalhos que estão sendo executados, independentemente da opinião que tenham acerca da proposta em discussão.

Diálogo interdisciplinar com Sociologia ou História. Apresente ao professor de História ou de Sociologia o projeto de lei que será discutido pelos estudantes. Ele pode ampliar a compreensão do tema ao abordar as mudanças, ao longo do tempo, de leis que se refiram ao trabalho de crianças, adolescentes e jovens e estabelecer relações entre a lei e a mudança dos valores hegemônicos na sociedade.

4. A questão tem como objetivo verificar a relação dos estudantes com o campo da política institucionalizada, bem como sua reação a textos que podem representar desafios. Após corrigir as atividades, retome essa pergunta para que os estudantes comparem suas impressões prévias com aquilo que experienciaram.

Página 88

Refletindo sobre o texto

Sugerimos que as duas primeiras atividades sejam discutidas oralmente, com a tomada de notas de informações sobre o gênero. Para um melhor aproveitamento da atividade 7, oriente uma preparação prévia, individual, de modo a oferecer aos estudantes o tempo necessário para chegar às conclusões solicitadas nos dois primeiros itens, relativos a recursos argumentativos. A atividade 8 envolve a formulação de pontos de vista e terá melhores resultados se realizada como debate coletivo, com sua intervenção, caso a problematização não corra satisfatoriamente.

Página 89

7. a. A reelaboração demanda compreensão precisa do sentido construído no parágrafo. Solicite a dois ou três estudantes que anotem suas formulações na lousa e, com a turma, verifique se, em (**1**), consideram a equivalência estrutural das duas partes e, em (**2**), a relação de oposição entre as partes. Em ambas, devem considerar o caráter conclusivo da conjunção *portanto*, que determina o conteúdo a ser inserido no final do trecho.

8. a. Não há uma resposta correta; o importante é insistir na sustentação do ponto de vista. É provável que alguns estudantes apontem a ausência de argumentos fortes, como comprovações com dados estatísticos ou citações de especialistas, mas julguem a premissa de estabelecer a igualdade como suficiente para o convencimento. A argumentação do texto voltará a ser discutida na seção **Experimentando produzir uma justificação de projeto de lei**.

8. b. Resposta pessoal. Os estudantes podem indicar, por exemplo, a importância de analisar o impacto dessa proposta nas empresas para verificar se a nova lei reduziria a oferta de estágios e se haveria meios de resolver esse eventual problema, ou poderiam sugerir a consulta a especialistas em educação para avaliação de possível desvio do objetivo do estágio (as empresas deixariam de se preocupar com a aprendizagem do estagiário e passariam a tratá-lo como aos outros funcionários; o estudante poderia focar excessivamente a recompensa financeira). É importante que aprendam a não formar opinião com base na primeira impressão, por isso instigue a reflexão.

Zoom na língua

As atividades exploram, principalmente, sentidos construídos com base na relação entre o núcleo dos grupos nominais e os termos que se relacionam com ele na formação do grupo, aspecto a ser tratado na sequência. Sugerimos que sejam realizadas em trios para a comparação de diferentes compreensões e aproveitamento de conhecimento prévio mais amplo.

12. a. Se achar conveniente, lembre aos estudantes que esse procedimento é chamado de encapsulamento e é um recurso importante para a coesão textual.

Página 90

O grupo nominal

Para a introdução do tópico, retome os grupos nominais analisados nas questões de **Refletindo sobre o texto** e peça aos estudantes que reconheçam a similaridade entre as expressões – a presença de um termo principal acompanhado de outros que interferem em seu sentido.

O adjunto adnominal

Reforçamos que ainda faltam critérios eficientes para abordar toda a complexidade que envolve a classe dos adjetivos. Gramáticos e linguistas debruçam-se sobre aspectos como ser ou não resultado do apagamento de uma sentença relativa, aceitar ou não prefixo de negação ou prefixo numérico, entre outros. Na descrição das propriedades semânticas dos adjetivos, tomamos como base a *Nova gramática do português brasileiro* (Castilho, 2010), sem recorrer à categorização que apresenta minuciosamente. No caso dos adjuntos adnominais, optamos por seguir a abordagem tradicional, que oferece aos estudantes uma visão organizada e acessível dos fenômenos envolvidos, sem desconsiderar os estudos mais recentes, que reorientam parte de observações

e propiciam caminhos férteis para as atividades de investigação científica da língua. Para conhecer a abordagem semântica dos adjetivos proposta por Castilho, sugerimos a leitura do capítulo "O sintagma adjetival" (2010, p. 511). A respeito dos questionamentos mais recentes sobre adjuntos adnominais, indicamos o capítulo "O sintagma", da *Gramática descritiva do português* (Perini, 2005, p. 99-122).

Página 93

Lembra?

Bechara (2010) distingue o processo de combinação quando, na associação da preposição com o artigo, não há alteração fonética (*a + o = ao*), do processo de contração, quando há (*em + a = na*). Cunha e Cintra (2008) empregam indistintamente os termos, com predomínio de *combinação*. Já Bagno (2012) e Vilela e Koch (2001) usam *contração*. Consideramos que essa distinção não precisa ser levada à sala de aula.

Página 94

Biblioteca cultural

Sugerimos que indique a reportagem sobre Celina Guimarães Viana para o professor de História, que poderá aproveitar a referência para abordar o movimento sufragista no Brasil, especialmente na região Nordeste. Ele pode ampliar o conhecimento dos estudantes comparando a conquista desse direito no Brasil, em 1932, com outros países, discutindo o atraso em relação a alguns deles (o primeiro país em que a mulheres votaram foi a Nova Zelândia, em 1893) e a existência, ainda hoje, de países em que esse direito não está assegurado. O professor de Sociologia, por sua vez, pode discutir com os estudantes o significado e as consequências do voto feminino para a sociedade.

Investigando +

Sugerimos a realização das atividades em blocos, com correções subsequentes. A atividade 1, em trios, introduz o conjunto e abre espaço para dúvidas sobre o que foi estudado. As atividades 2 e 3, individuais, focam, principalmente, o papel de adjetivos e numerais como adjuntos adnominais e as relações de concordância nominal, com ênfase nas regras da norma-padrão, e propiciam mais uma oportunidade de estudo de gêneros multissemióticos. As atividades 4 e 5, preferencialmente individuais, põem em foco o aposto, a oração subordinada adjetiva e o uso de vírgula. As atividades 6 e 7 voltam a enfocar os adjuntos adnominais, a que acrescentam observações sobre regência nominal, a princípio por uma operação de reelaboração e, depois, pela análise de sentido.

Sugerimos três ações, a depender de sua avaliação sobre a turma: solicitar itens para avaliação, caso considere que houve boa compreensão da sequência realizada até o momento; solicitar itens para avaliação após o processo de correção, a fim de verificar compreensão e capacidade de autocorreção; solicitar a realização das atividades em grupos, com seu acompanhamento, de modo a estimular a troca entre pares. Indicamos os itens 6a, 6e, 6f, 7f e 7g, que demandam, respectivamente, compreensão de sentido global, reelaboração textual, compreensão de articulação de linguagens, compreensão de sentido construído por adjunto adnominal e análise de sentido considerando a regência nominal. As duas atividades finais, a serem feitas separadamente, voltam a tratar de concordância nominal, por meio de debate e de investigação sobre a língua em uso.

1. **Esmiuçando o Enem.** Comente com os estudantes que a prova do Enem frequentemente explora a função social e as marcas linguísticas ligadas ao estilo e ao conteúdo temático dos gêneros textuais, fazendo uso de textos exemplares ou de construções que modificam intencionalmente algum dos elementos típicos, como é o caso da atividade. Pergunte aos grupos a que resposta chegaram e se, ao responder ao segundo item, confirmaram ou retificaram a resposta inicial. Caso exista divergência entre os grupos, peça que dialoguem até chegar a um consenso. Confirme, então, se a turma está correta. Finalize perguntando aos estudantes se identificam a relação entre a atividade e os tópicos de **Investigando nossa língua**.

Página 96

3. Além de explorar os sentidos construídos pelo uso de números e numerais, a atividade promove a análise de um texto multissemiótico voltado à transmissão do conhecimento. Recomenda-se que os estudantes assistam à exibição do infográfico para que discutam aspectos relativos à linguagem. A seguir, disponibilizamos para o aprofundamento da atividade um roteiro de perguntas.

   Exiba aos estudantes o infográfico e peça a eles que observem os recursos de animação: música de fundo, sons, imagens em movimento, transições, duração etc. Faça as perguntas a seguir (o gabarito as acompanha).

1) Como ocorrem as transições entre as telas? Qual som marca essa transição?

Ocorrem giros horizontais ou, mais raramente, verticais, acompanhados pelo som de ondas.

2) Além de marcar a transição de telas, como o som foi utilizado na composição do infográfico?

Há uma música de fundo, que se mantém em todas as telas, e sons pontuais em consonância com as imagens. Assim, por exemplo, ouve-se o barulho da água quando o esquiador salta no mar ou o do gotejamento da torneira quando se fala de desperdício.

3) Quais recursos foram empregados de modo recorrente para destacar as formas retangulares em que se apresenta parte das informações, como salgada, na terceira tela?

As formas retangulares estão preenchidas com cores diferentes daquelas do fundo e movem-se de trás para a frente.

4) Como você avalia o ritmo em que são apresentadas as informações? Por quê?

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que o tempo de duração de cada tela é suficiente para a leitura e compreensão dos dados.

As perguntas relativas à análise de textos multissemióticos também têm como objetivo levar os estudantes a formar um repertório de fundamentos necessários à produção de conteúdo. A habilidade EM13LP14 prevê a análise de efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros e imagens, bem como da composição

e sequenciação delas, e das relações desses elementos com o verbal como forma de ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação de vídeos.

Página 97

3. c. Peça a leitura de algumas respostas e verifique se os estudantes conseguiram estabelecer uma relação de proporção coerente com as quantidades expressas no infográfico. A respeito da imagem 2, desafie os estudantes a identificar uma imprecisão de conteúdo: nem toda a água doce do planeta está localizada nas geleiras, como o texto dá a entender, encontrando-se também em lençóis freáticos, lagos e rios. Pergunte por que a forma como a informação foi exposta produziu esse erro e enfatize a necessidade de ter atenção ao que se lê, particularmente em meio digital, já que mesmo os materiais de boa qualidade podem apresentar erros ou imprecisões.

3. f. Pergunte aos estudantes se eles se lembram de outras comparações utilizadas em textos jornalísticos para favorecer a compreensão de quantidades. Provavelmente, eles se lembrarão que "piscinas olímpicas" e "campos de futebol" são usados para concretizar valores relativos a água e área, respectivamente.

3. i. Sugestão: O infográfico animado "A água no mundo" tem como objetivo conscientizar o interlocutor acerca da importância de não desperdiçar água. Para tratar disso, empregam-se valores numéricos que se referem à quantidade de água no planeta, às quantidades desperdiçadas em situações corriqueiras, ao percentual de água no corpo humano e ao consumo necessário à sobrevivência.

Três cores e um único tipo de letra foram usados na composição do infográfico, o que lhe garante uniformidade. Todavia, seu efeito não é monótono porque as telas são formadas pela introdução gradativa de informações em linguagem verbal e não verbal e, em cada uma, um elemento móvel, associado a um som coerente (como o que acompanha o mergulho de um esquiador no mar), ganha destaque. Além dos sons pontuais, ruídos de ondas marcam a transição entre as telas.

Um dos objetivos da atividade é levar os estudantes a empregar os conectivos, para que seu uso vá se tornando mais intencional. Além disso, incluímos o pedido de uma informação entre parênteses para que se familiarizem com o recurso. Na correção, peça a troca de cadernos entre pares e oriente os estudantes a anotar eventuais falhas relativas a ortografia/acentuação, concordância verbal e nominal e uso da vírgula. Em seguida, peça a eles que avaliem se as informações são apresentadas com clareza e se não há repetição indevida de palavras. Em uma última leitura, devem observar se o texto atende a todos os passos do roteiro. Escolha dois ou três textos para leitura em voz alta e comente o uso dos conectivos para que os estudantes conheçam várias soluções. Se achar necessário, analise, com a turma, o texto oferecido como gabarito, que pode ser anotado na lousa ou ditado. A atividade reforça a análise da composição do infográfico animado, um texto de divulgação científica multissemiótico, e contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP31.

Página 98

Fala aí!

Estimule os estudantes a se posicionarem e verifique se percebem que, assim como há pressões sobre o comportamento das meninas, também há sobre o dos meninos, e uma delas diz respeito a certo cerceamento do falar sobre as inseguranças. Ter angústia em relação aos relacionamentos amorosos, à aparência e à capacidade não é exclusividade das mulheres. É importante eles perceberem que o machismo não faz mal apenas às mulheres.

Página 99

7. Diálogo interdisciplinar com Arte. Recomendamos que apresente ao professor de Arte (Teatro) o comentário de Grace Passô a que os estudantes terão acesso. Ele pode discutir o interesse dos brasileiros pelo teatro, em especial o interesse dos jovens. Para isso, pode recorrer à divulgação dos espetáculos teatrais em cartaz na região, levando os estudantes a conhecerem as sinopses, a apresentar expectativas em relação às peças e a opinar sobre o desejo ou não de conhecê-las, sustentando o ponto de vista. Pode, se possível, organizar uma ida ao teatro com o grupo de estudantes interessados.

É importante que os estudantes se sintam convidados a frequentar o teatro, o que só acontecerá, como sugere Grace Passô, com a familiaridade com esse espaço. Sugerimos que a escola os leve para assistir a uma peça, preferencialmente em uma sessão regular, e não especial para turmas de estudantes, para que interajam com outros frequentadores de teatro. Se possível, faça contato antecipado com a companhia teatral que se apresenta para verificar se poderiam, ao fim do espetáculo, voltar ao palco para conversar com os estudantes.

Página 100

8. Bate-papo de respeito. Reserve 10 minutos para a discussão em grupo (amplie se perceber que o debate se mantém produtivo). Recomende aos estudantes que deem especial atenção ao último item, já que o primeiro tem o objetivo de recapitulação, e o segundo já tem sido discutido tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (nesta coleção, questão similar é apresentada para debate no Capítulo 2 do volume 1).

Inicie escolhendo um estudante para relatar as conclusões a que o grupo chegou em relação às duas primeiras questões. Espera-se, na primeira, que retomem a ideia de que, em certos falares, a indicação do plural em uma das palavras da expressão ou da oração, geralmente aquelas que antecedem o núcleo (em especial o artigo), já é suficiente para indicar esse número; na segunda, que discutam a importância de a escola, sem estigmatizar determinados usos, apresentar as formas socialmente valorizadas para que os estudantes tenham a possibilidade de se comunicar com eficiência em todas as situações de que participem. Caso seja preciso aprofundar ou retificar a explicação, chame um ou mais estudantes de outros grupos. Essa parte da atividade favorece

o desenvolvimento das habilidades EM13LP09 e EM13LP10, ao promover a reflexão sobre variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas e sobre o papel da escola. Caso queira ler sobre as regras de concordância na modalidade popular do português brasileiro, sugerimos, para início, a retomada dos estudos de Maria M. Pereira Scherre por Castilho (2010, p. 461). A autora traz dados suficientes para você ampliar a abordagem com os estudantes, caso seja de seu interesse.

Para a segunda etapa, defina, por sorteio, a ordem de apresentação dos grupos. Os representantes terão até três minutos de fala e poderão consultar, se preciso, algumas anotações. Enquanto os estudantes se apresentam, os demais integrantes do grupo devem tomar notas de pontos positivos e de eventuais falhas no conteúdo (incoerências ou deturpação de sentido, por exemplo) ou na *performance* (altura da voz, gesticulação etc.) para que possam fazer comentários construtivos. A atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LP02 e EM13LP16 ao chamar a atenção para a organização das informações no texto e para as particularidades da produção de texto oral. É esperado que, durante a discussão, os estudantes retomem a ideia de que a expressão "preconceito linguístico" tem sido usada para fazer referência a comportamentos que estigmatizam determinados usos da língua, geralmente reproduzindo e reforçando preconceitos sociais. Esse comportamento desconsidera o fato de que todas as variedades dentro de uma língua variam de forma regular e sistemática e são igualmente válidas. Para a professora, essa incompreensão do fenômeno não deveria ser indicada com o termo "preconceito", mas, sim, em uma contrapartida positiva, deveria ser defendido, com ênfase, o "respeito linguístico". Desse modo, a professora sugere uma cultura de paz comunicativa, mais coerente com o propósito de eliminar os conflitos que se expressam pela linguagem.

Se for possível, faça, com os estudantes, a leitura completa do verbete "Respeito linguístico" (Scherre, 2021).

Para arrematar a discussão, peça aos estudantes que apontem considerações interessantes feitas por outros grupos e justifiquem essa avaliação. Desse modo, contribui-se para a construção de relações de confiança na sala de aula.

Página 101

9. **A língua nas ruas.** Combine um prazo para a pesquisa. Sugerimos uma semana para que o assunto se mantenha em foco. No retorno, peça aos estudantes que formem grupos, apresentem seus exemplos, selecionem três deles para discussão e anotem na lousa. Na sequência, observando o conjunto de exemplos, eles devem identificar padrões, uma habilidade relativa ao pensamento computacional.

   É improvável que sejam encontrados exemplos de uso do termo *obrigado* no plural; atualmente, a variação tem ocorrido apenas entre masculino e feminino, este último nem sempre aplicado com rigor. O uso de *bastantes* provavelmente será observado em situações de comunicação muito monitoradas; há uma tendência ao uso invariável nos demais casos, mesmo nas variedades urbanas de prestígio. A flexão do pronome *menos* é incomum nessas variedades, mesmo em situações de fala não monitorada. É possível que os estudantes documentem esse uso se analisarem outras variedades.

   Ao finalizar a coleta e a discussão dos casos, retome a ideia de adequação linguística e peça aos estudantes que, considerando-a, hierarquizem as três construções que abriram a proposta, tendo por critério o que seria mais condenado. Espera-se que notem que o uso do advérbio *menos* flexionado é mais estigmatizado que o uso de *bastante*, indevidamente tratado como invariável, já que muitos falantes não reconhecem esse desvio. O desvio menos condenado é o que se refere a *obrigado*. Finalize mencionando que, em algumas situações de alto monitoramento, espera-se o uso dos três casos de acordo com a norma-padrão, mas que esta não deve ser considerada um parâmetro para julgar negativamente um falante que não siga tais regras. A atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP10, ao promover a reflexão sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas.

Experimentando produzir uma justificação de projeto de lei

A elaboração da justificação em um projeto de lei, visando a aprimorar a versão original, concorre para o estudo da argumentação, uma vez que demanda a avaliação da eficácia dos argumentos apresentados, a seleção de novos argumentos, a construção de uma linha de raciocínio para apresentação deles e o uso dos mecanismos linguísticos necessários. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF13LP05. Além disso, propõe aos estudantes considerar um contexto de produção e de circulação bastante específico, que os aproxima do debate político, familiariza-os com gêneros da esfera legal e amplia sua compreensão de direitos e deveres, como propõem as habilidades EF13LP01, EF13LP23 e EF13LP26.

Preparando o terreno

Nesta etapa, os estudantes conhecerão um canal de participação cidadã que lhes permite acompanhar processos de tomada de decisão na esfera do Poder Legislativo e se posicionar em relação a ele. A proposta é feita em grupos para viabilizar o compartilhamento de equipamentos para pesquisa e a troca de ideias entre os estudantes. Acompanhe as discussões dos grupos para tirar dúvidas e corrigir equívocos. Sugerimos que seja feita a correção da última questão.

3. Um dos objetivos da atividade é familiarizar os estudantes com o portal *e-Cidadania*. Caso tenham dificuldade, oriente-os a clicar nas abas "Consulta Pública", "Ver todas proposições" e a usar o filtro. Caso o projeto seja remetido à Câmara dos Deputados, poderão acompanhá-lo no portal da Câmara clicando nas abas "Atividade legislativa", "Participe", "Vote nas enquetes" e usando a busca.

Página 102

4. Explique à turma que, no Brasil, os projetos de lei são votados pelas duas Casas Legislativas: Senado Federal e

Câmara dos Deputados. O projeto entra por uma delas, que apresenta emendas, discute e vota. A outra revisa, também apresenta emendas, discute e vota. Se o texto for alterado, volta para a Casa iniciadora; caso contrário, vai para a Presidência, que sanciona ou veta e promulga. Antes de mudar de Casa, o projeto é avaliado por uma ou mais comissões temáticas: um parlamentar relator produz um parecer no qual analisa a matéria, opina e recomenda um voto.

5. Caso queira ampliar a exploração do tema, sugerimos que conheça os planos de aula disponíveis no portal *e-Cidadania*, na aba "Oficina Legislativa".

6. Para informação atualizada, entre no portal *e-Cidadania* e clique na aba "Ideia Legislativa". Estimule os estudantes a sustentar seu ponto de vista com argumentos. Pergunte, na sequência, se estariam prontos a dar seu apoio às ideias. Conteste, então, as possíveis afirmações de apoio, questionando se a rápida discussão seria suficiente para tomar uma decisão que tem impacto na sociedade. Reforce ser fundamental que o cidadão conheça ferramentas de participação como essa e se sinta estimulado a dar sua opinião. Destaque ser igualmente importante um comportamento responsável e a atuação após pesquisa e reflexão sobre todos os aspectos que cercam uma proposta.

Planejando nossa justificação

Se achar conveniente, solicite a produção individual do texto. Os estudantes podem realizar a etapa de planejamento em grupos, para que a discussão alimente sua compreensão do problema, mas realizar sozinhos o plano de texto e a elaboração. Se optar por essa solução, peça que troquem o caderno com um colega após a preparação do plano de texto para pensarem juntos em estratégias de aprimoramento antes do início da elaboração.

Página 104

Divulgando nossa justificação

A leitura do conjunto de textos favorece o contato com diferentes tipos de argumento e o desenvolvimento da capacidade de avaliação da pertinência de um texto em relação a seu contexto de produção e circulação.

Há várias maneiras de participar do debate público, e é importante que os estudantes tomem contato com elas para que ampliem seu senso de pertencimento e de responsabilidade social. Se perceber que a atividade mobilizou a turma, estimule os estudantes a dar continuidade a ela e trabalhe os gêneros textuais necessários a esse movimento. Nos Capítulos 1 e 2 do volume 3, são abordados o artigo de opinião e a carta aberta, cujos recursos podem ser úteis para a produção de textos que podem fazer circular socialmente o ponto de vista dos estudantes. Observe que a proposta sugere uma atuação coletiva, o que permite desenvolver habilidades relativas à escuta e à defesa de opiniões. Se notar que o interesse pela continuidade do projeto está restrito a um grupo, convide-o para conversar e dê orientações para que possa avançar.

Para encerrarmos

1. Pergunte aos estudantes se conhecem outras ferramentas, digitais ou não, de participação política. Caso não tenham esse conhecimento, peça que investiguem. Eles podem mencionar, entre outras opções, coletivos e movimentos locais, ferramentas digitais usadas no município, o portal da Câmara dos Deputados, que permite acompanhar as propostas dos políticos, sua presença ou ausência nas sessões em plenário e comissões etc. Se achar conveniente, mostre o portal e faça a pesquisa de um nome indicado pelos estudantes para que conheçam os dados disponíveis para a fiscalização da gestão pública.

2. Peça aos estudantes que façam uma autocrítica: eles acompanham o trabalho dos gestores da escola e dão sugestões? Há interesse dos estudantes no grêmio? As assembleias promovidas pelo grêmio são produtivas? As famílias se envolvem nas propostas da escola? Mostre aos estudantes que também é responsabilidade deles manter o bom funcionamento dessa entidade que pode ser muito relevante para a gestão da escola.

4. É importante que os estudantes não assumam uma postura preconceituosa em relação aos políticos. Pelo contrário, precisam reconhecer a importância deles para a democracia e a obrigação de todos os cidadãos de acompanhar as tomadas de decisão para, se for o caso, fiscalizar e propor alternativas. Procure desconstruir radicalismos e estimular aqueles que possam, eventualmente, considerar essas funções na construção de seu projeto de vida.

Capítulo 5 Crônica: os fatos e as leituras dos fatos

Neste capítulo, tratamos da crônica, com ênfase em sua inserção no campo jornalístico. Entre as possibilidades de efetivação do gênero, optamos por uma crônica reflexiva escrita pelo autor fluminense Carlos Heitor Cony, que dialoga diretamente com uma notícia, o que permite explorar, entre outros aspectos, os índices de subjetividade na abordagem do tema e o caráter efêmero ou não do texto, a depender do tratamento que o tema recebe.

Atente para o trabalho com a inferência do significado de palavras ou expressões pelo contexto semântico ou linguístico (previsto pela BNCC), realizado em **Refletindo sobre o texto**, por meio da formulação de paráfrases, da equivalência de sentido entre palavras, entre outras estratégias acionadas pelas questões. Nessa seção, resgatam-se, também, elementos constitutivos do gênero crônica pela análise do texto de Cony. ***Zoom* na língua**, por sua vez, mobiliza conhecimentos sobre tempos verbais já adquiridos pelos estudantes em etapas anteriores, os quais são retomados na seção seguinte.

Em **Investigando nossa língua**, optamos por explorar os valores semânticos construídos pela flexão do verbo, pelas associações entre verbos auxiliares e principais e pelas vozes verbais, antes de tratar das relações entre o verbo e os demais componentes do predicado, no Capítulo 1 do volume 3. Desse modo, os estudantes poderão rever e aprofundar conteúdos estudados no Ensino Fundamental, preparando-se para a continuidade da abordagem.

Lembramos que, ao apresentar os modos verbais, linguistas como Bechara e Bagno incluem o modo condicional (eliminado pela NGB), referente a fatos que dependem de determinada condição, expressos pelo futuro do pretérito do indicativo. Bechara inclui, ainda, o modo optativo, que

evidenciaria que a ação corresponde a um desejo. Decidimos seguir a tradição, mas sugerimos a leitura dos textos que apresentam essa abordagem, que oferecem informações para responder a dúvidas dos estudantes: *Gramática escolar da língua portuguesa* (Bechara, 2010, p. 194) e *Gramática pedagógica do português brasileiro* (Bagno, 2012, p. 555 a 560).

Em relação às vozes verbais, a abordagem tem como objetivo o reconhecimento das vozes e das intenções que cercam seu uso. A concordância verbal será tratada nas atividades. Chamamos a atenção para o fato de que, a despeito de parte dos estudiosos afirmar que, no português brasileiro, não há voz passiva sintética e da importância de suas observações, apresentaremos o tópico conforme a tradição, incluindo observações acerca do uso efetivo da língua.

A seção **Investigando +** é importante para a consolidação/mobilização das aprendizagens angariadas na sequência didática. Por fim, em **Experimentando produzir uma crônica**, os estudantes elaboram uma crônica reflexiva com base em uma notícia.

Página 106

Refletindo sobre o texto

Na explicação sobre estratégias e procedimentos de leitura que precisam ser desenvolvidos, a BNCC indica como prática "inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas" (Brasil, 2018, p. 74). Sugerimos que a primeira atividade seja realizada individualmente para que os estudantes definam, com seus recursos, o significado das palavras em foco, permitindo que verifique se são necessárias mais atividades relativas à explicação de significado ou sentido de palavras. Observe, nesse processo, a diferença entre as demandas para avaliar o grau de apropriação dos estudantes: o item 1a permite que a formulação da resposta envolva paráfrase do contexto em que é utilizada; o item 1b exige, necessariamente, equivalência de sentido, o que pressupõe a compreensão precisa do termo original e do substituto proposto.

As demais atividades podem ser discutidas coletivamente, com tomada de nota das principais informações. Caso opte por essa estratégia, sugerimos que alguns estudantes sejam chamados para apresentar suas notas de uma ou mais questões, de modo a se verificar se essa habilidade já foi desenvolvida e apresentar redirecionamentos. Sugerimos, ainda, que as respostas de alguns itens sejam formuladas e conferidas para o desenvolvimento da produção escrita.

Página 107

8. b. Ajude os estudantes a perceber que o cronista sugere que a representação habitual da relação entre homens e mulheres no passado é questionável em termos informativos e éticos. Acolha as manifestações dos estudantes que notarem o eventual elemento machista que essa imagem pode suscitar e não deixe de problematizar o tema com a turma. Pergunte: por que, afinal, a expressão não é "puxando nossos homens pelos cabelos"?

Fala aí!

Sugerimos que os estudantes discutam em grupos escolhidos por eles. Dessa forma, poderão conversar com colegas com quem têm mais afinidade, tornando mais fácil expor a autoimagem. Tendo em vista o objetivo de favorecer o autoconhecimento, não é necessária uma etapa de socialização com a turma, mas percorra os grupos para ouvir as falas e verificar se é preciso planejar intervenções no caso de estudantes que revelem alguma questão referente à saúde mental (uma autoimagem muito negativa, por exemplo).

Diálogo interdisciplinar com Filosofia. Sugerimos também que a crônica seja apresentada ao professor de Filosofia, que pode conduzir o debate, acrescentando provocações aos estudantes com base no pensamento de filósofos relevantes para o curso que planejou.

Página 108

***Zoom* na nossa língua**

Sugerimos que os estudantes realizem as atividades em duplas para que possam retomar, com o estímulo dos colegas, seus conhecimentos prévios acerca dos tempos verbais e aplicá-los na operação de leitura.

12. Finalize a correção chamando a atenção para o fato de que a análise também favorece a compreensão do gênero crônica ao evidenciar como se dá o diálogo com o fato noticiável e sua transformação em tema de reflexão.

Página 113

Investigando +

Sugerimos que os estudantes façam, em trios, a atividade 1, que permite a sistematização de informações relativas à flexão verbal. Em seguida, a turma deve realizar o debate proposto na atividade 2, que dá continuidade à abordagem, com foco no modelo de conjugação verbal. As atividades 3 e 4 exploram, principalmente, o valor de tempos e modos; os estudantes podem fazê-las individualmente e, depois, em grupos, realizar a correção a ser conferida por amostragem. Ainda em grupos, devem fazer a atividade 5, com correção coletiva. A atividade 6 leva à retomada dos valores de tempos e modos, já mais consolidados pela etapa anterior, e a atividade 7, ao trato com a concordância verbal. As duas podem ser feitas individualmente com correção detida. Por fim, os estudantes devem se dedicar à investigação orientada na atividade 8. Analise a proposta antecipadamente para verificar melhor encaixe em seu planejamento.

1. A atividade propõe aos estudantes a resolução de um problema: devem se apropriar do conteúdo teórico, selecionar dados pertinentes e encontrar uma forma de expressá-los tendo em vista a situação comunicativa. Peça a três estudantes que leiam suas produções; os demais devem comentá-las considerando a correção e a completude das informações, bem como o estilo escolhido para sua construção, visando o contexto de comunicação – expor informações linguísticas para um público leigo. O comentário final pode incluir um julgamento do uso de gírias – verifique se está apoiado em conceitos que levam em conta o respeito à identidade linguística e o critério de adequação. Finalize a correção reforçando a ideia de que, devido ao mecanismo de flexão, os verbos formam um sistema muito econômico: à base de significado contida no radical, acrescentam-se desinências que transmitem várias informações

Verifique se alguns conceitos básicos, como verbo regular, verbo irregular e conjugação, estão consolidados.

2. **Bate-papo de respeito.** Sugerimos que a discussão seja feita com toda a turma para que você possa verificar se os estudantes relacionam adequadamente o documento a seu contexto de produção e circulação. A discussão também permite reforçar observações sobre a língua em uso e formas de apresentá-la. É importante que os estudantes considerem os interlocutores da cartilha; o objetivo dela é ensinar português a quem tem urgência de aprender a língua para situações do dia a dia, portanto, é válida a ideia de apresentar o uso de *você* e de *a gente* e das respectivas formas verbais, porque correspondem ao que é corrente. Também parece coerente a exclusão de *vós*, cujo uso está praticamente descartado no português brasileiro. No caso dos estudantes nativos do Brasil, eles devem considerar que a aprendizagem da língua tem outro objetivo, que é torná-los competentes para todas as situações comunicativas, inclusive para acesso a textos literários ou documentos antigos, em que o uso de *vós* e das formas verbais relativas a essa pessoa do discurso era corrente. Finalize perguntando se foi possível aprender mais sobre a língua por meio do debate. O objetivo é que os estudantes valorizem o conhecimento mobilizado por eles mesmos para construir um posicionamento consistente.

Página 116

7. **É lógico!** Além de contribuir para consolidação do conhecimento sobre a concordância em foco, a atividade reforça a possibilidade de se "automatizarem" alguns procedimentos úteis para situações de uso da norma-padrão, especialmente durante o processo de aquisição de regras. Os estudantes devem descartar o período **b**, que não apresenta o uso da voz passiva sintética; trata-se de uma construção com sujeito indeterminado e está de acordo com a norma-padrão. Os demais períodos podem ser checados com o fluxograma: **a** e **d** apresentam a correta concordância do verbo com o sujeito (*refeições* e *o número de diagnósticos*, respectivamente). O verbo do período **c** deveria estar na terceira pessoa do plural para concordar com *profissionais qualificados*. Finalize a atividade perguntando aos estudantes se consideram vantajoso o uso do fluxograma.

Biblioteca do professor

Para mais informações sobre a tendência à não concordância, sugerimos a leitura do texto "Construções de voz passiva" em:

Azeredo, José C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2018. p. 273-275.

Página 117

8. **A língua nas ruas.** Antes de solicitar a leitura da atividade, aplique o mesmo teste aos estudantes. Depois, reúna os exemplos de desvios e peça a eles que façam o levantamento de hipóteses sobre a causa desses desvios. Ajude-os a observar que, nos verbos regulares, as duas formas coincidem; já com a maioria dos verbos irregulares isso não ocorre. Há uma tendência a igualar essas diferentes formações. Depois, leia a proposta e tire as dúvidas.

   Sugerimos que o processo de produção e divulgação da pesquisa seja realizado pelos estudantes de modo autônomo. A turma deve definir os grupos de falantes a serem entrevistados por cada equipe e a maneira como o farão: vão pronunciar as frases deixando uma lacuna? Vão apresentar as frases escritas para escolha? Vão tentar comparar respostas dadas sem a oferta de alternativas e, depois, com alternativas? Acompanhe a definição desse encaminhamento e, caso perceba que ele inviabiliza uma coleta válida de dados, aborde isso com os estudantes. Com os dados levantados, oriente os grupos a usar editores para produzir os gráficos relativos à pesquisa e, depois, com todos os dados reunidos, a montar um gráfico comparativo. O passo seguinte é a interpretação dos resultados. Comente a atividade com o professor de Matemática, que poderá sugerir o melhor tipo de gráfico para a organização dos dados e, no final, aproveitar os resultados para discutir a validade da amostra. A atividade dialoga, principalmente, com a habilidade EM13LP33, relativa a seleção, elaboração e utilização de instrumentos de coleta de dados.

Página 119

Divulgando minha crônica reflexiva

O planejamento da forma de divulgação e do projeto visual contribui para que os estudantes aprendam a definir objetivos de acordo com as condições existentes. Acompanhe o trabalho da equipe de editores, auxiliando-os na identificação de elementos necessários para uma divulgação bem-sucedida. Por exemplo, no caso do *blog*, é interessante que exista uma página de abertura com a explicação do conteúdo e o convite à leitura, seguida por uma lista com os nomes dos autores e os títulos das crônicas, que devem funcionar como *links* para acesso aos textos.

Para encerrarmos

1. A ideia é que os estudantes, percebendo que também autores profissionais podem encontrar bloqueios para a escrita, avaliem a própria produção com mais tranquilidade. Estimule-os a falar sobre possíveis dificuldades, observando o que interfere na produção: dificuldade em definir um tema, preocupação com eventuais desvios no uso da língua, medo da recepção do texto, sensação de que o texto é entediante etc.
2. A discussão contribui para o autoconhecimento e a reflexão sobre o mundo do trabalho. Após a discussão sobre prazos, estenda o debate a outros profissionais que enfrentam pressão, como vendedores que lidam com metas de vendas ou motoristas de ambulância que lidam com o limite do tempo.
3. Embora a troca em avaliações seja uma proposta frequente nesta obra didática, nesta produção essa função foi evidenciada, o que pode ter potencializado atitudes mais assertivas (ou mesmo autoritárias), refratárias, melindradas, derrotistas, entre outras. É importante haver espaço para tratar disso, ajudando os estudantes a responder às situações de avaliação de modo ponderado, sabendo dimensionar o *feedback* recebido.

Capítulo 6 Experienciando fazer política

O objetivo deste capítulo é levar os estudantes a refletir sobre o que fundamenta a participação política dos cidadãos, abordando-a tanto no campo da política institucionalizada quanto no da não institucionalizada. A primeira parte da sequência didática propõe que se analise como o cidadão tende a enxergar a figura do político. A primeira atividade consiste na criação, pelos estudantes, de um candidato e serve para mostrar que, normalmente, as pessoas distinguem aquele que consideram um bom gestor daquele que tem chance de se eleger. A partir dessa constatação, passa-se a estudar o discurso político, inicialmente, com base em *O Bem-Amado*. O discurso do personagem Odorico Paraguaçu é analisado, e algumas estratégias de convencimento usadas no discurso político são ressaltadas. Em seguida, apresentam-se textos teóricos para aprofundar a discussão. Espera-se que os estudantes concluam que certas críticas feitas aos políticos são injustas, não têm embasamento: embora haja mecanismos para uma avaliação criteriosa do trabalho deles, é raro haver quem se disponha a fazer isso, acarretando a eleição de políticos com os quais não há identificação.

A segunda parte da sequência analisa formas de participação política fora do âmbito das eleições. Para isso, o período da Constituinte é recuperado, apontando-se que, nesse período, as pessoas podiam levar adiante propostas de leis, mediante o cumprimento de algumas regras. Depois, mostra-se que hoje também é possível ao cidadão participar diretamente de decisões políticas: ele pode valer-se da denúncia para cobrar a atuação dos políticos. São, então, apresentadas algumas maneiras de realizar uma denúncia, como utilizar recursos facilmente acessíveis no meio digital para relatar problemas à prefeitura ou valer-se da arte para dar visibilidade a problemas que precisam ser resolvidos.

Encerra-se o capítulo com uma atividade que proporciona aos estudantes a experiência de denunciar um problema no local onde moram. Ainda que o problema não seja resolvido, eles terão conhecido um modo de denunciar, colocando-se como cidadãos.

Diálogo interdisciplinar com História, Geografia ou Sociologia. Os temas e as reflexões deste capítulo, bem como alguns dos procedimentos em foco, dialogam com História, Geografia e Sociologia e poderiam ser enriquecidos com a parceria dos professores dessas disciplinas. Sugerimos que conheça a sequência didática para verificar a possibilidade de aplicar algumas das atividades, adaptando-as ou não às particularidades de seu curso. Destacamos a abordagem da participação popular na elaboração da Constituição de 1988, que pode ser abordada em um projeto conjunto dos quatro professores, diálogo que valorizará o papel da democracia e o convívio social republicano.

Página 121

E se a gente... criasse um candidato?

Procure, ao apresentar a atividade, não induzir determinadas percepções, como a de que pode ser criada uma candidata, em vez de um candidato, por exemplo. Deixe que a turma aluda a isso. Como nas estratégias de situação-problema, a atividade delega aos estudantes a responsabilidade pela identificação de situações que envolvem decisões considerando a análise do contexto e das possibilidades. Mantivemos, não obstante, alguns direcionamentos para que lidem, necessariamente, com aspectos do problema que são fundamentais para o objetivo da proposta.

A atividade será realizada em etapas: uma parte das orientações está no **Livro do estudante**, e outra, neste **Suplemento para o professor**, porque não pode ser conhecida pelos estudantes antecipadamente. A atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP23, que prevê a análise crítica do histórico e do discurso político de candidatos com o fim de "tomar decisões conscientes e fundamentadas" (Brasil, 2018, p. 514), o que será feito com base em um contexto não personalizado. Sugerimos que se formem, no mínimo, cinco grupos.

Biblioteca do professor

O artigo "Participação política: uma revisão dos modelos de classificação", de Julian Borba (2012), oferece uma visão geral de como a literatura especializada da Sociologia Política tem entendido o conceito de participação política. Está disponível na internet.

Momento de reflexão

Sugerimos que a atividade seja iniciada na sala de aula e finalizada como tarefa de casa. É esperado que os estudantes avaliem o perfil do eleitorado: distribuição por faixa etária, condição financeira e comportamento (conservador, progressista etc.) são elementos que precisam ser considerados. No retorno à sala de aula, solicite a cada grupo que apresente sua pesquisa para que as informações sejam incorporadas por todos os grupos.

Momento de caracterizar o candidato

Realize esse momento em sala de aula. Para isso, são necessários 20 minutos para a preparação do perfil e 20 minutos para discussão e redefinição. Por enquanto, as informações de cada candidato ainda não serão socializadas, uma vez que parte da atividade depende da comparação futura entre os candidatos imaginados. A orientação aos estudantes sobre a escrita do perfil é, intencionalmente, concisa porque, após sua preparação, eles deverão refletir sobre a construção do candidato. Proponha as perguntas a seguir para uma nova discussão entre os integrantes dos grupos.

1. Quais foram os critérios usados para a definição do personagem?
2. Há divergência entre as características necessárias à eleição e as características ideais para a gestão (por exemplo, para se eleger, é preciso fazer discursos agressivos e, para governar, é preciso ser conciliador)?

Solicite aos grupos que apresentem aos demais os critérios usados (e não as características do candidato) e, ao final, verifique se consideraram aspectos como gênero, etnia, faixa etária, estado civil, formação acadêmica, condição financeira, histórico político etc. Não antecipe esses critérios porque é interessante que eles percebam sozinhos tudo o que envolve a figura do político; complete-os, se preciso, após o levantamento.

Quanto aos pré-requisitos para a eleição, a Constituição de 1988, em seu artigo 14, parágrafo terceiro, determina:

> I – a nacionalidade brasileira;
>
> II – o pleno exercício dos direitos políticos;
>
> III – o alistamento eleitoral;
>
> IV – o domicílio eleitoral na circunscrição;
>
> V – a filiação partidária;
>
> VI – a idade mínima de:
>
> a) trinta e cinco anos para Presidente e Vice-Presidente da República e Senador;
>
> b) trinta anos para Governador e Vice-Governador de Estado e do Distrito Federal;
>
> c) vinte e um anos para Deputado Federal, Deputado Estadual ou Distrital, Prefeito, Vice-Prefeito e juiz de paz;
>
> d) dezoito anos para Vereador (Brasil, 2016, p. 22).

Finalize perguntando aos grupos se estão seguros das boas chances dos respectivos candidatos. Eles podem fazer alterações se considerarem necessário.

Momento de definir as prioridades do candidato

A pesquisa desta etapa pode ser feita como tarefa de casa. Em sala de aula, são necessários 15 minutos para a definição das prioridades. É o momento de verificar, em atividade com toda a turma, quais foram as bases utilizadas pelos grupos para tomar as decisões. Buscaram fontes válidas e confiáveis? Partiram de pressupostos sem confirmação?

Momento de apresentar o candidato

Esta é uma etapa de preparação, que exigirá dos estudantes a reorganização das etapas anteriores. A apresentação deverá ser feita na aula seguinte, a fim de que haja tempo para reformular a imagem, providenciar algum material não disponível na sala de aula e ensaiar a representação do candidato.

Momento de analisar os candidatos

Nesta etapa, os representantes vão se apresentar. Sugerimos até 4 minutos por fala e que se reservem entre 30 e 40 minutos para a discussão final – é preciso tempo para aproveitar bem o material produzido e realizar uma análise detida de vários aspectos. Durante as apresentações, anote os estereótipos que aparecerem, tanto na composição física e comportamental da figura quanto no discurso (aspectos verbais e não verbais), para poder retomá-los com os estudantes. Conduza a discussão da seguinte forma.

a) Observem os traços físicos dos personagens: houve tendência à padronização? (Verifique o que predominou em relação ao gênero e à etnia. Comente, para comparação, que o grupo de deputados federais eleitos em 2022 era composto, principalmente, de homens (82%), brancos (72%) e casados (70%). A média de idade era de 50 anos. Os dados estão disponíveis, em gráficos, no *site* da Câmara dos Deputados (procure por "composição"), que podem ser projetados para observação direta. Caso no momento de aplicação da atividade já tenha ocorrido uma nova eleição, atualize os dados.
b) Discutam os nomes: foram escolhidos nomes comuns ou que individualizam o candidato? Eles sugerem algum traço em particular, como relação com famílias importantes da região ou com passado político? Houve o uso de termos como *capitão*, *doutor* e *professor*? O que agregam à figura?
c) Analisem o perfil profissional e a condição financeira dos candidatos: quais profissões foram citadas? Os candidatos fizeram curso superior? Têm boas condições financeiras? Foram escolhidos candidatos que já exerceram funções políticas (foram vereadores ou deputados, por exemplo)?
d) Analisem as características pessoais/ideológicas: foram escolhidos candidatos autoritários ou conciliadores? Houve destaque para atributos como honestidade e responsabilidade? Foram indicados perfis associados a determinados setores da sociedade, como sindicalistas, ruralistas, religiosos etc.?
e) Discutam as prioridades apresentadas por cada candidato: houve coincidência nas escolhas feitas pelos grupos? Alguma prioridade poderia ser descartada com base nas pesquisas feitas? Há divergências (por exemplo, o candidato indica a necessidade de melhorar os postos de saúde, mas a pesquisa de um grupo revelou que a população está bastante satisfeita com o serviço)?
f) Discutam os discursos: eles revelam com clareza o perfil e os objetivos dos candidatos? O eleitor sentiria segurança em relação à proposta feita? Há manipulação dos dados? Há manipulação das emoções do leitor?

Por fim, os estudantes devem responder quem venceria a eleição se fossem considerados o eleitorado local e o histórico das últimas eleições, e quem deveria ganhar para o bem da cidade. É a mesma pessoa?

O processo de análise e discussão terá resultados diferentes dependendo da localidade em que está a escola e dos eventos políticos conhecidos pelos estudantes. Nos municípios em que tenham ocorrido crises, com prefeitos impedidos de exercer a função, por exemplo, as respostas tendem a divergir daquelas dadas em municípios que contaram com uma boa administração e com um político considerado eficiente e honesto. Independentemente dessas particularidades, é importante que os estudantes percebam que eles mesmos podem, eventualmente, reafirmar padrões na escolha da figura ideal ou abrir mão de princípios em nome da maior chance de eleição. Essa reflexão prepara-os para as próximas atividades.

Página 122

Leitura 1

Forme grupos de até oito estudantes e solicite que estudem o trecho da peça para realizar uma leitura dramática. Lembre-os de que esse tipo de leitura pressupõe atenção à entonação, ao ritmo e às ênfases e é acompanhado por expressões faciais e gestos. A turma deve assistir a todas as leituras. Escolha fazer a leitura ou antes de propor as atividades de **Por dentro do texto**, para que ela apoie a reflexão, ou depois, para aproveitar aquilo que os estudantes perceberam induzidos pelas perguntas. Se for esta a opção, no final das apresentações, pergunte se e como as respostas ao roteiro influenciaram a leitura.

Investigue

Inicie a correção solicitando aos estudantes que expliquem os procedimentos usados para a pesquisa. Levante as palavras-chave utilizadas com sucesso e pergunte se também utilizaram algum *chatbot* durante a pesquisa; nesse caso, peça que relatem o processo.

Sugestões: Lobo Neves, personagem de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis, ocupa o cargo de deputado. Casou-se com Virgília para alavancar sua carreira política. É ambicioso e frio, calando-se diante da suspeita de adultério da esposa para manter as aparências. É capaz de relativizar tudo em nome de seus interesses pessoais.

Numa Pompílio de Castro, do romance satírico *Numa e a ninfa* (1915), de Lima Barreto, desejava a ascensão social e, para isso, buscou, com algum esforço, formar-se em Direito. Casou-se com a filha de um senador, cuja influência lhe garantiu o cargo de deputado. Era considerado um político inexpressivo e inapto intelectualmente até sua esposa passar a redigir seus discursos. Mais tarde, porém, ele descobre que é o amante dela quem os escreve, mas se cala para não perder aquilo que lhe dava notoriedade.

Página 123

Fala aí!

A BNCC indica, como parte dos objetivos dos cursos de Língua Portuguesa, a análise de propaganda política (EM13LP23), presente também em discursos de autopromoção realizados durante campanhas ou já no exercício do cargo. O papel do professor é ajudar os estudantes a analisar, com base em dados e critérios válidos, a realidade que os envolve – nesse caso, as atuais formas de comunicação dos políticos com seus eleitores, que incluem o uso de redes sociais. O debate entre os estudantes deve ser respeitoso, e você deve interferir com orientações e perguntas que os forcem a sustentar suas opiniões com dados. Esteja atento para que suas preferências político-partidárias não transpareçam.

Página 124

Por dentro do texto

2. a. Oriente os estudantes a voltar ao quadro para analisar outros dados e perceber que o próprio sistema eleitoral só teve a confiança da maior parte dos entrevistados em 2010, 2011, 2021, 2022 e 2023.

Página 125

Investigue

O artigo 14, parágrafo terceiro, da Constituição Federal condiciona a elegibilidade à filiação partidária, e a Lei 9.504/1997 determina que o candidato precisa ter sido escolhido pelo partido (não basta a mera filiação). Confirme, no momento de aplicação da atividade, se há alguma mudança ou perspectiva de mudança na lei. A possibilidade de candidaturas desvinculadas de partidos políticos têm sido frequente no debate público e já foi considerada em debate no Supremo Tribunal Federal. Os argumentos pela mudança da lei têm se embasado na experiência eleitoral em outros países e no fato de o Brasil ser signatário de um tratado internacional (Pacto de San José da Costa Rica), que não inclui a filiação partidária como condição para a aceitação de uma candidatura.

Caso a regra tenha sido alterada, converse com os estudantes sobre o fato de que as leis podem ter novas interpretações ou ser alteradas de acordo com as demandas sociais.

Página 126

Leitura 3

Nesta seção, os estudantes pensam sobre a política analisando dados a respeito da atuação dos parlamentares brasileiros. Sugerimos que as questões sejam feitas oralmente para que todos possam relatar suas descobertas e discutir suas conclusões. Na questão 5, as perguntas formuladas pelos estudantes podem ser respondidas com uma pesquisa no próprio Portal da Câmara dos Deputados, que apresenta as despesas que não podem ser pagas com a cota parlamentar. Além disso, há reportagens sobre o tema em *sites* dedicados à formação política do cidadão.

Página 127

E se a gente... fiscalizasse?

A BNCC destaca, como um dos parâmetros para a organização curricular, o trato com ferramentas e ambientes digitais que permitam a participação na gestão pública e sua fiscalização. Para essa atividade, será preciso que os estudantes usem computadores ou celulares. Se for necessário, organize grupos. Outra possibilidade é adaptar a atividade para uma situação de demonstração e diálogo, com uso de um único dispositivo, manejado por você. Caso não haja acesso à internet na escola, faça a pesquisa dos dados antecipadamente, relate o percurso para os estudantes e adapte as atividades. É importante que a dificuldade de acesso não impeça o contato com esse tipo de ferramenta, que será cada vez mais relevante no exercício da cidadania.

Neste ponto do capítulo, é esperado que os estudantes já tenham ampliado sua capacidade de crítica ao processo político, acrescentando às reclamações sobre os representantes observações em relação ao próprio eleitor, que, muitas vezes, repete padrões em suas escolhas e vota movido por interesses imediatos. Caso ainda não estejam sensibilizados para essa discussão, retome as atividades feitas, destacando o objetivo de cada uma e a linha de raciocínio que constroem. Esta atividade prepara os estudantes para a produção de texto, orientada na sequência.

Página 128

Experimentando produzir um *e-mail* de solicitação formal

De acordo com a habilidade EM13LP27, os estudantes devem ser estimulados a buscar soluções para problemas que envolvem a coletividade. Nesta seção, serão orientados a dirigir um pedido de esclarecimento a um parlamentar, processo que os vincula ao debate público segundo uma perspectiva responsável.

Sugerimos que seja feita uma eleição na sala de aula para selecionar, entre as produções dos grupos, um *e-mail* a ser enviado ao deputado escolhido, considerando a pertinência do pedido de esclarecimento e a qualidade do texto. A resposta, se obtida, deve ser lida para a turma, que discutirá se o esclarecimento apresentado é satisfatório.

Página 130

Bate-papo de respeito

A atividade propõe aos estudantes que discutam o que é democracia considerando uma abordagem mais ampla, pois Krenak não se refere apenas ao conceito de democracia como regime que atende aos interesses do povo. Para ele, não há uma condição democrática fixa, única – no caso, o modelo ocidental. Os estudantes devem compreender essa ideia e perceber que uma sociedade democrática é aquela capaz de se rever ao longo do tempo para considerar as (novas) demandas de seus vários componentes. É interessante que percebam, por exemplo, que a existência de eleições, mecanismo bastante vinculado a um perfil de sociedade democrática, não necessariamente significa uma democracia plena se o sistema não consegue considerar a pluralidade e estabelecer relações respeitosas entre os vários grupos que formam a sociedade. Oriente os relatores dos grupos a contextualizarem suas falas em relação às anteriores, usando estruturas de conexão como "Assim como o grupo tal, nossa proposta prevê..." ou "Em nome do grupo, trago uma proposta ainda não comentada". O exercício da escuta atenta e da retomada da fala do outro é necessário ao desenvolvimento de uma participação produtiva em situações de discussão.

Página 132

Papo aberto sobre o texto

5. Comente que essa terminologia tem sido preferida porque não sugere, como o termo *portadora*, a ideia de que a deficiência é uma opção (*portar uma bolsa*, por exemplo, sugere uma escolha); não busca eufemismos para essa condição; e não camufla as necessidades decorrentes da deficiência.

Página 135

Leitura 6

A atividade tem como objetivo sugerir mais uma forma de participação na discussão de temas de interesse coletivo e na reivindicação de direitos e dialoga com a habilidade EM13LP24. Além disso, dirige o olhar dos estudantes para detalhes de uma apresentação artística com o objetivo de desenvolver a habilidade de análise; por isso sugerimos que as atividades sejam feitas individualmente, para que os ritmos de leitura e os tempos de fruição sejam respeitados.

Diálogo interdisciplinar com Arte. Convide o professor de Arte para aprofundar a análise da *performance*. Ele pode solicitar aos estudantes que resumam as discussões feitas na aula de Língua Portuguesa e, se possível, reexibir o vídeo para apontar outros aspectos de sua construção e sentido. Outra possibilidade é escolher mais algumas, se possível, *performances* com propósito de engajamento para comparação, o que contribuirá para a melhor compreensão dos estudantes acerca das relações explícitas entre arte e política.

Página 136

Trabalho e juventudes

Perito criminal é o funcionário público responsável por investigar as cenas de um crime e colher e armazenar provas que serão apresentadas nos tribunais: tirar fotos, recolher digitais, localizar vestígios materiais (como balas) que possam contribuir para a investigação, entre outras ações.

Esse profissional precisa ter conhecimento sobre leis e domínio de técnicas de perícia. No Brasil, para ser perito criminal, é preciso ser aprovado em um concurso público, sendo obrigatório ter cursado o ensino superior. As áreas solicitadas costumam ser: Farmácia, Biologia, Bioquímica, Medicina, Química, Engenharia, Informática e Ciências Contábeis, entre outras. O Decreto n. 5.116, de 24 de junho de 2004, traz a relação completa dos cursos superiores aceitos. Os cursos de curta duração (dois a três anos) em investigação forense e perícia criminal não são aceitos nos concursos da área, ainda que possam ser interessantes para crescimento profissional.

Essa profissão popularizou-se nos últimos anos devido a filmes e séries sobre investigação criminal, mas é importante mostrar que não há equivalência entre a ficção e a realidade. A tecnologia de que os profissionais dispõem não é tão avançada, e o tempo de investigação costuma ser muito maior, por exemplo.

Expressão – Participando da vida pública

A atividade prevê a realização de uma exposição em que serão divulgados resultados de tentativas de contribuição para a resolução de problemas da coletividade usando ferramentas diversas, inclusive as digitais. Mesclam-se parâmetros e objetivos relativos ao campo de atuação na vida pública e ao campo jornalístico-midiático, tendo em vista a promoção de uma experiência na produção e divulgação de material informativo sobre temas de interesse local. Estão em destaque as habilidades EM13LP27 e EM13LP45.

Etapa 1 – Identificação de problema e produção da foto

Ajude os grupos a verificar se o problema pode ser resolvido pelo poder público por meio de uma ação direta ou da exigência de cumprimento da lei (limpeza de terrenos particulares, por exemplo). Casos diferentes devem ser descartados. Sugerimos que, antes de solicitar a tarefa, as famílias sejam avisadas da solicitação e convidadas a acompanhar os filhos.

Página 137

Etapa 3 – Acompanhamento da denúncia

Note que o projeto demanda respostas que não são imediatas. Sugerimos que seja desenvolvido ao longo de dois meses. Mantenha o projeto vivo perguntando periodicamente aos estudantes se estão acompanhando o processo da denúncia e estimule-os a cobrar respostas.

Etapa 4 – Produção de cartazes

Converse com os estudantes sobre a eficácia dos instrumentos utilizados por eles. A que eles atribuem o sucesso ou insucesso da solicitação?

Etapa 5 – Exposição

Se for possível, leve a exposição para um espaço público, acessível a mais pessoas, como uma praça próxima, ou promova na escola um evento. Sugira aos estudantes que estiquem varais entre árvores e postes e pendurem os cartazes. Nesse caso, oriente-os a investir na divulgação, produzindo cartazes que possam ser afixados em outros locais, como comércio, centros religiosos etc., alguns dias antes, para informar o público sobre a exposição.

Capítulo 7 Romantismo: um movimento plural

O capítulo trabalha com um movimento literário amplo e importante para a discussão da ideia de identidade brasileira. Praticamente todas as atividades deste volume, de literatura, produção de texto e análise linguística/semiótica, contribuem para o desenvolvimento da habilidade EM13LP01, que diz respeito à capacidade de relacionar os processos de produção e recepção do texto ao contexto sócio-histórico de circulação, de modo que, entre outros objetivos, ampliem-se as possibilidades de construção de sentidos. Não obstante, consideramos que o estudo do Romantismo brasileiro favorece, de forma privilegiada, a percepção dessas relações, uma vez que as escolhas temáticas e estilísticas se articulam muito claramente a um projeto de construção da identidade nacional.

A **Leitura inicial** propõe a análise de um grafite do artista Kobra. Em seguida, em **Investigando o movimento literário**, o tópico "Um movimento de muitas faces" apresenta características relevantes do Romantismo, que serão mobilizadas nas leituras propostas na seção seguinte.

As questões de leitura de **Investigando +** são essenciais para você verificar se as características do Romantismo foram compreendidas e mobilizadas adequadamente pelos estudantes. Dedique-se especialmente à questão 2, que trabalha com um poema romântico de Castro Alves e outro contemporâneo, de Hilda Hilst; e à questão 3, que traz a letra de uma canção sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, com um eu lírico indígena, criada por um compositor não indígena; e um poema de uma artista pertencente ao povo Potiguara, portanto com outro lugar de fala. A questão **Esmiuçando o Enem** é importante porque, além de trabalhar com as alternativas fornecidas pela banca, apresenta mais três questões abertas sobre o texto-base.

O **Desafio de linguagem** propõe a produção de um *podcast* de divulgação de conhecimento a partir de uma das seis características centrais do Romantismo estudadas na sequência didática.

Página 141

Diálogo interdisciplinar com Arte. Sugerimos que você comente com o professor de Arte que os estudantes estão analisando a obra produzida por Kobra que ilustrou a capa e a contracapa de uma revista. É possível planejar um desdobramento da atividade com a análise de murais do mesmo artista para comparações entre a linguagem empregada no suporte original e na adaptação feita para o novo contexto (capa), considerando as condições de produção e de recepção, alteradas significativamente.

Página 142

Fala aí!

Diálogo interdisciplinar com Filosofia. Recomendamos a realização de um trabalho interdisciplinar com Filosofia para que os estudantes conheçam as ideias de Gilles Lipovetsky, que poderão contribuir para a reflexão sobre vários temas contemporâneos, enriquecendo, principalmente, a produção de textos.

Estimule os estudantes a considerar, em sua reflexão, o aparente paradoxo entre a sensação de solidão e vazio tão comum atualmente e a possibilidade de comunicação rápida e global propiciada pela internet e pelas redes sociais. Valorize as falas que empregarem fórmulas como a indicada para organização do raciocínio exposto. Finalize pedindo aos estudantes que avaliem se a discussão permitiu aprofundar a reflexão inicial sobre o tema e se, eventualmente, reviram o próprio posicionamento.

Página 143

Fala aí!

Diálogo interdisciplinar com Arte. Sugerimos que o tema da discussão seja apresentado ao professor de Arte para um trabalho conjunto. Ele pode mostrar aos estudantes fotografias semelhantes produzidas por outros fotógrafos importantes da contemporaneidade, desenvolvendo critérios para a apreciação das obras. Em parceria, vocês podem conduzir a discussão a fim de que os estudantes percebam que a representação de povos diversos revela detalhes de outros modos de existir que pode ampliar a percepção positiva da diversidade e criar entre o espectador e o retratado uma relação de empatia e revelar afinidades. No entanto, essa representação deve ser feita de modo ético e respeitoso, com a concordância e a compreensão do fotografado, sem a intenção de expô-lo como algo feio, estranho ou inferior. É o caso da fotografia de Steve McCurry, que põe em destaque a relação harmoniosa entre o pai e o menino, a qual transcende os limites dos grupos sociais. Mesmo o registro das diferenças, se feito por um olhar sensível e sob tratamento estético, pode contribuir para a relação respeitosa. É preciso que o fotógrafo tenha consciência dos riscos desse tipo de fotografia e esteja atento para não aplicar sobre o objeto um olhar que apenas reforce os padrões prestigiados, ligados à sociedade capitalista moderna, ou que busque "exotizar" os personagens. A proposta dessa discussão, sob a perspectiva da decolonialidade, contribui para que os estudantes tenham consciência dos padrões que lhes são impostos, os quais tendem a reproduzir, muitas vezes sem perceber o próprio lugar nessa construção.

Página 144

Se possível, trabalhe o esquema ilustrado em conjunto com o professor de História para que o contexto histórico do Romantismo possa ser explorado com mais profundidade e crítica.

Página 145

Investigue

Espera-se que os estudantes apontem que o gênero novela é marcado pela brevidade e agilidade da narrativa

quando comparado ao romance. Em geral, apresenta: 1) ação central focada em um acontecimento único, em torno do qual se organiza a narração, subdividida em várias células dramáticas (estruturadas em conflitos com começo, meio e fim); 2) elementos que surpreendem o leitor em cada célula narrativa e no desfecho da história; 3) numerosos personagens, geralmente explorados sem muita densidade (mesmo os protagonistas, com algumas exceções, carecem de profundidade psicológica); 4) encurtamento na descrição de espaços e personagens; 5) ação em vários espaços; 6) representação fiel do mundo; 7) uso de estratégias, pelo narrador, para facilitar o acompanhamento da narrativa (linguagem simples, explicações para o leitor etc.).

Página 146

5. b. Verifique se os estudantes perceberam que "as companhias da ralé" é o objeto direto do verbo, retomado pelo pronome átono, em um caso de pleonasmo, um recurso de construção comum no período em que a novela foi escrita.

Fala aí!

Aproveite a atividade para verificar se o conhecimento dos estudantes sobre os fatores que interferem na variação linguística está consolidado. É interessante que eles notem que os leitores atuais podem sentir dificuldade na leitura em função da variação linguística determinada pelos fatores espaço e tempo (principalmente). O texto é marcado pelo uso de termos e construções inusuais no português brasileiro atual, como é o caso de "Nas doces noites de estio demorava-se por fora até ao repontar da alva". Apesar disso, ainda existem leitores interessados na obra do autor, cujos enredos são atraentes. Pergunte aos estudantes se reconhecem, por exemplo, a continuidade da tradição de que participa Camilo no cinema e nas séries televisivas e peça exemplos.

O Romantismo no Brasil

No capítulo "Independência literária", da obra *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos* (Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006), Antonio Candido afirma que o Romantismo representou um "grande processo de tomada de consciência nacional, constituindo um aspecto do movimento de independência" (p. 312). Ainda, segundo o crítico, "O Classicismo terminou por ser assimilado à Colônia, o Romantismo à Independência" (p. 312).

Página 151

Investigue

Diálogo interdisciplinar com Filosofia. Verifique se o professor de Filosofia poderia orientar a leitura (parcial ou integral) do texto de Rousseau e a produção de uma paráfrase. Caso não seja viável, mantenha a proposta original – isto é, pesquisa em fontes secundárias – e, na condução da discussão, pergunte aos estudantes sobre os cuidados que devem ter ao usar esse tipo de fonte. Sugestão: Para Rousseau, a natureza é farta e pródiga, e os homens, em estado de natureza, são livres e iguais. Segundo o mito do "bom selvagem", portanto, os indivíduos, isoladamente, teriam índole boa e justa, sendo a sociedade responsável por corrompê-los, incutindo neles hábitos e valores indesejáveis.

Peça aos estudantes que associem o pensamento de Rousseau ao ponto de vista defendido por Gonçalves Dias em seus poemas indianistas.

Página 153

Fala aí!

A discussão, na perspectiva da decolonialidade e em diálogo com a habilidade EM13LP24, propõe aos estudantes manifestarem-se em relação a uma problemática exposta por meio de uma manifestação artística de uma autora indígena jovem. A temática em foco, de grande importância, põe em evidência a necessidade de se conhecer melhor a visão de mundo dos povos indígenas, reconhecendo suas demandas e suas críticas. É possível que os estudantes tenham opiniões conflitantes, o que exigirá do grupo o controle de suas emoções e o esforço para sustentarem seus posicionamentos, para validá-los. Coíba comportamentos desrespeitosos, caso ocorram, e finalize solicitando que avaliem se o debate ocorreu de modo produtivo.

Página 156

Fala aí!

É interessante que os estudantes citem outras obras que contextualizam suas narrativas no período medieval. Devem comentar pontos de contato entre as produções que retratam o período: justas de cavaleiros, luta por reinos, figurinos, presença de magia etc. Depois, devem falar de sua relação pessoal com essas obras, comentando se gostam ou não da representação do período e por quê. Retome as razões que levaram os românticos a apreciar a Idade Média e verifique se esses também são motivos válidos para os apreciadores entre os estudantes. Estimule-os, por fim, a conversar com o professor de História sobre o período: em que medida as representações de filmes, *games* e livros distorcem o que foi a Idade Média?

Página 157

2. Essa atividade e a seguinte põem em diálogo obras produzidas em diferentes contextos para estimular a reflexão acerca das assimilações, continuidades e rupturas na literatura brasileira. Além de favorecer a percepção da historicidade de matrizes e procedimentos estéticos, como prevê a habilidade EM13LP48, destacam as relações interdiscursivas entre autores de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diferentes (habilidade EM13LP50). Por meio dessas relações, permitem, ainda, a análise de diferentes posicionamentos e perspectivas, como indica a habilidade EM13LP03.

Investigue

Esse boxe pode ser usado como tarefa de casa ou transformado em avaliação. Peça aos estudantes que comparem o texto modernista ao romântico. Verifique se percebem que, mesmo sendo Castro Alves um inovador na abordagem amorosa que faz, o poema lido guarda muitas características do movimento romântico, sobretudo quando comparado com o de Bandeira.

Página 158

3. **Diálogo interdisciplinar com Arte.** Nesta atividade, cada grupo deverá comparar, com o apoio de um roteiro, uma

das obras contemporâneas a seguir com uma obra romântica já estudada no capítulo e apresentar os resultados, oralmente, para a turma. Sugerimos que você leia para os estudantes todas as instruções antes de formar os grupos, a fim de esclarecer eventuais dúvidas. Para finalizar, após a correção, pode ser feito um novo aproveitamento do texto 1, preferencialmente com o apoio do professor de Arte: solicite aos grupos que preparem uma leitura expressiva de "Chegança" – com uma ou mais vozes – ou sua musicalização, não baseada na melodia original, e sim criada por eles. Após as apresentações, toque a canção para a turma (está disponível na internet) e peça aos estudantes que comentem as diferentes propostas – as feitas pelos grupos e a do artista. O professor de Arte poderá, retomando a atividade em sua aula ou se responsabilizando por parte dela, contribuir com o aprofundamento dos aspectos relativos à música e dos aspectos relativos à teatralidade, no caso da leitura expressiva. Pode, ainda, participar da discussão do boxe **Trabalho e juventudes**, que pode encerrar, produtivamente, a sequência de atividades.

Página 161

Trabalho e juventudes

Sugerimos que a atividade seja iniciada com o vídeo "Antônio Nóbrega oferece oficina de dança", disponível na internet, no canal da TV Unicamp. A reportagem permite conhecer melhor o artista e refletir sobre questões bastante importantes no que se refere ao trabalho na área da Arte, como estereótipos relativos a idade, gênero, tipo físico, estilo de vida etc. É importante que os estudantes tenham abertura para conversar sobre seus projetos de vida, e a discussão das profissões ou ocupações não pode ficar restrita à pesquisa objetiva dos cursos e das funções. É necessário tratar de aspectos que envolvem escolha e oportunidades e levam em conta fatores diversos, como os preconceitos. Caso os estudantes não se sintam à vontade para discutir sua experiência pessoal, altere a pergunta para que falem sobre áreas ou carreiras que parecem restritas a determinados grupos, como o trabalho no corpo de bombeiros, que muitos consideram exclusivamente masculino, e na Educação Infantil, que se associa às mulheres. Você também pode expandir a discussão e perguntar sobre o efeito da idade ou do tipo físico sobre determinadas profissões. Cuide para que seja mantida uma atmosfera respeitosa.

Página 162

Biblioteca cultural

Recomende aos estudantes que conheçam o portal *Literafro*, produzido pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa Afrodescendências na Literatura Brasileira, associado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em que podem encontrar excelente material relativo à literatura afro-brasileira.

Página 163

5. **c.** Caso seja possível em seu planejamento, solicite que o texto seja desenvolvido. As orientações do Capítulo 5 podem ser facilmente adaptadas para esta nova situação.
6. **Organizando meus estudos**. Forme grupos para que os estudantes apresentem as perguntas que formularam. As que se referem à checagem de informações provavelmente serão resolvidas pelos próprios pares. Você pode solicitar aos grupos que escolham, entre as demais perguntas, uma ou duas que considerem mais interessantes e propô-las para discussão coletiva. Tente fazer com que as respostas sejam dadas pelos próprios estudantes, passando a responder apenas quando for preciso intervenção. No final, comente a relevância de se ter uma postura ativa diante do conteúdo escolar para que ele se torne, de fato, um conhecimento consolidado e base para outras reflexões.

Página 164

Desafio de linguagem – *Podcast* de divulgação de conhecimento

Esta atividade contribui para o desenvolvimento de habilidades relativas à análise e à produção de textos orais, à produção de texto de divulgação de conhecimento, ao compartilhamento de interesses e ao envolvimento em formas de expressão juvenis. Para orientá-la, apoie-se nas instruções oferecidas no Capítulo 2 do volume 1, em que é trabalhado o *podcast* de divulgação de conhecimento, com etapa de pesquisa, formulação de roteiro e orientações de gravação, edição e divulgação. Caso os estudantes não tenham acesso ao volume, apresente a eles a grade de avaliação para que possam utilizá-la durante o processo de preparação do texto.

Capítulo 8 Realismo-Naturalismo: literatura em diálogo com a ciência

O capítulo inicia com a exploração, em **Leitura inicial**, de um texto contemporâneo, em diálogo com a habilidade EM13LP51. E, antes de adentrar o estudo do Realismo-Naturalismo, os estudantes exploram uma tela de Gustave Courbet, desenvolvendo a CE 6, em **Investigando o movimento literário**. Procure não suprimir nenhuma dessas etapas. Seria ideal trabalhar esse capítulo em conjunto com professores de Sociologia, Filosofia, Biologia e/ou História para dar conta de conceitos complexos como marxismo, positivismo, determinismo e darwinismo (ver infográfico "Segunda Revolução Industrial"), que gravitam em torno do Realismo-Naturalismo.

O capítulo trabalha a habilidade EM13LP52 por meio, principalmente, da figura de Machado de Assis com seu realismo particular. Se possível, solicite a leitura na íntegra de clássicos desse autor, como *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*, obras abordadas no capítulo.

Em **Desafio de linguagem**, os estudantes terão a oportunidade de "imitar" uma pintura realista usando a técnica da pintura viva, trabalho que pode ser enriquecido, se realizado com o professor de Arte.

Página 168

Refletindo sobre o texto

As questões 4 e 5 podem ser discutidas coletivamente e, na sequência, os estudantes registram por escrito as conclusões.

3. A questão verifica o estabelecimento de relação entre informações explícitas no texto.

4. A questão verifica a atribuição de sentido a uma expressão recorrendo à inferência.
5. A questão verifica a mobilização de conhecimento de mundo.

Página 169

Realismo: a "verdade verdadeira"

Diálogo interdisciplinar com Arte. Se possível, projete a obra em tamanho ampliado e percorra-a com os estudantes, apontando detalhes: marcas de pinceladas, nuances de cores para marcar o efeito da luz e da sombra, texturas etc. Se for conveniente, convide o professor de Arte para ampliar a análise com o estudo de outras pinturas realistas e com a abordagem do estilo no contexto brasileiro. Essa ampliação do repertório será útil para o desenvolvimento do **Desafio de linguagem** que encerra o capítulo.

Investigue

Antes de iniciar, pergunte aos estudantes se compreendem a ideia de "recorte de pesquisa". Explique a eles, por exemplo, que podem fazer um recorte temporal, espacial, temático, por artista, por ritmo etc. Esse critério delimita o que vai ser pesquisado e favorece a identificação de boas palavras-chave para a pesquisa. Depois, verifique quem são os voluntários para pesquisar a música engajada de produção mais recente no Brasil. Se achar necessário, comente que Guerra Fria foi o conflito entre Estados Unidos e União Soviética – e respectivos blocos – iniciado pouco depois da Segunda Guerra Mundial.

Diálogo interdisciplinar com Arte. Comente com o professor de Arte a atividade e sugira que a socialização da pesquisa seja feita na aula da disciplina, de modo a permitir a esse professor ampliar as observações acerca dos produções escolhidas pelos estudantes. Caso isso não seja possível, forme grupos para que os estudantes apresentem, resumidamente, suas pesquisas e verifiquem se há coincidências entre interesses. No final, pergunte se a pesquisa contribuiu para a ampliação da biblioteca cultural dos estudantes (se necessário, retome o conceito de biblioteca cultural, visto no Capítulo 7 do volume 1).

Página 170

Fala aí!

Para iniciar, verifique se os estudantes compreendem o sentido da palavra *hipocrisia* (fingimento, dissimulação) e comente que, segundo o estudioso Ivan Poli, a sociedade iorubá, assim como outras sociedades africanas, baseiam-se na tradição oral, portanto a palavra tem valor documental, e o uso da mentira pode representar uma ameaça às relações. Daí a preocupação com os mentirosos. Abra a discussão e, no final, destaque os argumentos mais consistentes para que os estudantes distingam as falas que apenas parafraseiam os dados já disponíveis daquelas que os ampliam com informações e novas relações.

Página 171

1. a. Aproveite para verificar se os estudantes já dominam a técnica do resumo pedindo a dois ou três deles que leiam suas produções e solicitando à turma que aponte se estão limitadas aos dados essenciais.

Página 172

Diálogo interdisciplinar com Sociologia. Apresente o conteúdo do boxe ao professor de Sociologia e sugira a ele que retome a explicação em sua aula, aprofundando-a. Uma possibilidade é escolher diferentes textos que apresentem a ideia, distribuir aos estudantes para leituras individuais e solicitar que construam juntos uma explicação mais completa sobre a inadequação em foco.

Diálogo interdisciplinar com História ou Sociologia. Sugerimos que o infográfico seja apresentado aos estudantes pelo professor de História ou de Sociologia, que pode articular o conhecimento prévio da turma a novas informações de modo a construir a compreensão do contexto de produção do Realismo-Naturalismo. Tais informações podem ser retomadas em suas aulas conforme as obras e as características do movimento forem estudadas.

Página 177

Investigue

No momento de leitura da pesquisa por estudantes voluntários, verifique se foram identificados textos em que há discussão do tema e não apenas a menção de escravizados. No romance *Dom Casmurro*, por exemplo, uma das conversas entre Bentinho e Escobar trata da posse de escravizados, mas seu fim é destacar a riqueza da família Santiago. Já no conto "O caso da vara", o dilema de Damião entre entregar ou não um instrumento que permitirá a agressão a uma escravizada contribui para a problematização dessa condição. A pesquisa baseada em critérios dialoga com a habilidade EM13LP11, que destaca a realização da curadoria de informação, e a indicação de referências pesquisadas com a habilidade EM13LP29.

Página 178

1. Verifique se os estudantes reconhecem a referência, bastante divulgada em gêneros diversos, inclusive filmes e séries. Segundo a mitologia grega, em Tebas, a esfinge lançava a quem passava por ela um enigma: "Que criatura pela manhã tem quatro pés, ao meio-dia tem dois e à tarde tem três?". Quem não respondia corretamente era devorado. Édipo foi o primeiro a responder que era o homem, que engatinha quando bebê, anda com duas pernas quando adulto e usa bengala quando idoso.

Fala aí!

Sugerimos que os estudantes formem grupos para debater e que cada grupo use a estrutura típica do debate regrado, com três ou quatro debatedores, um mediador, um ou dois espectadores com direito a pergunta e um ou dois juízes. A distribuição deve ser feita considerando o número de estudantes da turma. O estudo do gênero debate está previsto para o Ensino Fundamental, mas, caso perceba dificuldade entre os estudantes, sugira que leiam as orientações no Capítulo 2, em que ele é revisitado.

Esta é uma oportunidade de tratar de algumas noções em destaque na contemporaneidade: hedonismo, individualismo, obsessão pelo sucesso etc. Instigue os estudantes a considerar esses tópicos. Esteja atento ao fato de que a opinião do cônego, de caráter religioso, pode provocar contraposições mais agudas. Se isso ocorrer, converse com a turma

sobre a importância de tratar respeitosamente tanto as diferentes posições religiosas quanto a posição de agnósticos e ateus. Ao abordar o diálogo de uma obra significativa da literatura brasileira com o presente, esta atividade trabalha a habilidade EM13LP52. Ajude os estudantes a perceber, por meio desse exemplo, que muitas obras escritas em outras épocas tocam em sentimentos e valores atuais.

Página 179

Sobre *O Ateneu*, lembramos que há divergência entre os críticos quanto a um possível uso de elementos estilísticos do Impressionismo. Afrânio Coutinho e José Guilherme Merquior, por exemplo, destacam esse viés, enquanto Alfredo Bosi e Roberto Schwarz reconhecem um realismo particular, marcado pelo tom subjetivo. Entendemos que, para qualificar a leitura dos estudantes, é mais interessante levá-los a observar o caráter objetivo ou subjetivo da descrição.

Página 180

Investigando +

1. Esta atividade e a próxima abordam relações de trabalho por meio da comparação entre três textos com o fim de permitir aos estudantes identificar diferentes perspectivas sobre o tema.

Página 182

1. a. A análise de um fragmento não é ideal para desenvolver a diferenciação, aqui restrita a um aspecto. Ajude os estudantes a retomar outras características, enfatizando que o romance desenvolve mais de uma trama e que isso leva, em geral, à produção de mais de um ponto de tensão e a vários efeitos sobre o leitor. Já o conto pretende construir um único clímax e provocar um único efeito sobre o leitor, conseguindo isso, entre outros recursos, por meio da concisão com que apresenta personagens e ambientes.
2. Os itens **a**, **b** e **c** tratam de aspectos sintáticos e semânticos, com vistas a construir a leitura solicitada no item **d**. Verifique se os estudantes reconhecem as orações que formam os períodos e distinguem as relações de coordenação e subordinação.

Página 183

2. d. Aproveite a questão para perceber as camadas de leitura acessadas pelos estudantes. Respostas que se limitarem a identificar o conteúdo da canção, sem explorar a forma como foi entoada, revelarão a necessidade de ajudar a turma a prestar mais atenção aos detalhes que constroem o sentido do texto.

Trabalho e juventudes

O objetivo da atividade é permitir que os estudantes apresentem suas experiências, expressem seus sentimentos em relação às necessidades imediatas e pensem em projetos de vida em que o trabalho seja não apenas um meio de subsistência, mas também forma de realização pessoal; por isso sugerimos que a conversa seja feita com toda a turma, de modo que você possa incentivar as falas e ajudá-los com ponderações. As discussões tendem a ser muito diferentes conforme as experiências da comunidade atendida pela escola. Para alguns adolescentes, trabalhar já é uma realidade. Quanto à questão legal, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) determina que, na esfera privada, a duração normal do trabalho não exceda 8 horas por dia – a menos que seja fixado expressamente outro limite –, podendo a jornada ser estendida em 2 horas extras mediante acordo individual ou coletivo (com acréscimo, no valor da hora extra, de, pelo menos, 50% do valor da hora normal). Jornadas com mais de 6 horas de trabalho contam, obrigatoriamente, com pausa de, pelo menos, 60 minutos, não incluídos no tempo de trabalho diário. A plataformização do trabalho, nome dado ao trabalho vinculado às plataformas de ofertas de serviço, tem como consequência a flexibilização dos horários, que passam a ser determinados pela necessidade de ganho do trabalhador, o que, muitas vezes, resultará em jornadas de trabalho muito longas. Não há uma regulação do trabalho com base na lei.

Sugerimos que você procure profissionais que possam conversar com os estudantes sobre trajetórias que, a despeito de dificuldades, permitiram-lhes alcançar qualidade de vida satisfatória e prazer na relação com o trabalho. Também é interessante apresentar a proposta ao professor de Geografia ou de Sociologia, convidando-o a ampliar a etapa de pesquisa, promovendo, por exemplo, a comparação entre a realidade brasileira e a de outros países, de modo a levar os estudantes a perceber múltiplas realidades.

Página 185

3. b. Se julgar interessante, lembre aos estudantes que uma das possibilidades de leitura (entre tantas) para essa caracterização poderia ser o entendimento de que a família Santiago, representada pelo agregado José Dias, símbolo de uma classe social escravista, autoritária e patriarcal, típica do Brasil do século XIX, não suportaria a postura independente da menina de estrato economicamente inferior, daí a permanente desconfiança. Em "O Realismo enganoso de Machado de Assis: uma interpretação divergente de Dom Casmurro" (Gledson, 2003), o crítico John Gledson faz um instigante estudo sobre esse conflito de classes. Leia, na mesma obra, o posfácio "A contribuição de John Gledson", escrito por Roberto Schwarz. Comente, ainda, o preconceito às populações ciganas implícito na fala de José Dias.

Página 186

4. Nesta atividade, os estudantes lerão um trecho de ensaio com o objetivo de se familiarizar com mais um gênero de divulgação de conhecimento e ampliar o que sabem sobre *O cortiço*. O desafio dessa leitura não é excessivo, uma vez que as principais informações correspondem ao conteúdo já apresentado aos estudantes anteriormente neste capítulo, no qual poderão se apoiar. Solicita-se a produção de um resumo, com paráfrases e citações devidamente marcadas. Sugerimos que você corrija esta questão antes de propor a 5.
4. a. 3º) O objetivo da questão é permitir que os estudantes se apoiem na construção do sentido do texto antes de iniciarem seus resumos. Solicite que um grupo apresente sua resposta e que outros a completem ou corrijam, se necessário. Aproveite para verificar dúvidas e retome, com os estudantes, o conceito de personagem-tipo, explicado no ensaio, e as ideias de seleção natural e determinismo, apresentadas no infográfico deste capítulo.

Página 188

6. Nesta atividade, desenvolvem-se competências ligadas à compreensão dos processos identitários (competência específica 2 de Linguagens), discutindo a condição da mulher negra, e à análise das várias linguagens (competência específica 1 de Linguagens), em especial no que diz respeito aos efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros e visuais (EM13LP13 e EM13LP14).

Diálogo interdisciplinar com Arte. Caso haja músicos na turma, pergunte se poderiam preparar uma apresentação da canção e/ou uma fala sobre os elementos musicais. Verifique também se seria possível uma parceria com o professor de Arte, que poderia trabalhar a canção, explorando elementos acústicos e propondo experiências de criação a partir dela. Note que exploramos apenas a parte cantada; "Insubmissa" conta, ainda, com uma sequência de fala, que poderia ser, em uma atividade de criação, modificada pelos estudantes para incorporar outras referências.

Se for viável, será interessante que os estudantes ouçam a canção. Como texto 2, incluímos algumas imagens do clipe que permitem o desenvolvimento de observações acerca da articulação das linguagens.

Página 190

7. Para informações sobre a situação das mulheres no Brasil, podem ser consultados os *sites* do Ministério das Mulheres, do Instituto Patrícia Galvão, do Observatório da Mulher contra a Violência (ligado ao Senado Federal) e da ONU Mulheres.

Biblioteca cultural

Peça aos estudantes que descrevam e interpretem a obra do coletivo. Depois, retome a ideia de que manifestações artísticas e intervenções urbanas podem promover reflexões ou ações e pergunte se conhecem exemplos de grafites com função crítica na região da escola.

Página 191

Desafio de linguagem – Pintura viva

Embora os temas sociais e o estilo de pintura realista possam ser verificados em artistas de locais e períodos diversos, optamos por centrar a atividade naqueles que são considerados os expoentes do movimento, de modo a consolidar as informações primordiais, as quais também funcionam como apoio para a compreensão da literatura do período.

Sugerimos que a atividade seja apresentada primeiramente para a própria turma e, depois, em um evento cultural que reúna outras turmas para estimular o gosto por práticas culturais. Isso pode ocorrer, por exemplo, nos intervalos das aulas, ao longo de alguns dias, ou em um horário especial criado com a redução do tempo das aulas de um dia. Dependendo do número de grupos, pode-se optar pela seleção de um ou dois para representar a turma. Solicite a cada grupo que mostre uma reprodução da pintura que será representada e faça uma breve apresentação oral à turma para informar título, autor, ano e dimensões da obra. A atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP54, que prevê a produção de obras derivadas para dialogar com o texto literário; embora o diálogo não se dê com uma obra literária específica, a atividade permite aos estudantes dialogar com as propostas do movimento realista, aprofundando sua compreensão de recursos que poderão favorecer a leitura dos textos literários. A habilidade EM13LP47, relativa à participação em eventos culturais, também é favorecida.

Capítulo 9 Experienciando falar sobre nossas perdas

Este capítulo é dedicado ao complexo tema da morte, da finitude da vida, e pretende-se, com as leituras e atividades planejadas, mostrar que essa temática precisa ser discutida, e não vista como algo a ser escondido; afinal, morrer faz parte da existência.

O percurso didático começa com a leitura e análise de textos literários que tratam da morte: um trecho de relato de autora indígena, um conto do escritor russo Anton Tchekhov, uma narrativa de *game*, um poema de Nelson Ascher e um miniconto de João Gilberto Noll. Pretende-se que os estudantes revisem as características dos gêneros literários ou se apropriem delas – caso algum dos gêneros seja novidade para eles – e, ao mesmo tempo que ampliam sua biblioteca cultural, percebam que a morte é um tema abordado em culturas, tempos e perspectivas diferentes. Após a produção de um miniconto com base no poema de Ascher, passa-se ao estudo de um texto teórico que compara o luto no passado e no presente, destacando a perversidade da sociedade contemporânea ao forçar as pessoas que o estão vivendo a superá-lo rapidamente. Na sequência, os estudantes discutem, em uma mesa-redonda, qual representação de morte é feita nos jornais e telejornais, sendo orientados a pesquisar material para saber como ela chega às pessoas: se por notícias de violência, por notas de falecimento de pessoas que são referência social ou por produtos culturais.

Para concluir o percurso, os estudantes entrevistarão religiosos de várias crenças para montar um vídeo único com falas diversas acerca do que é a finitude da vida – há, mais adiante, uma proposta alternativa, caso não seja possível gravar o vídeo.

Diálogo interdisciplinar com Filosofia. Os temas deste capítulo, a finitude e o luto, podem ser abordados em parceria com o professor de Filosofia. Os textos literários escolhidos para a sequência didática promovem reflexões sobre a existência com destaque para as emoções individuais e a relação com o outro. Desembocam em uma reflexão sobre o lugar do luto na sociedade contemporânea, que pode ser enriquecida com o diálogo com textos filosóficos selecionados pelo professor de Filosofia e lidos com o apoio dele.

Página 195

1 a 5. Durante a atividade, observe as reações dos estudantes e verifique se há ambiente favorável para convidá-los a contar experiências pessoais semelhantes. Pergunte também se gostariam de destacar outros temas presentes no relato. É possível que comentem a crítica feita pelo avô aos não indígenas, evidente, por exemplo, no uso da palavra *invasão* para referência à chegada dessas pessoas e na menção de que os indígenas são tratados como "povo atrasado", apesar do conhecimento que possuem.

Página 196

Leitura 1

Na atividade, os estudantes vão ler um conto que explora a importância de os sentimentos sobre a morte de alguém

querido poderem ser compartilhados com as outras pessoas. O roteiro de questões ajudará os estudantes a perceber nuances de sentido que podem lhes escapar em uma primeira leitura. Sugerimos que ocorra uma leitura silenciosa completa e, depois, que a leitura do texto seja dividida entre dois ou três leitores, que devem conseguir modular sua expressão, adaptando-a à voz do narrador e às particularidades dos personagens. As questões de **Por dentro do texto** podem ser resolvidas em duplas e devem ser escritas no caderno. A correção deve incluir todas as atividades e ajudar os estudantes a construir sentidos que não se limitem ao plano mais superficial. Considere a possibilidade de dividir as atividades em dois blocos, de modo que a correção da primeira parte contribua para a orientação dos estudantes, favorecendo seu desempenho na segunda parte.

Página 201

Papo aberto sobre o texto

8. b. Pergunte aos estudantes se há pistas, no texto, de que Iona ainda não conseguiu entender e aceitar a morte; eles devem mencionar, por exemplo, que, nas tentativas de conversa com o militar e com os jovens, ele confessa que aquilo que ocorreu é incompreensível ("Quem é que pode saber!"; "Coisa esquisita, a morte errou de porta…").

10. Aproveite para reforçar a ideia de que uma das funções da literatura é justamente a de humanizar as pessoas, ajudando-as a perceber aquilo que, muitas vezes, fica oculto nas relações sociais. Pergunte aos estudantes se não têm a impressão de que, nesse momento, têm uma relação mais íntima e verdadeira com Iona do que com muitas pessoas com quem convivem.

Página 202

Leitura 2

O jogo sugerido na seção é gratuito, facilmente localizável para *download* na internet e não leva mais que 5 minutos para ser jogado de forma integral. É possível também jogá-lo sem precisar fazer *download*. Procure garantir que os estudantes tenham acesso direto a ele, para que experimentem os diversos recursos. Avalie solicitar o contato com o jogo como lição de casa, sugerindo que colaborem para que todos tenham essa experiência. Não obstante, para que todos os estudantes possam aproveitar a interessante reflexão sobre esse *game*, incluímos um trecho de resenha que apresenta as ideias principais e possibilita que façam a análise dirigida pelas perguntas de **Por dentro do texto**. Em **Papo aberto sobre o texto**, a maioria das atividades envolve ter tido a experiência do jogo, mas o relato de alguns estudantes, embora não seja a situação ideal, poderá ser suficiente para que todos arrematem o percurso.

Recomendamos, caso todos ou a maioria tenham tido a oportunidade de jogar, que as questões de **Por dentro do texto** e **Papo aberto sobre o texto** sejam respondidas em trios para que todos os estudantes tenham a oportunidade de comentar suas experiências com o jogo. Além disso, a troca de informações permitirá uma visão mais abrangente dos sentidos construídos, uma vez que a maneira como cada um decide interagir com o jogo tem impactos na narrativa criada. Caso poucos tenham tido a oportunidade, as atividades de **Papo aberto sobre o texto** poderão ser feitas coletivamente.

Página 204

Experimentando produzir um conto

Esta proposta de produção sistematiza as observações sobre as particularidades estruturais e estilísticas do conto promovidas pelas atividades anteriores. Além disso, orienta o processo de planejamento, produção, revisão, avaliação, reescrita e publicação de um texto do gênero.

A publicação será feita por meio do *blog* da turma. Sugerimos que os textos sejam produzidos em computador para facilitar o processo de reescrita e divulgação. Caso não seja possível contar com computadores para a produção ou posterior digitação, pode pedir aos estudantes que manuscrevam os textos para, posteriormente, escaneá-los e disponibilizá-los em meio digital.

Sugerimos que você convide alguns estudantes para organizar os textos no *blog*. Eles devem criar uma página de abertura, com a explicação da produção, e uma lista com os títulos dos contos. Esses títulos devem ser *links* para as produções que os demais estudantes encaminharão. Os organizadores devem usar recursos que tornem a página visualmente interessante. Outra possibilidade é preparar uma coletânea com os textos manuscritos, que poderá ficar à disposição na biblioteca ou na secretaria da escola. Se houver um mural, cópias da coletânea, tanto na versão digitada quanto na manuscrita, poderão ficar dentro de sacos plásticos ali fixados para que sejam retiradas para leitura.

Página 207

E se a gente... escrevesse um miniconto?

Sugerimos que a atividade seja tratada como estímulo para o processo criativo, dispensando uma avaliação rigorosa. Conte novamente com o grupo de estudantes que o ajudou a postar os textos produzidos na seção **Experimentando produzir um conto**, uma vez que já estão familiarizados com a estrutura do *blog*. Caberá a eles explicar a produção e criar o sumário com os *links*.

Página 208

Bate-papo de respeito

Divida os estudantes em grupos e deixe que discutam a questão por cerca de 15 minutos. Em seguida, um representante de cada grupo deve expor o posicionamento do grupo. Aproveite o momento para orientar as falas públicas, observando se o falante: (**1**) dirige seu olhar para vários pontos da plateia; (**2**) não realiza gestos repetitivos e/ou que distraiam o público; (**3**) usa altura de voz e ritmo de fala adequados; (**4**) faz uso limitado de marcadores de conversa (*né?*, *tá?*) e outras marcas de oralidade (*tipo*); entre outros aspectos.

Leitura 4

Propomos a leitura de um fragmento de uma obra teórica acerca da morte, a qual chama a atenção para a dificuldade existente, na contemporaneidade, de falar do tema e de viver o luto. O texto interessa pela abordagem temática e, igualmente, pela exigência da aplicação de estratégias de leitura compatíveis com sua maior complexidade. Sugerimos

que o texto seja lido em voz alta e que os estudantes resolvam as questões de **Por dentro do texto** individualmente, para que possam se apropriar das informações e da opinião veiculada, preparando-se para as questões de síntese e extrapolação de **Papo aberto sobre o texto**.

Página 211

E se a gente... participasse de uma mesa-redonda?

A atividade solicita a definição de um posicionamento acerca de uma questão proposta, construído com base na análise de textos jornalísticos. Tem como objetivo incentivar os estudantes a, progressivamente, substituir a formação de opiniões sem embasamento por aquelas formadas com base em análise criteriosa da realidade e mantida em coerência com ela. Observe que exige uma etapa de preparação, a ser realizada fora do tempo de aula, e que é preciso escolher previamente os mediadores para que possam definir o regulamento.

Página 212

Expressão – Como as religiões tratam da finitude?

A atividade relaciona-se com a competência específica 2, que, em resumo, aponta a importância da compreensão de processos identitários que permeiam as práticas sociais da linguagem, respeitando a diversidade e a pluralidade de posições, e da atuação apoiada em valores democráticos e nos direitos humanos. Segundo os pressupostos da BNCC para o ensino religioso nos anos finais do Ensino Fundamental, propomos a investigação do fenômeno morte no campo religioso, sem privilégio de nenhuma crença e com a finalidade de produção de conhecimento. A atividade pode ser enriquecida com uma parceria com o professor de Sociologia, que pode orientar a pesquisa dos estudantes na identificação e na resolução de eventuais dificuldades de compreensão do papel das religiões e crenças na dimensão social.

Propomos que o objeto de estudo de cada grupo seja definido por sorteio, mas, se considerar mais adequado, permita que os estudantes o escolham, sugerindo, antes, que optem por uma religião ou doutrina que não conheçam para que possam ampliar sua compreensão da pluralidade. O conjunto de vídeos produzidos pode, no final do projeto, ser apresentado em uma sessão especial na escola. Se houver muitas produções, considere dividi-las em blocos, formados por diferentes objetos de estudo, com apresentações simultâneas. Os estudantes devem ser reorganizados em novos grupos para assistirem às produções, favorecendo a integração. Verifique a possibilidade de contar com a ajuda de outros professores para, no final das apresentações, promover uma conversa, em cada sala de aula, sobre a experiência de entrar em contato com tantas concepções diferentes da vida e da morte.

Produção alternativa: Se a gravação dos vídeos não for possível, os grupos podem fazer uma exposição oral aos colegas. Ainda será necessário preparar um roteiro de perguntas ao representante da religião entrevistado, e a fala dele poderá ser recebida por escrito, gravada e transcrita ou anotada durante a conversa.

Biblioteca do professor

A professora e pesquisadora Gabriela A. Valente discute, em "Laicidade, ensino religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões", o modelo de laicidade brasileiro. O texto está disponível na internet.

VALENTE, Gabriela A. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018.

Capítulo 10 Parnasianismo e Simbolismo: a poesia de fim de século

O capítulo trabalha com dois movimentos literários que ocorreram no final do século XIX. Explore os textos parnasianos mostrando o uso que os autores parnasianos fazem de recursos como o hipérbato, em geral dificultadores da leitura. Em relação aos poemas simbolistas, procure trabalhar com minúcia os versos de Camilo Pessanha e Cruz e Sousa.

Ao propor as duas **questões de antecipação** que abrem a seção **Leitura inicial**, dê especial atenção ao segundo item, que trata do papel da arte e do artista na sociedade. Procure incentivar uma leitura mais autônoma dos estudantes por meio das questões propostas em **Refletindo sobre o texto** e só depois entre em aspectos teóricos presentes em **Investigando o movimento literário**.

Incentive a turma a explorar os textos da seção **Investigando +** autonomamente. Atente para a questão 1, que compara o poema parnasiano "A um poeta", de Bilac, com uma produção contemporânea disruptiva, um poema de lombada de Sérgio Rodrigues. Em **Esmiuçando o Enem**, propõe-se que os estudantes escrevam um gabarito em grupo, depois de compararem suas respostas; trata-se de uma estratégia de estudo bastante eficaz e que pode ser repetida em outros contextos.

O **Desafio de linguagem** convida a uma produção poética autoral inspirada em uma música instrumental. Dedique um tempo a essa produção, se possível com o apoio do professor de Arte.

Optamos por apresentar o Parnasianismo e o Simbolismo no mesmo capítulo pelo fato de esses movimentos representarem respostas distintas ao mesmo contexto histórico. Acreditamos que a observação do conjunto de produções pode ajudar os estudantes a construir uma visão da literatura como um sistema marcado pelo diálogo e pela retroalimentação, bem como pelas rupturas, que evidenciam diferentes posicionamentos dos artistas diante do mundo.

Página 217

Refletindo sobre o texto

Sugerimos que os estudantes respondam às questões individualmente, no caderno, para que construam o sentido do texto sem apoio. Na correção coletiva, poderão confirmá-lo, complementá-lo ou corrigi-lo. Procure acompanhar o movimento de autocorreção.

3. É possível que alguns estudantes relacionem a ideia de claustro à figura do religioso e sugiram uma produção poética alheia ao que ocorre nas ruas.
4. Verifique se os estudantes conseguem associar as informações sintáticas à formação do verso. Comente que a repetição observada constitui uma figura de linguagem chamada de polissíndeto.

Página 219

"Vaso chinês". Explore o vocabulário do poema pedindo aos estudantes que tentem descobrir pelo contexto o sentido das palavras que não conhecem ou que as pesquisem no dicionário. Significado de algumas delas: *contador*: móvel antigo; *luzidio*: que reluz, brilhante; *lavrado*: esculpido; *mandarim*: funcionário do antigo Império chinês; *chim*: chinês.

Página 220

Simbolismo: novo mergulho na subjetividade

Caso deseje mostrar outros exemplos da produção simbolista nas artes plásticas, sugerimos as telas do francês Odilon Redon (1840-1916) ou do brasileiro Helios Seelinger (1878-1965), disponíveis em enciclopédias de artes visuais.

Página 221

O Simbolismo em Portugal

Para um estudo mais interessante dos textos simbolistas, sugerimos convidar alguns estudantes, que deverão se preparar previamente, em casa, para fazer a leitura expressiva dos poemas. Se a turma gostar da ideia, você também poderá organizar leituras com duplas, trios ou quartetos, que lerão ao mesmo tempo ou alternando as vozes. Dessa forma, os estudantes poderão perceber melhor as aliterações, as assonâncias, as rimas e outros recursos sonoros presentes nos textos.

Página 223

2. a. Ajude os estudantes a perceber que o interlocutor está sendo tratado em segunda pessoa, como comprovam *irás* e *verás*. Dessa forma, eles não poderão pensar que o sujeito de *há de subir* é *tu*, que estaria oculto.
3. b. Ao finalizar a correção das atividades, pergunte aos estudantes se eles tiveram dificuldade para compreender o poema quando o leram pela primeira vez. Em seguida, peça que o releiam considerando o que foi discutido a partir das questões e volte a perguntar sobre a compreensão. É esperado que reconheçam que sua condição de compreensão se ampliou. Pergunte também como se sentem em relação aos sentimentos expressos no texto. Reforce a ideia de que, pela leitura, acessamos os sentimentos do eu lírico, uma figura que não coincide, necessariamente, com o poeta, sendo preciso cuidado quando fazemos as associações.

Trabalho e juventudes

Uma decisão tomada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2009 instituiu a não obrigatoriedade do diploma universitário em Jornalismo para o exercício da profissão com base na ideia de que a ação do jornalista está diretamente relacionada à liberdade de expressão e de informação, portanto não poderia ser limitada. Além disso, diferentemente de outras profissões, que exigiriam uma base cognitiva específica, entende-se que, para ser jornalista, é preciso uma formação cultural sólida, inclusive para levar ao público informações obtidas com especialistas, e a capacidade de comunicação. Pergunte aos estudantes se eles têm interesse nessa área e se admiram algum jornalista em especial. Finalize perguntando por que o Jornalismo é hoje uma atividade tão fundamental e verifique se associam o trabalho jornalístico ético e sério ao combate à desinformação.

Página 224

Fala aí!

Permita que os estudantes falem de seus gostos literários e converse com eles sobre sua experiência pessoal como leitor de poesia. Conte se você lia poemas quando adolescente, se lê hoje e se há poetas contemporâneos de que goste. Se houver disponibilidade de tempo, leia um ou dois poemas para os estudantes, não só para que eles o conheçam melhor, mas para que entrem em contato com o poeta.

2. **Esmiuçando o Enem.** É esperado que a interação leve os estudantes à resposta correta. Caso note que apenas um ou dois grupos não estão resolvendo bem a questão, intervenha e, com perguntas, ajude-os a reconhecê-la. Fazê-los parafrasear o enunciado é uma boa estratégia porque evidencia a ideia central: entender como a descrição exalta a bandeira, isto é, o próprio objeto. A correção coletiva pode se limitar à leitura de um dos gabaritos. Se mais grupos mostrarem dificuldade, peça a interação entre grupos até que possam apresentar a resposta correta, com um gabarito válido. Verifique, por fim, se os estudantes reconhecem traços parnasianos no poema.

Página 226

3. a. Verifique se os estudantes conhecem a conjugação de *preferir* no imperativo afirmativo – *prefere* (tu), *prefira* (você), *prefiramos* (nós), *preferi* (vós), *prefiram* (vocês) – para certificar-se de que não confundem a segunda pessoa do imperativo com a terceira do presente (ele *prefere*).
3. c. Verifique se os estudantes percebem que a ideia de traduzir algo com exatidão está muito mais ligada às ciências naturais e à matemática do que à arte (as ciências defendem que é possível traduzir os fenômenos físicos com exatidão, por meio de números, fórmulas etc.; já a música, a pintura e a literatura não têm essa pretensão).
4. A leitura de "Lá vai verso!" é produtiva quando se pensa na promoção de uma perspectiva decolonial, uma vez que o poeta a põe em prática ao subverter a tradição lírica clássica europeia, que ele evoca em seus versos críticos. Trata-se, no entanto, de um poema exigente, sobretudo pela escolha lexical e pelas várias referências culturais. Optamos, por isso, por trabalhar apenas parte das estrofes. Caso entenda que a turma esteja preparada, sugerimos a leitura integral. Recomendamos uma primeira leitura silenciosa do poema, seguida por uma em voz alta feita por um voluntário. Depois, solicite aos estudantes que apresentem as ideias do poema para que, complementando-se, possam construir uma primeira interpretação. Em seguida, em duplas, responderão às questões – os enunciados os levarão a deter-se em pontos importantes da construção do sentido. Promova, por fim, a correção das questões. O último item permitirá trazer considerações sobre o combate ao preconceito.

Página 227

Biblioteca cultural

Para mais informações sobre a vida e a produção literária do autor, sugerimos a leitura de *Luiz Gama*, de Luiz Carlos Santos (São Paulo: Selo Negro Edições, 2010).

Desafio de linguagem – Poema

Diálogo interdisciplinar com Arte. Sugerimos uma parceria com o professor de Arte, que pode ampliar a atividade para que ganhe mais elementos relacionados à estesia (experiência sensível do sujeito em relação a espaço, tempo, som, próprio corpo e diferentes materiais, entre outros aspectos).

A atividade deve ser feita com música instrumental para que a letra não direcione as sensações. Sugerimos composições do músico francês Claude Debussy (1862-1918), que foi influenciado pelo Simbolismo e musicou diversas obras simbolistas. Os estudantes podem, em uma primeira audição, anotar palavras e expressões que lhes venham à mente sem a preocupação de produzir um texto coerente, assim como devem se auto-observar para perceber que sentimentos e sensações são despertados pela música; em um segundo momento, devem ouvi-la já planejando sua produção. Não se trata de um exercício simples, por isso dê à turma tempo suficiente para elaborar várias versões, procurando aprimorar a escolha das palavras e o uso de recursos poéticos. Como lembra a BNCC, a escrita literária pode funcionar "como processo de autoconhecimento, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção" (Brasil, 2018, p. 524). Após a escrita, planeje uma forma de exposição: sugerimos que os estudantes sejam levados a um espaço tranquilo da escola e convidados a ler seus textos. Você também pode levar cópias de poemas simbolistas de Alphonsus de Guimaraens, Eduardo Guimaraens (1892-1928) e Emiliano Perneta (1866-1921), que sejam marcados pelo forte lirismo. A atividade dialoga com as habilidades EM13LP54, ao propor a criação de uma obra autoral, e EM13LP47, ao propiciar a imersão em uma prática cultural.

Capítulo 11 Pré-Modernismo: mudanças à vista

O Pré-Modernismo é considerado um momento de transição, carente de um projeto estético próprio e coeso, que lhe daria o *status* de escola literária. Não obstante, reuniu artistas relevantes e cujo estudo é produtivo quando nos voltamos à discussão de como a literatura expressa posicionamentos e perspectivas. Vemos em Euclides da Cunha e Monteiro Lobato capitulações em relação a uma concepção inicialmente defendida – quanto ao sertanejo e ao caboclo, respectivamente – e em Lima Barreto, em relação ao nacionalismo – quanto ao personagem Policarpo Quaresma. Lembramos que, para Afrânio Coutinho (1995, p. 252), o Modernismo "não surgiu de vez em 1922, e em bloco". Segundo o estudioso, "essa importante fase de transição, que Tasso da Silveira mui justamente caracterizou como de 'sincretismo', encerra todos os germes que irão desenvolver-se no Modernismo, e precisamente a esse espírito de sincretismo é que se deve sua capacidade de gestar o movimento". O termo *Pré-Modernismo* foi usado pela primeira vez pelo estudioso Alceu Amoroso Lima (também conhecido como Tristão de Athayde), em *Contribuição à história do Modernismo*: o Pré-Modernismo, de 1948. Sugerimos que, durante as aulas, você enfatize a relação entre o texto, as condições de sua produção e o contexto histórico, o que contribuirá para o desenvolvimento da habilidade EM13LP01, bem como da habilidade EM13LGG202, que diz respeito à análise das relações de poder nos discursos presentes nas várias práticas de linguagem.

A **Leitura inicial** do capítulo explora um texto bastante especial produzido por um artista contemporâneo. Em **Investigando o movimento literário**, é necessário um trabalho paciente e mais lento com o texto de Euclides da Cunha porque os estudantes podem ter dificuldade com a linguagem de *Os sertões*, o que provavelmente não ocorrerá com o fragmento de Lima Barreto. O **Fala aí!** relacionado à obra de Monteiro Lobato propõe uma reflexão sobre o racismo detectado na literatura desse autor. Em **Investigando +**, destacamos a questão 1, em que se propõe a produção de um parágrafo que poderia compor um ensaio sobre a obra de Augusto dos Anjos; e a questão 2, que explora o viés crítico da obra de Lima Barreto, no contexto das discussões sobre o racismo estrutural brasileiro.

O **Desafio de linguagem** propõe um seminário sobre a realidade de quem vive e trabalha no campo. Procure explorar esse gênero tão importante para a vida dos estudantes.

Página 231

Pré-Modernismo: um período de transição

A importância dos autores do período justifica que sejam vistos no esforço de inovação, com reflexos na inteligência nacional, e não como representantes incipientes de um movimento.

Além disso, entendemos que é preciso reequacionar a distribuição do conteúdo ao longo dos três anos do Ensino Médio, sendo contraproducente reservar o 2º ano para o estudo das produções do século XIX, como se fazia tradicionalmente. A abordagem da literatura atualmente, mesmo quando apoiada na linha histórica, como optamos por fazer nesta coleção, pressupõe o estabelecimento de uma série de diálogos e a necessária e bem-vinda abordagem das obras contemporâneas e das obras produzidas por autores de língua portuguesa de outras nações, em especial africanas. Essa perspectiva, associada às particularidades do 3º ano do Ensino Médio, cujo encerramento do ano letivo tende a ser antecipado, implica a redução dos movimentos literários estudados neste ano para melhor aproveitamento.

Página 232

Diálogo interdisciplinar com História, Geografia ou Sociologia. Sugerimos que você proponha uma abordagem conjunta com os professores de História, Geografia ou Sociologia. A abordagem de *Os sertões*, em Língua Portuguesa, pode se concentrar nos recursos formais que fazem da obra um texto literário, enquanto os demais professores podem discutir o contexto a que Euclides da Cunha se refere, trazendo importantes informações sobre a constituição da sociedade brasileira, a relação histórica do Estado com os interesses de grupos socialmente privilegiados, o problema da exclusão social, o papel de figuras religiosas como lideranças, a função do jornalismo, entre outros importantes temas do Brasil. Caso a parceria se efetive, procure selecionar outros trechos de *Os sertões* que possam dialogar com o recorte temático escolhido.

Dica de professor

Se achar conveniente, remeta os estudantes ao Capítulo 8, em que foi discutido o uso do termo *raça* e a concepção de determinismo.

Página 235

2. **a.** Aproveite para comentar essa estratégia de construção do período: com dois referentes anteriores, emprega-se o pronome *este* para retomar o último referente mencionado; *aquele*, para retomar o primeiro. Com a turma, crie outros exemplos e sugira o uso dessa estratégia nas produções textuais, quando conveniente.

4. Por sua complexidade, o conceito de discurso indireto livre precisa ser consolidado; verifique se identificam trechos nesse tipo de discurso. Analise, por exemplo, o trecho "Por que estava preso? Ao certo não sabia; o oficial que o conduzira nada lhe quisera dizer", em que o ato de perguntar parece corresponder ao impulso do personagem, embora a forma verbal sugira que o narrador está apresentando a pergunta. Compare com uma construção possível em discurso indireto (Policarpo não sabia ao certo por que estava preso) ou em discurso direto (Policarpo se perguntava: Por que estou preso?).

Página 236

Fala aí!

Para estimular a discussão, proponha mais perguntas: Os livros devem continuar sendo lidos pelas crianças, desde que haja notas críticas sobre as passagens racistas? Não devem mais ser lidos? Devem ser acessados apenas por crianças que já têm idade suficiente para fazer uma leitura crítica? Devem ser lidos com mediação de adultos?

Lobato era polêmico em sua época e continua sendo, sobretudo no contexto contemporâneo das discussões sobre o racismo estrutural brasileiro. Para ajudá-los na discussão, mostre aos estudantes as passagens racistas da obra de Lobato (há vários exemplos disponíveis na internet).

Página 237

Fala aí!

As perguntas permitem discutir com os estudantes o fato de uma biblioteca cultural ampla favorecer a compreensão dos textos, além de nos dar o prazer de perceber que conhecemos as referências apresentadas por um autor. Textos literários e personagens citados: Peri, protagonista do romance indianista romântico *O guarani*, de José de Alencar, é o ícone do indígena idealizado. Ubirajara é o protagonista do romance indígena homônimo, também de José de Alencar. "I-Juca Pirama" e "Canto do Piaga" são conhecidos poemas indianistas de Gonçalves Dias. As "caipirinhas cor de jambo de Fagundes Varela" são as figuras femininas mestiças que o autor da segunda geração romântica cita em alguns de seus poemas.

Página 238

Trabalho e juventudes

Sugerimos que as informações sejam escritas em notas adesivas, o que permitirá remanejar os dados conforme a ocupação do mapa vá avançando, além de possibilitar a complementação das informações nas descrições de profissões. De tempos em tempos, analise o mapa com os adolescentes. Além de permitir o contato com informações sobre ocupações e profissões, ele possibilitará perceber a distribuição dos autores de literatura pelo Brasil e a presença de mulheres escritoras. A atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LP22 e EM13LP34.

Investigando +

Inicie a atividade solicitando aos estudantes que formem grupos e preparem um dos integrantes para fazer uma leitura expressiva dos versos de "Psicologia de um vencido". A entonação, as ênfases, o ritmo, as expressões faciais etc. revelam os sentidos construídos. Ajude os estudantes a notar esses aspectos durante as apresentações.

Página 239

Texto 2

Retome com a turma as principais características do gênero ensaio, vistas na seção **Investigando +** do Capítulo 8. Se possível, solicite a produção do texto em computador para facilitar reescritas. Antes de pedir a leitura de exemplos ou de apresentar o parágrafo oferecido como sugestão, ajude os estudantes a se autoavaliarem: chame a atenção para a forma correta de fazer a referência às fontes; solicite paráfrases das estrofes; recomende que verifiquem se o texto construiu uma linha de raciocínio clara; peça que avaliem a adequação da linguagem ao gênero e dê tempo para que releiam as produções para, se for o caso, aprimorá-las ou corrigi-las.

2. Sugerimos uma correção em duas fases:

1ª) Forme grupos e peça aos estudantes que troquem informações sobre os itens **a** e **b**.

- A pesquisa tende a indicar textos em que Policarpo está associado ao patriotismo ingênuo, ao amor incondicional pelo país, à luta vã por um ideal inalcançável, à defesa de uma língua isenta de estrangeirismos, entre outros. Como exemplo, citamos o artigo "*Lockdown*, blecaute etc.", em que o escritor Sérgio Rodrigues usa Policarpo como figura que encarna o patriota que implica com o uso de termos estrangeiros, no trecho: "Com exceção dos descendentes de Policarpo Quaresma, o patriota maluco criado pelo escritor Lima Barreto, quem implicaria hoje com palavras correntes como *show*, *marketing*, *shopping*, *funk*, *designer*, *selfie*, *self-service*?" (Rodrigues, 2020).
- É provável que os estudantes apresentem sinopses dos romances *Clara dos Anjos*, *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá*, *Recordações do escrivão Isaías Caminha*, do texto teatral *Os negros (esboço de uma peça?)*, das crônicas "Macaquitos" e "Maio", entre outras.
- Peça aos grupos que escolham um exemplo de resolução de cada item para a fase de socialização.

2ª) Com a turma toda, inicie a segunda fase.

- Ouça os exemplos escolhidos pelos grupos. Sugerimos que metade deles leia seus resultados do item **a** e a outra metade do item **b** para que a atividade não se estenda demais.
- Em seguida, inicie o debate sobre o destaque que deve ou não ser dado a *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Nessa discussão, estarão em evidência temas sensíveis

que afetam de maneiras distintas os estudantes, cujas respostas provavelmente estarão vinculadas aos discursos que ouvem e constroem na escola, na família e na comunidade. É importante que você se mantenha alerta para denunciar e coibir qualquer violência simbólica na discussão do tema, mas encoraje a própria turma a resolver eventuais conflitos. Quanto à análise, é interessante que os estudantes tenham consciência de que as escolhas revelam pontos de vista e propósitos e que eles podem não estar imediatamente à vista: nesta obra, por exemplo, manter a escolha do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma* na exposição teórica e problematizá-la nas atividades pode, por exemplo, promover uma reflexão ampla, mas, para alguns estudantes, talvez fosse mais interessante um livro com uma abordagem mais incisiva do racismo. A atividade desenvolve, em especial, a competência específica 2, que diz respeito à compreensão das relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem.

Página 241

Desafio de linguagem – Seminário

Sugerimos que, antes das apresentações, os estudantes criem, coletivamente, uma rubrica de correção, isto é, uma grade de avaliação, semelhante às que existem neste volume, nas seções de orientação de produções textuais. Para selecionar os critérios importantes para a avaliação, precisarão mobilizar conhecimentos prévios e poderão consolidar informações sobre o gênero; além disso, a construção da grade orienta a autoavaliação.

Combine a duração da apresentação. Sugerimos que sejam concedidos, pelo menos, 3 minutos para cada estudante para que seja possível exercitar a fala em público.

Independentemente de ter produzido com a turma a rubrica de correção, você pode escolher estudantes para avaliar o grupo quanto a aspectos como altura da voz, ritmo e pronúncia; postura corporal (gesticulação, posição do corpo em relação à plateia etc.); adequação da linguagem à situação de comunicação formal; qualidade do material visual que apoia a fala etc. A atividade está relacionada, entre outras, com a habilidade EM13LP16, que indica a produção de textos orais, considerando os vários elementos relacionados à fala; com a EM13LP32, que trata da pesquisa, desenvolvendo a capacidade de selecionar e checar fontes e delimitar o recorte do tema; e com a EM13LP35, relativa à elaboração competente de *slides* para apoio de apresentações orais.

Capítulo 12 Experienciando investigar intertextualidades

O objetivo desse capítulo é propor a análise do diálogo existente entre obras literárias e outras formas de expressão artística para tratar do conceito de intertextualidade. Espera-se que os estudantes entendam que tal diálogo se dá de diferentes maneiras, podendo, em alguns casos, definir-se como plágio.

O percurso didático inicia-se com a seção **E se a gente... dialogasse com a pintura?**, que pede aos estudantes que repliquem uma pintura, seguindo a iniciativa de um museu que, durante a pandemia de covid-19, convidou as pessoas a replicarem obras de arte usando objetos de casa. O propósito é introduzir o conceito de intertextualidade, a partir do qual, na sequência, será proposta a análise do diálogo entre literatura e outras artes. Em **Leitura 1**, a turma estuda um trecho de *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle – a primeira história de Sherlock Holmes –, e o roteiro de um episódio da série *Sherlock*, adaptada do referido romance. A **Leitura 2** traz outra adaptação: uma HQ baseada no romance *Dois irmãos* (um trecho da obra é apresentado para análise), de Milton Hatoum. Em seguida, em **Bate-papo de respeito**, uma fala de Milton Hatoum é discutida e dá suporte à próxima seção de leitura, cujo foco é um capítulo de uma *fanfiction*, intitulada *Ilha das nuvens*, que tem como referência o livro *O parque dos dinossauros*. O gênero *fanfiction* não se caracteriza por ser uma adaptação, mas a extensão de uma obra, já que quem a produz se vale de elementos da narrativa original. Os próprios estudantes produzem, então, sua própria *fanfiction*, que pode dialogar com uma obra literária, um filme, uma série, uma HQ ou um *game*.

Na sequência, outras formas de intertextualidade são exploradas: a **Leitura 4** coloca em discussão a citação, ao propor a análise de uma crônica de José Saramago que faz referência ao poema "José", de Carlos Drummond de Andrade, e a **Leitura 5** pretende mostrar uma forma de diálogo mais sutil, ao pedir que sejam analisadas duas obras cinematográficas: o filme hollywoodiano *Sempre ao seu lado* e o videominuto russo *One*. Em seguida, os estudantes têm o desafio de verificar semelhanças entre o mangá *Kimba: o leão branco* e a animação *Rei Leão* produzida pela Disney que, sendo posterior à primeira obra mencionada, sofreu acusação de plágio.

Por fim, na seção **Expressão – Nossos clubes de leitura e outros tantos**, o capítulo se encerra com a proposta de criação de um clube de leitura.

Página 245

Diálogo interdisciplinar com Arte. Neste capítulo, exploramos relações entre textos e entre linguagens. Sugerimos que você mostre ao professor de Arte a sequência didática e convide-o a compartilhar algumas atividades, aprofundando os conhecimentos da disciplina explorados anteriormente. Ele pode, por exemplo, participar da atividade prática **E se a gente... dialogasse com a pintura?**, em que estão envolvidos aspectos de teatralidade, orientando o trabalho e usando-o como instrumento de avaliação. Também pode explorar os recursos gráficos usados por Moon e Bá em sua história em quadrinhos inspirada no romance *Dois irmãos*, de Milton Hatoum. Além disso, pode aproveitar o estudo da adaptação do romance de Arthur Conan Doyle para *script* e trabalhar os elementos envolvidos na produção de um episódio da série.

E se a gente... dialogasse com a pintura?

A atividade tem como objetivo estimular a reflexão sobre intertextualidade por meio de uma produção criativa e divertida, inspirada por uma prática que ganhou destaque durante o período de distanciamento social provocado pela pandemia da covid-19, entre 2020 e 2023. Além de inaugurar a discussão sobre a intertextualidade, incentivará os estudantes a pesquisar obras de arte visuais, o que contribui para a formação de repertório e potencializa diálogos sobre cultura.

Observe que as fotografias serão postadas no *blog* da turma. Oriente a postagem para que o material fique organizado e devidamente identificado e indique o prazo para isso. Depois, convide os estudantes a conhecer o conjunto de produções, o que pode ser feito como tarefa de casa ou no tempo de aula, no laboratório de informática. Caso isso não seja viável, solicite aos estudantes que mostrem suas produções em seus celulares ou tragam as imagens impressas e organize a exposição em grupos.

É interessante que os estudantes possam comentar as várias produções, destacando o uso criativo dos recursos, e dizer se gostaram ou não de realizar a proposta. Indague por que, na opinião deles, tantas pessoas se envolveram nesse desafio e retome a informação de que, no período de distanciamento social, durante a pandemia, muitas pessoas buscaram formas de se manter mentalmente saudáveis valendo-se da arte. Por fim, reforce a compreensão de intertextualidade, tema do capítulo.

Página 247

Leitura 1

Nesta seção, os estudantes estudarão a adaptação de um texto literário para a linguagem cinematográfica. Esse tipo de adaptação resulta de um processo de leitura, e mesmo as transposições muito próximas do texto original devem ser entendidas como recriação e reinterpretação e, nesse sentido, como operações intertextuais.

Página 252

Leitura 2

Sugerimos que seja feita a leitura em voz alta do texto 1 por um ou dois estudantes e a leitura silenciosa do texto 2, reservando tempo suficiente para a compreensão da linguagem não verbal e para o estabelecimento de relações com o romance.

Fala aí!

A pergunta foi criada para ajudar a desconstruir estereótipos. Escolha um estudante para revelar quem ele indicaria e o motivo. Em seguida, peça ao indicado que confirme ou não as expectativas quanto a seu "eu leitor". Você pode repetir a estratégia quatro vezes e, então, permitir aos estudantes que caminhem pela sala de aula, procurem os colegas a quem indicariam o romance e discutam a indicação. No final, estimule-os a falar das impressões criadas pelo breve fragmento lido: acharam o enredo interessante? Conheciam alguma obra de Milton Hatoum? Consideraram a leitura acessível? Estão acostumados a ler histórias que se passam em Manaus? Esse espaço desperta interesse?

Página 256

Bate-papo de respeito

A atividade pode ser feita com a turma toda, em uma roda de conversa. É esperado que os estudantes comentem que a leitura não é um processo passivo. O leitor completa o texto com as próprias referências: imagina os personagens e o cenário, interage emocionalmente com as cenas conforme suas experiências prévias, estabelece diálogos com outras obras buscadas em sua biblioteca cultural etc. Daí existirem formas pessoais de apreensão dos textos, que não devem deturpar o sentido proposto pelo autor, mas que, certamente, criam variações.

Se eu quiser aprender + – O foco narrativo

Nesta seção, os estudantes vão revisar e aprofundar seus estudos sobre o narrador – um dos elementos básicos na narrativa –, iniciados nos anos finais do Ensino Fundamental. É possível que o repertório de obras literárias de algumas turmas, sendo mais restrito, dificulte certas observações e generalizações. Ajude os estudantes a buscar referências em filmes e séries e procure complementar a exposição com outros exemplos.

Página 257

Leitura 3

É importante que o curso de Língua Portuguesa encoraje os estudantes a se engajar em práticas culturais diversas. Essa é uma forma saudável de inserção social, que amplia o reconhecimento de afinidades com outras pessoas e a sensação de pertencimento. Nesta seção, os estudantes entrarão em contato com o universo das *fanfictions*, em um contexto de valorização das produções de autores amadores; na próxima, vão experimentar uma produção desse tipo. Sugerimos que o texto seja lido em voz alta por três voluntários.

Página 259

Papo aberto sobre o texto

As questões podem ser discutidas com toda a turma. Além de permitir a expressão de interesses e preparar a próxima produção, elas tratam de recursos de intertextualidade, de estratégias de engajamento e de coerência narrativa.

Página 260

Experimentando produzir uma *fanfiction*

Como antecipamos, a produção de uma *fanfiction* visa apresentar aos estudantes mais uma prática cultural em que podem se engajar. No caso dos estudantes que já conhecem esse tipo de produção, sua exploração em contexto escolar pode revalidar e valorizar seus interesses pessoais.

Página 262

Investigue

Contextualize a pesquisa mencionando que, no poema de Drummond, uma das frustrações de José é não poder fumar. Então, explique aos estudantes que, durante muitas décadas, fumar foi considerado uma prática segura e aceita socialmente e, por isso, era muito difundida. Atualmente, graças ao acesso à informação e à conscientização a respeito dos efeitos nocivos do cigarro na saúde, o número de fumantes é significativamente menor. Em 2007, a Organização Mundial da Saúde (OMS) criou as "medidas MPOWER", uma série de orientações que os países deveriam adotar para reduzir o número de fumantes, entre elas, aumentar impostos relacionados ao tabaco, proibir a publicidade e oferecer apoio, na rede de saúde pública, aos que desejem parar de fumar. O Brasil destacou-se positivamente na capacidade de implementação dessas medidas e conseguiu resultados expressivos.

O narguilé, segundo o Instituto Nacional de Câncer (Inca), "causa dependência e, em longo prazo, câncer de pulmão,

boca e bexiga, aterosclerose e doenças respiratórias e coronarianas". Além disso, seu compartilhamento expõe o usuário

> a herpes e outras doenças da boca, hepatite C e tuberculose. O uso frequente dos produtos derivados do tabaco causa também problemas de fôlego, mau hálito, amarelamento da pele e envelhecimento precoce (Brasil, 2013).

Quanto a cigarros eletrônicos, o *site* do Ministério da Saúde afirma que, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), eles são uma ameaça e levam a uma iniciação ao tabagismo precoce. Além disso, "crianças e adolescentes que usam cigarros eletrônicos têm pelo menos duas vezes mais probabilidade de fumar cigarros mais tarde na vida" (Brasil, 2024).

Solicite aos estudantes que apresentem os dados pesquisados e analise com eles as fontes das informações. Finalize reforçando práticas que favoreçam a saúde, como as atividades físicas e a abstinência do consumo de tabaco.

Leitura 4

A seção dá continuidade às reflexões sobre como a arte se retroalimenta. Será explorada a crônica "E agora, José?", de José Saramago, construída em diálogo com o poema "José", de Carlos Drummond de Andrade, cuja análise se limitará à construção do sentido mais geral, necessário à compreensão da intertextualidade. Sugerimos duas estratégias. Se considerar que a turma já faz leituras literárias com relativa autonomia, proponha aos estudantes, antes de qualquer abordage, que definam, em grupos, uma maneira de ler o poema em voz alta que seja compatível com o sentido que atribuem a ele. Esse pedido será especialmente importante no momento de analisar a pergunta "E agora, José?", retomada na crônica de José Saramago. Os ledores escolhidos por cada grupo deverão permanecer fora da sala de aula durante as apresentações para não se influenciarem pela leitura dos outros grupos, alterando seu planejamento de leitura. Com a turma, comente o ritmo e a entonação usada em cada apresentação e peça aos grupos que expliquem as formas de leitura que propuseram. No final, para inclusão dos ledores, um dos estudantes deve apresentar uma síntese dos comentários. Se for possível, solicite que as leituras sejam gravadas ou filmadas para que os ledores conheçam todas elas.

Página 263

Texto 2

Inicialmente, oriente os estudantes a ler a crônica duas vezes de modo silencioso, para apreensão do sentido global e percepção das sutilezas do discurso. Em seguida, promova a leitura compartilhada em voz alta, orientando-os a reconhecer e a explicar, com suas palavras, as duas partes da crônica – a reflexão do cronista sobre ele mesmo e sobre a situação de José Júnior. Após a discussão, se achar necessário, instrua os estudantes a realizar uma nova leitura do texto para que, apoiados na reflexão, reconheçam os sentidos construídos e refinem sua compreensão.

Observe que a crônica de Saramago, que conta com uma análise mais detida, põe em foco atitudes reprováveis e pode contribuir para uma reflexão sobre comportamentos que os estudantes veem na sociedade ou que adotam em algum grau. Paralelamente, a inquietude do cronista quanto à própria reação é algo que pode positivamente tocar alguns estudantes mais sensíveis e maduros, e a leitura da pergunta "E agora, José?" como "tônico" pode oferecer uma nova perspectiva para o poema de Drummond e para a própria construção da personalidade dos estudantes.

Página 264

Por dentro dos textos

Os estudantes devem responder às atividades de **Por dentro dos textos** em trios. Após a correção delas, farão as atividades de **Papo aberto sobre os textos** coletivamente.

Se considerar que a turma ainda está desenvolvendo suas habilidades, explore os textos em mais etapas. Primeiro, faça uma leitura de "José", usando recursos (ênfase, tom etc.) que contribuam para a construção do sentido do texto. Depois, solicite aos estudantes que resolvam as questões 1 e 2. A leitura expressiva, em grupos, poderá ocorrer nesse momento, permitindo a mobilização da compreensão realizada com o apoio das atividades e da correção. Em seguida, podem responder às questões 3 a 5. Após a correção, façam juntos as questões de **Papo aberto sobre os textos**.

Página 267

Por dentro dos textos

1. Pergunte aos estudantes se, na opinião deles, um título como *Sempre ao seu lado* estraga a relação com o filme por antecipar o fato principal. É esperado que eles discutam que dificilmente o público chega a uma produção sem ter ideia daquilo que será apresentado. As informações disponíveis em *trailers* e resenhas e os próprios guias dos filmes trazem esses dados, além de a temática já sugerir alguns encaminhamentos. Ao assistir a um filme, o público busca não necessariamente ser surpreendido pelos eventos, mas pela maneira como a história é contada.

Página 268

E se a gente... discutisse um caso diferente?

Sugerimos que os estudantes respondam, individualmente, às duas primeiras questões, em que registram sua impressão inicial. A pesquisa pode ser solicitada como tarefa de casa para que a desenvolvam no tempo que considerarem adequado, inclusive demorando-se mais ao encontrar *links* que os interessem. A discussão pode ser feita com toda a turma para que você possa acompanhar as informações mobilizadas.

Pesquise

Há muitas matérias sobre a relação entre os textos em jornais e *sites* especializados em cinema. Além dos aspectos já mencionados, elas apontam a cena em que os filhotes conversam com os pais mortos, cujos rostos são formados por estrelas no céu; a cena da morte dos leões pais caindo no penhasco; e a cena em que o sol aparece na savana africana e árvores surgem em silhueta. Além disso, a história de Kimba era bastante conhecida nos Estados Unidos, porque fora exibida como série animada nos anos 1960, e um dos diretores do filme já havia trabalhado como animador no Japão, o que torna difícil acreditar que ele não conhecesse a obra de um *mangaká* destacado como Osamu Tezuka.

Discuta

Respostas pessoais. Além de ser uma oportunidade de trabalhar a argumentação, a atividade leva os estudantes a pensar em dois importantes aspectos: o primeiro diz respeito ao diálogo que ocorre na arte e que eles já viram ser essencial a ela; o segundo se relaciona à questão da propriedade intelectual, que envolve aspectos relativos aos direitos autorais. Mais importante que a resposta, portanto, é a mobilização do conhecimento que adquiriram ao longo do capítulo.

Para encerrar, caso nenhum estudante tenha aludido a esta informação, comente que os executivos que cuidam dos negócios do *mangaká* Osamu Tezuka, falecido em 1989, preferiram considerar que ele também era um admirador da Disney e que ficaria feliz com as semelhanças entre as produções. A empresa japonesa preferiu não processar a Disney e declarou que os personagens eram diferentes.

Página 269

Expressão – Nossos clubes de leitura e outros tantos

A atividade permite, no universo escolar, a identificação de afinidades e o fomento de comunidades por meio da criação de clubes. Ela possibilitará a vivência de práticas colaborativas, como prevê a habilidade EM13LP20, e envolverá a participação em eventos culturais e a seleção de obras para acervo pessoal, como propõem as habilidades EM13LP47 e EM13LP51.

Se houver interesse dos demais professores, pode-se propor a formação de clubes dedicados a outros temas (clube de música, de ciências, de desafios matemáticos, de fotografia etc.), de modo a engajar mais estudantes.

Etapa 1 – A idealização do clube

Vamos fazer um clube de quê? Este projeto não deve ter caráter obrigatório. Os estudantes que não estiverem envolvidos na formação dos clubes podem se dedicar a documentar o processo dos colegas, produzindo, por exemplo, reportagens ou fotorreportagens que serão oferecidas aos estudantes-fundadores como documento de memória.

Etapa 2 – A divulgação

É desejável que, durante o processo de idealização dos clubes, os estudantes das turmas que participam do projeto se encontrem para se conhecerem e formarem agrupamentos. Para estimular a formação dos clubes e mostrar o apoio da escola, se for possível, peça aos outros professores que cedam uma aula para que essa primeira reunião ocorra. A partir daí, os estudantes deverão encontrar horários alternativos.

SUGESTÕES DE DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS

Propomos a seguir algumas sugestões de distribuição anual (bimestral, trimestral e semestral) dos capítulos deste volume, que poderão ser alteradas de acordo com sua realidade, com o currículo municipal ou estadual e com sua concepção de ensino de Língua Portuguesa.

Bimestres/semestres

Bimestre/ semestre	Capítulos de *Língua em foco* e *Literatura em foco* (intercalados)	Capítulos de *Língua em foco* e *Literatura em foco* (sequenciais)	Capítulos "Experienciando..." trabalhados interdisciplinarmente com Arte (sequenciais)	Capítulos "Experienciando..." trabalhados interdisciplinarmente apenas no terceiro e quarto bimestres (segundo semestre) (sequenciais)
Primeiro bimestre	1, 7, 2, 8	1, 2, 3, 4	1, 2, 3[33]	1, 2, 4, 5
Segundo bimestre	3, 9, 4	5, 6, 7	4, 5, 6	7, 8, 9, 11
Terceiro bimestre	10, 5, 11, 6	8, 9, 10, 11	7, 8, 9, 10	3, 6[34]
Quarto bimestre	12	12	11, 12	10, 12
Primeiro semestre	1, 7, 2, 8, 3, 9, 4	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12
Segundo semestre	10, 5, 11, 6, 12	8, 9, 10, 11, 12	7, 8, 9, 10, 11, 12	3, 6, 10

Trimestres

Trimestre	Capítulos de *Língua em foco* e *Literatura em foco* (intercalados)	Capítulos de *Língua em foco* e *Literatura em foco* (sequenciais)	Capítulos "Experienciando..." trabalhados interdisciplinarmente com Arte (sequenciais)	Capítulos "Experienciando..." trabalhados interdisciplinarmente apenas no terceiro trimestre (sequenciais)
Primeiro	1, 7, 2, 8, 3	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3[35], 4, 5, 6	1, 2, 4, 5, 7
Segundo	9, 4, 10, 5, 11	6, 7, 8, 9, 10	7, 8, 9, 10	8, 9, 10, 11
Terceiro	6, 12	11, 12	11, 12	3, 6, 9, 12[36]

[33] Neste modelo, reservamos um capítulo "Experienciando..." de Língua Portuguesa por bimestre para a realização de um trabalho interdisciplinar com Arte.

[34] Neste caso – em que todos os capítulos "Experienciando..." de Língua Portuguesa foram deslocados para o segundo semestre –, você dará conta das aprendizagens específicas de Língua Portuguesa no primeiro semestre e depois, com o professor de Arte, trabalhará interdisciplinarmente os capítulos "Experienciando...". Nesse planejamento, baseando-se nas experiências comuns (ver tabelas em páginas anteriores), defina com o professor de Arte quais capítulos de cada um dos componentes poderão ser trabalhados interdisciplinarmente.

[35] Neste modelo, inserimos um capítulo "Experienciando..." (abordado interdisciplinarmente) a mais no primeiro trimestre, por ser o mais longo.

[36] Neste caso – em que todos os capítulos "Experienciando..." de Língua Portuguesa foram deslocados para o último trimestre –, você dará conta das aprendizagens específicas de Língua Portuguesa no primeiro e no segundo trimestres e depois, com o professor de Arte, trabalhará interdisciplinarmente os capítulos "Experienciando...". Nesse planejamento, baseando-se nas experiências comuns (ver tabelas em páginas anteriores), defina com o professor de Arte quais capítulos de cada um dos componentes poderão ser trabalhados interdisciplinarmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

Dirigindo-se a professores, o autor busca oferecer explicações que considera mais razoáveis para os fatos linguísticos.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 2010.

Gramática que oferece exercícios de fixação dos conceitos apresentados na parte teórica e um capítulo especial sobre compreensão e interpretação de textos.

BORBA, Julian. Participação política: uma revisão dos modelos de classificação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 263, ago. 2012.

O autor mapeia a literatura internacional, na área da Sociologia Política, sobre as diferentes propostas de tipologias classificatórias das modalidades de participação política.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.

Texto da Constituição brasileira promulgado em 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

Documento que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica no país.

BRASIL. Ministério da Educação. **Enem redações 2019**: material de leitura – módulo 3, Competência I. Brasília, DF: Inep, 2019.

Um dos módulos do material destinado a corretores do Enem 2019. Traz a matriz de referência da Competência I.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Parece inofensivo, mas fumar narguilé é como fumar 100 cigarros**. Brasília: Instituto Nacional do Câncer (Inca), 2013. Disponível em: https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//filipeta-dia-nacional-de-combate-ao-fumo-2013-narguile.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

Filipeta produzida pelo Ministério da Saúde e o Inca para o Dia de Combate ao Fumo, em 2013.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

O linguista Ataliba Teixeira de Castilho é um dos precursores dos estudos sobre o português falado no Brasil.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

Gramática que dá atenção especial às diferenças de uso entre as variedades da língua portuguesa.

GLEDSON, John. **Machado de Assis:** ficção e história. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Gledson analisa textos selecionados de Machado de Assis que permitem observar o desenvolvimento do autor entre 1885 e 1908.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. São Paulo: Ática, 2005.

O autor descreve a língua portuguesa efetivamente usada hoje no Brasil.

SCHERRE, Maria M. P. Respeito linguístico. *In*: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula. **Dicionário**: rumo à civilização da religação e ao bem-viver. Fortaleza: Editora da UECE, 2021. p. 117-120.

Para a autora do verbete, o respeito linguístico implica a capacidade de ouvir o outro sem fazer julgamento de valor.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Almedina, 2001.

Essa gramática trata de teorias do texto/discurso, conceito de texto, gêneros e sequências textuais e coerência textual.

ISBN 978-85-16-14088-5